

RCP

CIUDAD PAZ-ANDO

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DE CIENCIAS SOCIALES

JULIO – DICIEMBRE DE 2024

BOGOTÁ, COLOMBIA

ISSN: 2011-5253

E-ISSN: 2422-278X

Vol. 17 N.º 2

Relaciones de Poder y
Construcción de paz en los
Territorios Colombianos



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



IPAZUD
INSTITUTO
DE PAZ



Volumen 17.2
Julio-diciembre de 2024

Relaciones de Poder y Construcción de Paz en los Territorios Colombianos



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





Volumen 17.2
Julio - diciembre de 2024
Relaciones de Poder y Construcción de Paz en los Territorios Colombianos
ISSN en línea: 2422-278X
ISSN impreso: 2011-5253
E-mail: revciudadpazando.ud@udistrital.edu.co
Sitio web: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz>

Institución editora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Oficina de Investigaciones
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano - IPAZUD

Rector

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Vicerrectora académica

Luz Esperanza Bohórquez Arévalo

Director Oficina de Investigaciones

Nelson Enrique Vera Parra

Director Editor

David Rafael Navarro Mejía

Corrección de estilo

Cindy Marcela Sierra Rivera
Sonia Cecilia Diazgranados Garavito
Luis Ernesto del Río Reina

Diagramación y diseño de portada

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de la portada

I.A. Canva UK Operations Limited

Comité científico y editorial

Eugenia Allier, Ph.D.
Universidad Nacional Autónoma de México
eallier@gmail.com

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.
Universidad de La Salle - Colombia
hfguerrero@unisalle.edu.co

Luis Alberto Herrera Montero, Ph.D.
Universidad de Cuenca - Ecuador
herreramonteroluis@gmail.com

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana - Colombia
jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co

Álvaro Díaz Gómez, Ph.D.
Universidad de Pereira - Colombia
adiaz@utp.edu.co

Mauricio Uribe López, Ph.D.
Universidad EAFIT - Colombia

muribel4@eafit.edu.co

José Sixto García, Ph.D.
Universidad de Santiago de Compostela – España
jose.sixto@usc.es

María Belén Garrido Ph.D.
Instituto Regional para el Estudio y la Práctica de la Acción Noviolenta Estratégica en las Américas.
mbgarrido@flacso.edu.ec

Stefan Peters, Ph.D.
Justus-Liebig-Universität Gießen – Alemania
stefan.peters@institut-capaz.org

Sara Koopman, Ph.D.
School of Peace and Conflict Studies de la Kent State University – EE. UU.
skoopman@kent.edu

Cécile Mouly, Ph.D.
Flacso - Ecuador
camouly@flacso.edu.ec

Las opiniones emitidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



La Revista Ciudad Paz-ando (RCP) es una publicación de acceso abierto, cuyas publicaciones semestrales se realizan bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual (CC-BY-NC-SA 2.5 CO), con la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

El titular de los derechos de autor es la Revista Ciudad Paz-ando, conservando todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material. Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

Contenido

EDITORIAL

¿Las Nominaciones de la paz?

David Navarro Mejía

Editorial

5

DOSSIER

0.1 Las capacidades Institucionales para la Paz en los Municipios Colombianos:

Aportes desde los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia

Institutional Capacities For Peace In Colombian Municipalities: Contributions From The Territorial Councils For Peace, Reconciliation, And Coexistence

Heyder Alfonso Camelo

9

0.2 Ecologías para la Construcción de Paz en Procesos Comunitarios de Ciudad Bolívar

Ecologies for Peacebuilding in Ciudad Bolívar's Community Processes

Edgar Fernández Fonseca, Natalia Helena Álvarez, Fernando Cardona Sánchez

23

0.3 Conflicto y Paz: Acercamiento al Perdón en Colombia

Conflict and Peace: An Approaching to Forgiveness in Colombia

Leydi Lorena Vásquez Ruiz, Sergei Bolivia Caicedo Villamizar

39

0.4 Persecución a Periodistas y Prensa: la Censura en las Dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla

Journalists and Press Persecution: Censorship Under Marcos Pérez Jiménez and Gustavo Rojas Pinilla Dictatorship

Nancy Rocío Gutiérrez Gómez

53

PENSANDO REGIONES

0.5 Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia

Peace Cultures in Life Stories of Teachers from Meta in Colombia

Rodiel Rodríguez Díaz, Analía Elizabeth Leite Méndez, Mario Hernán López Becerra

65

VOCES OTRAS

0.6 De Ejercicios de Poder a Ejercicios del Sentir: acerca de los Procesos Educativos en Clave Emocional

From Power Exercises to Feeling Exercises: Educational Processes with an Emotional Focus

Natalia Isabel Romero Ospina, Juan Sebastián Andrade Hernández

81

0.7 Metáforas del Cuerpo y el Poder

Body and Power Metaphors

Diana Patricia Bernal Acevedo

95

RESEÑA

0.8 De la indignación a la Empatía: Urgencia y Compromiso con la Verdad Histórica.

Reseña de Enlazando Voces por la Verdad: Reflexiones Psicosociales al Informe Final de la Comisión de la Verdad

Sara Gineth Guzmán Grandas

107

PÁGINAS FINALES	
Directrices para los autores	110
Guideline for authors	113
Citas y Referencias Bibliográficas	116
Sobre la revista	117

Editorial

¿Las Nominaciones de la paz?

Las acciones de paz en Colombia y el mundo se cuentan por miles. Entre ellas, las investigaciones académicas que buscan extraer las mejores lecciones y aprendizajes.

En este número de la *Revista Ciudad Paz-ando* (RCP) se reúnen un conjunto de estudios que analizan las múltiples manifestaciones de paz construidas por los habitantes del país desde diversos territorios y las relaciones de poder que estos procesos implican. Dichas experiencias colectivas y sociales otorgan sentido a las acciones de paz cotidianas y expresan una tendencia consolidada en los estudios sobre el tema: su dimensión desde lo micro, las pequeñas obras y los proyectos de alcance moderado que, sumados, permiten construir la gran obra, la paz como un proyecto integral.

El gran referente en este campo sigue siendo Johan Galtung, el noruego que, hasta su fallecimiento este año, fue uno de los más apasionados defensores de la resolución pacífica de conflictos. Su teoría nos permite reconocer la violencia en sus diversas formas (estructural, cultural, institucional o cotidiana), e identificar en su topografía los espacios donde es posible construir justicia y paz.

Desde la construcción de paz en Ciudad Bolívar, una zona de Bogotá que refleja parte de la conflictividad de la capital, hasta el análisis crítico de los Consejos Territoriales de Paz —instancias con gran potencial, pero limitadas por obstáculos estructurales en su implementación—, se evidencian los procesos comunitarios que resignifican el territorio como un espacio de agencia colectiva. Asimismo, se destacan los esfuerzos pedagógicos alternativos, que desafían las narrativas tradicionales de la educación y posicionan las emociones como un eje central para la generación de aprendizajes significativos y la transformación del tejido social.

En este sentido, la construcción de paz no es solo un asunto de negociaciones entre gobiernos y grupos armados. Como lo revelan décadas de violencia política y social en Colombia, ésta se construye en los territorios, desde iniciativas comunitarias y locales que muchas veces operan en condiciones adversas. Ejemplo de ello son los procesos en Urabá, donde la comunidad se ha fortalecido a pesar de la amenaza de actores armados; o el caso del Magdalena Medio y Caquetá, donde iniciativas colectivas han sido promovidas bajo el amparo de la

Iglesia católica; o el compromiso de excombatientes con la reparación, como en Miravalle. Esfuerzos todos que han estado rodeados por la persistencia de la violencia estructural e institucional, condicionando la vida de los territorios.

Por ello, las experiencias de construcción de paz no pueden analizarse de manera aislada ni como estrategias que emergen en el vacío. Es necesario entenderlas en relación con las estructuras sociales, económicas e institucionales que pueden impulsarlas o someterlas a las lógicas macro de la guerra interna. Es ingenuo suponer que la violencia en territorios mineros, por ejemplo, se erradicará simplemente alejando a los pequeños mineros de las bandas criminales. Estas redes operan a lo largo del país y forman parte de una cadena más amplia de acumulación de riqueza y capital, en la que la explotación y la violencia son elementos sistémicos. Galtung lo advirtió en su momento, pero en la aplicación de su teoría suele olvidarse que la violencia estructural es el eje de mayor soporte y la más peligrosa de las distintas formas de violencia que intervienen en la resolución de conflictos sociales de amplio alcance.

Asimismo, este número de la revista ofrece un análisis de las políticas públicas de la paz en Colombia, explorando el papel del perdón como una categoría humanística y fundamental para la reconciliación. También se presenta una mirada crítica sobre la censura y la violencia simbólica ejercida contra la prensa en las dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla, revelando cómo las ideologías autoritarias inscriben su control en el cuerpo colectivo de las sociedades.

En la construcción de paz —o de las *paces*, como cada vez más sectores de la sociedad prefieren llamarlas— los medios de comunicación tienen un papel crucial. No se trata de censurar la prensa, sino de reconocer su influencia en la opinión pública y en la modelación de actitudes hacia la paz. Así como pueden generar un clima de rechazo a la violencia, también pueden contribuir a la reproducción de conflictos, especialmente cuando su agenda informativa se enfoca en una cobertura sensacionalista de la violencia. Un ejemplo claro es el cubrimiento de la violencia de género: aunque ha visibilizado el alcance del machismo violento, aún queda la pregunta de si esta cobertura realmente denuncia a las

altas esferas de poder como los principales responsables del abuso y la exclusión que sufren las mujeres y otros grupos marginados.

Finalmente, los cuerpos emergen en este número como territorios de disputa y resistencia. Desde las narrativas de vida de los maestros y maestras del Meta, que revelan la educación como un acto político y de reconfiguración social en contextos de violencia, hasta el análisis de las metáforas literarias y artísticas sobre el

cuerpo como espacio de opresión y resistencia. En este sentido, el cuerpo femenino, disciplinado y cosificado por el poder hegemónico, se convierte también en un dispositivo de transformación y resistencia silenciosa.

La construcción de una nación en paz sigue siendo un proyecto en tránsito, un ideal nominado pero aún no alcanzado. La esperanza es que, más temprano que tarde, esta aspiración deje de ser solo una nominación y se convierta en una realidad para toda la sociedad colombiana.

DAVID NAVARRO MEJÍA
DIRECTOR DEL IPAZUD
EDITOR JEFE RCP



01

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22466>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER
Artículo de investigación

Las Capacidades Institucionales para la Paz en los Municipios Colombianos: Aportes desde los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia

Institutional Capacities for Peace in Colombian Municipalities: Contributions from the Territorial Councils for Peace, Reconciliation, and Coexistence

Heyder Alfonso Camelo¹
Colombia



Para citar: Alfonso-Camelo, H. (2024). Las Capacidades Institucionales para la Paz en los Municipios Colombianos: Aportes desde los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 9-20. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22466>

Fecha de recepción: 09/07/2024

Fecha de aprobación: 27/11/2024

¹ Sociólogo. Doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales Universidad Nacional de Colombia. Profesor Universidad Santo Tomás. Colaborador científico Instituto Colombo-Alemán para la paz – CAPAZ. Correo Electrónico: heyderalfonso@usta.edu.co / heyder.alfonso@instituto-capaz.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2929-3030>

RESUMEN

El artículo investiga si los Consejos Territoriales de Paz (CTPRC) en Colombia son infraestructuras que despliegan las capacidades del Estado para la construcción de paz. Utilizando un enfoque cualitativo, se recopilieron datos de 850 municipios de Colombia y se obtuvo una sólida base de datos sobre los CTPRC. Los resultados muestran que, aunque existen formalmente en más del 60% de los municipios, menos de la mitad están activos. Las limitaciones se deben a la baja capacidad institucional y recursos insuficientes en los municipios donde se encuentran. A pesar de su potencial para apoyar la implementación de acuerdos de paz, su baja actividad y falta de inclusión en las negociaciones limitan su efectividad. Se concluye que los CTPRC pueden ayudar en la implementación de una paz territorial y la legitimación estatal, requiriendo acompañamiento, fortalecimiento continuo, y una mayor integración en las estrategias de paz del Estado.

Palabras clave: capacidad; consejos territoriales; estado; infraestructura; paz

ABSTRACT

The article investigates whether the Territorial Councils for Peace (CTPRC) in Colombia are infrastructures that deploy the state's capacities for peacebuilding. Using a qualitative approach, data were collected from 850 municipalities in Colombia, obtaining a solid database on the CTPRCs. The results show that, although they formally exist in more than 60% of the municipalities, less than half are active. The limitations are due to low institutional capacity and insufficient resources in the municipalities where they are located. Despite their potential to support the implementation of peace agreements, their low activity and lack of inclusion in negotiations limit their effectiveness. It is concluded that the CTPRCs can help implement territorial peace and state legitimization, requiring accompaniment, continuous strengthening, and greater integration into the state's peace strategies.

Keywords: capacity; territorial councils; state; infrastructure; peace

Introducción

La paz ha sido un anhelo permanente en Colombia. A lo largo de los años, se han desplegado diversas iniciativas para alcanzarla, que van desde procesos de negociación hasta políticas de seguridad enfocadas en la confrontación militar (Chernick, 2008). Estas estrategias se han traducido en planes de gobierno orientadas a superar la violencia. Los esfuerzos gubernamentales en materia de paz, muchas veces enmarcados en procesos de negociación entablados con los grupos alzados en armas, han procurado enfocar sus acciones en regiones identificadas por las afectaciones que han sufrido a causa de la violencia, o por ser históricamente marginadas del centro político y económico del país, o porque ambos elementos usualmente coinciden. En todo caso, el propósito de construir la paz ha sido abordado desde un enfoque que ve en la llegada del Estado a aquellas regiones, a través de sus instituciones, como una forma de crear las condiciones que desactiven la violencia. Este enfoque—a pesar de algunas variaciones— ha prevalecido desde el gobierno del presidente Alberto Lleras en 1958, pasando por los de Belisario Betancur y Virgilio Barco, quienes implementaron el Plan Nacional de Rehabilitación, hasta llegar a la presidencia de Juan Manuel Santos en 2010 (López, 2016). El enfoque ha sido determinante en las acciones de gobierno y la manera en que conciben la paz (Ríos, 2024). De hecho, su relevancia ha sido tal que se convirtió en un eje fundamental en el Acuerdo del Teatro Colón del año 2016 que supuso el fin de la confrontación armada con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc-Ep) y que marcó una hoja de ruta para la transformación de los territorios con la participación de la sociedad en articulación con las instituciones estatales, a través de lo que se conoció como Paz Territorial (Ríos et al., 2022).

A pesar de lo anterior, la construcción de paz en los territorios del país no ha logrado consolidarse, entre otras causas, por las permanentes dinámicas de reconfiguración de la violencia (Ríos et al., 2022), así como por las dificultades que ha tenido el Estado para desplegar la capacidad de las instituciones que lo conforman (García et al., 2016). Esto ha tenido un impacto negativo en las expectativas de la sociedad por lograr una paz estable y duradera. En otras palabras, se constituye una triada entre dinámicas de violencia, baja capacidad estatal y expectativas no cumplidas en torno a la paz que a la larga afecta la legitimidad del Estado ante la población. Esta triada se ha reproducido en diferentes escalas a lo largo de los años, de los gobiernos y de los distintos intentos por alcanzar la paz con los grupos armados, lo cual ha generado interés entre académicos e investigadores por entender las múltiples interacciones entre estos elementos; de hecho, como lo señalan Rojas y Cuesta (2021), ha habido una interesante producción de literatura en torno a la relación entre

construcción de paz y perspectiva territorial, incluyendo en esta última al Estado y sus complejas formas de relacionamiento con el territorio y la población.

En este sentido, Calderón y Garzón (2018) ofrecen un panorama general en el marco de los procesos de implementación de las políticas públicas de paz en Colombia, donde identifican que las acciones desarrolladas han estado orientadas hacia la intervención de los territorios “en aras de una relativa inclusión al Estado, el fortalecimiento de la presencia estatal y la transferencia de competencias a nivel local” (p. 68). Vásquez (2017) también señala esto cuando alerta sobre los elementos que debería de tener en cuenta la paz territorial, es decir, las orientaciones de las acciones hacia los territorios, donde se hace necesario contar con “instituciones que garanticen los derechos en lo local, la promoción de la participación y movilización de la ciudadanía, y una renovada articulación entre el Estado y las comunidades” (p. 169).

Ahora bien, al momento de observar aquellos territorios que históricamente han sido azotados por el conflicto armado y en los que se desarrollan iniciativas de desarrollo y paz, Tuirán y Trejos (2017) evidencian la baja capacidad institucional de los municipios y de departamentos para llevar a cabo las acciones que implican transformaciones del Estado en términos de paz. También Borja (2017), analizando los elementos que introduce el Acuerdo del Teatro Colón, resalta la manera en que “deben desarrollarse transformaciones institucionales en lo local para echar a andar una paz real y una sociedad en convivencia pacífica” (p. 75). Por su parte Barrera (2015), aunque también identifica el déficit institucional en lo municipal, anota la “existencia de instituciones en las periferias rurales que cuentan con mayor potencial democrático y más capacidad organizativa e institucional que permitirían promover los procesos de construcción de paz” (p. 71). Marín et al. (2018), de manera similar, resaltan este aspecto al hablar de las instituciones comunitarias en los territorios del país, las cuales son entendidas como articulaciones entre la comunidad y el Estado u otros órdenes normativos “en las que prima la autodeterminación de las comunidades apropiación, uso y manejo de los recursos, bienes y capacidades” (p. 42); reconociendo en estas instituciones espacios de posibilidad para la construcción de paz en medio de la guerra a través de la transformación de conflictos.

En Colombia, existen espacios de confluencia entre representantes del Estado y la sociedad que permiten observar la relación entre capacidad institucional y construcción de paz. Entre ellos se encuentran los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia (CTPRC)—tanto departamentales como municipales—que brindan asesoría a las administraciones locales en temas de paz y convivencia.

En 2019, la *Fundación Ideas para la Paz (2019)* identificó la existencia de 32 Consejos Departamentales de Paz y cerca de 400 Consejos Municipales creados desde 1998 (p. 11), 38 de los cuales (aproximadamente el 10%) se formaron en los dos primeros años tras la expedición de la ley que los conformó. En los siguientes ocho años se crearon otros 37, y desde 2009 el ritmo de creación aumentó significativamente. La FIP destacó que, aunque los Consejos de Paz no representan a todos los sectores establecidos por la normativa, “son espacios con una gran diversidad de actores institucionales y sociales” (p. 18). Sin embargo, “los consejos presentan desafíos en cuanto a asistencia efectiva y representatividad, especialmente en la inclusión de mujeres” (p. 19). A pesar de superar el promedio de otras instancias de participación, la falta de intercambio de opiniones limita su carácter deliberativo. La inconstancia en su funcionamiento sugiere la necesidad de mejorar la gestión y organización para asegurar su eficacia. El estudio de Caribe Afirmativo (2019) también señaló la falta de voluntad política de autoridades locales como un obstáculo clave para la implementación efectiva de los Consejos Territoriales de Paz, destacando la “apatía de concejales y diputados y la integración irregular de consejos” (p. 11). Finalmente, la Fundación PARES (2022) destacó el abandono de algunos gobiernos hacia los esfuerzos de paz, conduciendo a una pérdida de protagonismo de los CTPRC y del Consejo Nacional, relegándolos a un papel secundario en la construcción de paz territorial.

Con todo, aunque ha habido un desarrollo investigativo en materia de construcción de paz en Colombia y las posibilidades con las que cuentan los territorios para promoverla, aún existe mucho por indagar en torno a la relación entre capacidad estatal y la paz en lo local; particularmente, es necesario hacer un estudio sistemático del estado y el papel que desempeñan los CTPRC en estos escenarios. Considerando este panorama, el presente artículo responde la siguiente pregunta: ¿los Consejos Territoriales de Paz son una infraestructura que permite desplegar las capacidades del Estado para la construcción de paz en Colombia?

La importancia de esta pregunta para la investigación académica reside en tres elementos: (1) observa el despliegue de las capacidades del Estado en materia de construcción de paz en un espacio de participación concreto, como lo son los CTPRC, lo que permite observar los alcances y limitaciones que tiene promover paz en los territorios por medio de la articulación de las instituciones estatales y la sociedad civil; (2) recurre al concepto de infraestructuras de paz, en el marco del campo de la construcción de paz, para entender el papel que desempeñan los CTPRC en los territorios y como potencial anclaje de las iniciativas del Estado para desplegar sus capacidades en los territorios;

y (3) ofrece el panorama más actualizado hasta el momento en relación a los CTPRC del país, brindando una reflexión académica en torno a la paz y a las capacidades con que cuenta el Estado y la sociedad civil en el marco de la búsqueda de caminos hacia una paz estable y duradera.

El presente artículo se divide en cinco apartados. El primero aborda los elementos teóricos sobre capacidades institucionales e infraestructuras de paz que sirven como marco conceptual para el artículo. El segundo explica la metodología escogida para la recolección y análisis de la información. El tercero expone los resultados municipales de los CTPRC de acuerdo con la base de datos construida. El cuarto presenta un análisis sobre las capacidades de los consejos como infraestructuras para la construcción de paz. Por último, se plantean algunas conclusiones generales.

Las Capacidades Institucionales y las Infraestructuras de Paz

El Estado es un campo de poder determinado por la amenaza del uso de la violencia y conformado por la “imagen de una organización dominante coherente en un territorio, que es una representación de las personas que pertenecen a este territorio, y las prácticas reales de sus múltiples partes” (Migdal, 2012, p. 34); es decir, está constituido por lo que parece y por las funciones que efectivamente realiza. En este sentido, la capacidad institucional con la que cuenta “el Estado se refiere a la posibilidad de desplegar su poder infraestructural, esto es, la capacidad para penetrar realmente la sociedad civil, y poner en ejecución logísticamente las decisiones políticas por todo el país” (Mann, 2007, p. 6), orientado a la territorialización de la vida social por medio de regulaciones institucionales y el fortalecimiento de las fuerzas sociales.

Soifer (2008) señala tres enfoques para abordar los análisis en torno al poder infraestructural de los Estados: el primer enfoque captura las capacidades del Estado central, el segundo conceptualiza el poder infraestructural en términos de su alcance territorial, y el tercero se centra en los efectos del Estado en la sociedad. Estos abordajes permiten observar hasta qué punto los Estados logran ejercer control y regular las relaciones sociales en los territorios, lo que implica identificar los alcances de las instituciones que los conforman en la vida social y los recursos, tanto financieros como institucionales, con los que cuentan para lograrlo. Teniendo en cuenta que la manifestación de estas capacidades en los territorios no es homogénea, sino que puede variar y determinar los alcances y el impacto del poder infraestructural en los territorios (Soifer, 2008). Para esto, se puede tomar en cuenta el alcance territorial de aquellos aspectos del Estado que se quieren analizar (Soifer, 2012).

Las capacidades institucionales se manifiestan por la habilidad de los Estados de llevar a cabo sus proyectos. Esta habilidad es determinada territorialmente por las redes organizativas que coordina, controla y construye (Soifer y Hau, 2008), lo que implica el fortalecimiento de una burocracia que pueda desarrollar las acciones planeadas. Lindvall y Teorell (2016) señalan que la capacidad estatal reside en la relación causal entre la implementación de una política y los resultados que se obtengan de ella, “condicionados por los recursos con los que cuenta, entre ellos los ingresos, el capital humano y la información” (p. 14). Sin embargo, tal como lo anotan Soifer y Hau (2008), observar las capacidades estatales para desplegar su poder en los territorios no debe confundirse con su habilidad para proveer bienes y servicios, ya que estos últimos implican la satisfacción de necesidades públicas que no siempre están directamente vinculadas a la posibilidad de ejercer control estatal.

Para abordar analíticamente las variaciones locales de las capacidades, además del alcance institucional, se debe tomar en consideración el diseño de estas instituciones que es determinante en la posibilidad de desplegar y reforzar el control estatal (Soifer, 2015). Estas capacidades toman en cuenta la manera en que: “i) se ofrecen respuestas institucionales; ii) la relación que se construye entre la sociedad y las instituciones locales; y iii) la expresión que toman en los territorios con las comunidades, es decir, las prácticas que se generan en lo local” (Alfonso-Camelo, 2021, p. 36).

Ahora bien, es necesario señalar que las capacidades estatales se ven afectadas en el marco de una guerra (Moodie, 2010; Boyle, 2014; Gagnon y Brown, 2014). En consecuencia, identificar aquellos escenarios institucionales con los que cuentan los Estados en los territorios implica, junto con otros elementos, la posibilidad para construir condiciones que permitan la superación de la violencia; las condiciones de posibilidad para la construcción de paz.

La construcción de paz tiene una definición amplia al ser entendida como “acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto” (Boutros-Ghali, 1992, citado por Rettberg, 2012, p. 376); es un proceso dinámico y no secuencial, en la medida que engloba avances y retrocesos en el propósito de alcanzar la paz. Para lograrla, como lo plantea Tongeren (2012) las infraestructuras de paz se refieren a la creación de capacidades o infraestructuras para la construcción de paz y la prevención de los conflictos dentro de los países, comunidades y regiones, que involucran a los principales actores interesados. Lederach (2012) señala que estas estructuras fueron originalmente relacionadas con la capacidad para contar con mecanismos de

respuesta que apoyaran y fortalecieran los cambios derivados de negociaciones políticas, y que a la vez aumentarían la participación de la sociedad; pero luego se identificó la importancia de que estas capacidades tuvieran una visión del cambio a largo plazo, “lo que requería una profunda comprensión del contexto para entender, fomentar y apoyar los recursos con los que se cuentan, es decir, que implementaran una mirada sistémica” (p. 10).

Las infraestructuras de paz son procesos complejos que incluyen, por ejemplo, comités de paz, plataformas nacionales, análisis de conflictos y sistemas de alerta temprana, unidades de apoyo a la construcción de paz y mediadores (Tongeren, 2012, p. 97). Estas infraestructuras se refieren a estructuras sociales “encaminadas a cerrar la brecha vertical entre eventuales acuerdos de paz y la participación de las comunidades en la transformación de los conflictos” (Uribe, 2015, p. 7), implementando un enfoque de abajo hacia arriba, donde no se trata simplemente de conseguir un acuerdo político en el nivel más alto, sino que se requiere también “promover e impactar en las relaciones interdependientes que se entablan en la vida diaria de las personas” (Lederach, 1998, p. 84).

Los objetivos que orientan sus acciones pueden variar desde la prevención de la violencia hasta la implementación de acuerdos de paz y la superación de las causas estructurales de la violencia. Entre sus funciones se incluyen el desarrollo de capacidades, la facilitación de la comunicación entre las partes, la mediación y la articulación de intereses y necesidades de los sectores sociales. Estas infraestructuras “son esenciales para mantener el compromiso de las partes en situaciones de alta volatilidad política y para asegurar una paz duradera mediante la inclusión de diversos actores y sectores de la sociedad” (Pfeiffer, 2014, p. 6). Estos procesos de construcción de paz se caracterizan por la integración de actores sociales de distintos niveles, reconociendo la necesidad de incrementar la participación de la sociedad civil y de las comunidades, “mientras que se fortalecen las capacidades sociales, lo que favorece una paz más contextual e inclusiva que responde a las identidades y prácticas locales” (Richmond, 2013, p. 279).

En resumen, las infraestructuras de paz promueven la participación, orientando su labor hacia la transformación de conflictos a través de la inclusión de diversos sectores. Promueven la construcción de relaciones constructivas “entre los actores relevantes y articulan a los actores locales con los actores estatales, contando con organizaciones de base e iniciativas gubernamentales” (Hove y Harris, 2019, p. 256). Son espacios que, en un país como Colombia en medio de un conflicto armado, permiten desarrollar iniciativas y esfuerzos para la implementación de la paz en los territorios.

Metodología

El artículo adopta un enfoque cualitativo porque permite dar sentido e interpretar fenómenos sociales en contexto (Denzin y Lincoln, 2005); además de describirlo y explicarlo a través del análisis de los componentes que lo conforman y las interacciones que se entablan entre ellos. Para implementar este enfoque, se llevó a cabo la selección de un caso que cumpliera con las orientaciones brindadas por Kahwati y Kane (2018) sobre las consideraciones teóricas, empíricas y prácticas. Así, para entender las relaciones entre capacidad estatal e infraestructuras de paz se tomaron como objeto de investigación a los Consejos Territoriales de Paz por dos razones. La primera razón es porque los CTPRC se han constituido como espacios de confluencia entre las instituciones del Estado en diferentes niveles y la sociedad civil en sus múltiples expresiones, para asesorar a las administraciones municipales y departamentales en materia de paz y convivencia; es un espacio de encuentro dialógico que permite observar la relación entre capacidades del Estado y la construcción de paz. La segunda razón es por la representatividad que tienen en los municipios de Colombia, ya que hacen presencia en más del 60% de ellos, lo que los convierte en una figura extendida en el territorio nacional que permite generar análisis locales con implicaciones nacionales en términos de construcción de paz y sostenibilidad de las transformaciones territoriales.

Luego de seleccionar el objeto de estudio y con las herramientas epistemológicas que brinda el enfoque cualitativo, se construyó una muestra (*sample*) que permitió disponer de un corpus empírico (Flick, 2007) capaz de dar cuenta de las dinámicas del objeto de investigación y responder la pregunta que orienta este artículo. En consecuencia, se desarrolló la base de datos más robusta en materia de CTPRC con la que cuenta el país. Para lograrlo, se enviaron 1.102 derechos de petición a todas las alcaldías del país, de los cuales se recibieron 850 respuestas, lo que equivale al 77% de los municipios. Se reportó también que 689 de los municipios contaban con consejos, es decir, el 62% de ellos². Las respuestas recibidas fueron sistematizadas conforme a las variables de funcionamiento de los CMP y que permitieron entender la relación entre capacidad institucional e infraestructura de paz; por tanto, se tomó en cuenta si los CMP se encontraban activos, si contaban con recursos asignados para el funcionamiento, la manera en que estaban conformados y las instancias que los constituían.

² La recolección de información comenzó en diciembre de 2023 como parte de una consultoría financiada por KfW Bank aus Verantwortung para la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Esta consultoría finalizó la primera semana de abril de 2024, y la recolección de información continuó hasta julio de 2024.

Una vez sistematizada la información, se procedió a construir el panorama nacional de los consejos y a realizar el análisis de los resultados por medio de la teoría planteada, lo que implicó identificar las características nacionales y municipales, junto con las diferencias territoriales en el funcionamiento de estos espacios institucionales.

La base de datos construida puede ser considerada como una muestra representativa de la realidad municipal del país para analizar estos espacios institucionales y las posibilidades de construcción de paz territorial; sin embargo, también es necesario anotar que las realidades municipales son territorialmente diversas, por lo que la muestra no logra identificar las diferencias operativas de los CTPRC y tampoco los limitantes en materia de política pública municipal.

Una Aproximación a los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia

En Colombia, la Ley 434 de 1998 establece que “la política de paz es una política de Estado, permanente y participativa. En su estructuración deben colaborar en forma coordinada y armónica todos los órganos del Estado, y las formas de organización, acción y expresión de la sociedad civil” (Congreso de Colombia, Ley 434 de 1998, artículo 1). Según esta ley, la política de paz trasciende los periodos gubernamentales y refleja la complejidad del contexto nacional. En este contexto, se constituye el Consejo Nacional de Paz como una plataforma clave de colaboración entre la sociedad civil y los representantes de las instituciones estatales, con el objetivo de mantener y promover la paz. La colaboración se enfoca en la construcción de paz a nivel territorial y facilita la cooperación armónica de las entidades y órganos del Estado, priorizando alternativas políticas para la negociación del conflicto armado interno y asegurando relaciones sociales que garanticen una paz integral y permanente.

El artículo 13 del Decreto Ley 885 de 2017 autoriza a las Asambleas Departamentales y a los Consejos Municipales a crear los Consejos Departamentales y Municipales de Paz, una iniciativa que puede surgir de los respectivos gobernadores o alcaldes. Además, también establece que los ciudadanos tienen la posibilidad de recurrir a los mecanismos de participación establecidos en la Constitución y la Ley para promover la creación de los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia (CTPRC). Estos consejos sirven como órganos de asesoramiento y consulta para el gobierno en cuestiones como la búsqueda de la paz, la promoción del respeto de los derechos humanos, la reintegración de excombatientes y el fortalecimiento de la democracia, entre otros aspectos relevantes.

Los miembros de los CTPRC provienen de diversos sectores sociales, incluyendo representantes públicos y miembros de la sociedad civil. Actúan como órganos asesores y consultivos de las alcaldías y gobernaciones. Su tarea principal es asesorar en la formulación de políticas relacionadas con la paz, la reconciliación, la convivencia y la no estigmatización. Además, promueven estas políticas y facilitan la colaboración armónica entre las entidades y órganos estatales en estos temas, con el objetivo fundamental de trabajar en pro de la paz y su materialización. Por ejemplo, en el Acuerdo de Paz del año 2016 se les asignaron responsabilidades para orientar sus acciones hacia la materialización de la paz en los territorios, entre otras. Pero, dada la importancia de estos Consejos, ¿en qué estado se encuentran?

El Panorama de los CTPRC en Colombia

De los 689 municipios del país que registran tener un CTPRC, el 44% afirma estar activo, lo que implica que casi la mitad de los Consejos no están funcionando, a pesar de existir una normativa que los crea y regula. Además, es importante destacar que varios municipios, aunque afirman tener un Consejo Territorial porque cuentan con acuerdo de creación, admiten que este no se encuentra activo y cerca del 20% de los municipios del país no cuentan con consejos. La **Figura 1** muestra que los tres primeros departamentos con mayor número de acuerdos para la creación de CTPRC son Boyacá, Antioquia y Cundinamarca. Sin embargo, se debe señalar que la cantidad de acuerdos no siempre está directamente relacionada con la activación efectiva de los consejos. En este sentido, los tres departamentos con la mayor cantidad de consejos activos son Antioquia, Cundinamarca y Tolima. Resulta importante anotar que, a pesar de encabezar la lista en términos de acuerdos, Boyacá exhibe una proporción

relativamente baja de consejos activos, ocupando el sexto lugar en este aspecto. También vale la pena resaltar el caso de Nariño que, aunque ocupa el cuarto lugar a nivel nacional con 40 municipios que registran acuerdos, solo cuenta con 6 de estos activos, un número bajo en comparación con las normativas disponibles en buena parte de los territorios.

En términos de conformación, los CTPRC están compuestos por representantes de las administraciones municipales y por miembros de la sociedad civil, quienes constituyen la mayoría de miembros en todos los municipios. Según la información disponible, la composición de los CTPRC en términos de género es relativamente similar, con un 55% de hombres y un 42% de mujeres. En cuanto a la población LGBTQ+, estos consejos cuentan con una representación del 4%. No obstante, en una gran parte de los consejos, específicamente en un 38.2%, no se lleva a cabo un registro desagregado por género de sus miembros.

Los municipios con CTPRC se encuentran mayoritariamente en la categoría 6 (89%) y en menor medida en la categoría 5 (4%). Esto indica que la mayoría de los territorios que presentan debilidades en términos de eficiencia administrativa, prestación de servicios básicos a los ciudadanos y, por ende, con menores capacidades presupuestarias, son los que concentran la mayoría de los Consejos Territoriales en el país. Sin embargo, al observar con detenimiento se revela una paradoja en las categorías municipales 5 y 6: aunque acumulan una cantidad considerable de acuerdos, esto no se ve reflejado en la proporción de Consejos en funcionamiento. Por ejemplo, a pesar de abarcar una gran parte de los Acuerdos a nivel nacional, en la categoría municipal 6 solo el 41% de sus Consejos Municipales están activos. En contraste, las categorías municipales 1 y 2, que cuentan con mayores recursos financieros e institucionales,

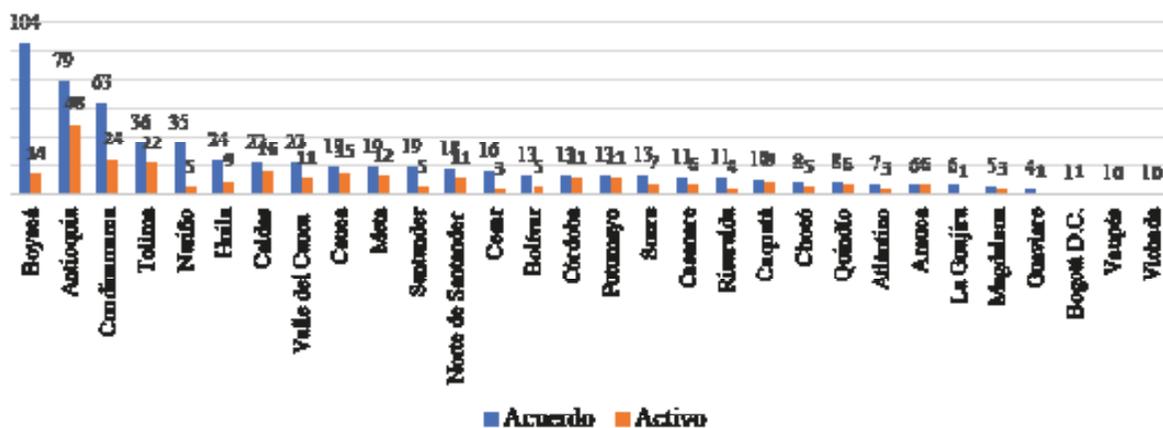


Figura 1. Departamentos con acuerdos y CTPRC activos

Nota: Elaboración propia con base en la información recolectada (2024).

registran menos acuerdos, pero a su vez presentan una tasa de actividad de Consejos Municipales más alta, oscilando entre el 80% y el 44%, respectivamente.

En el contexto de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)³, es importante destacar que, de los 170 municipios priorizados, se obtuvo información de 125 para el presente artículo. De estos, 123 municipios han establecido Consejos Territoriales a través de acuerdos formulados en los concejos municipales, lo cual representa un 98% de la muestra. Sin embargo, existen excepciones notables: Condoto en Chocó y Rioblanco en Tolima, que juntos constituyen el 2% restante, no tienen documentado ningún acuerdo para la formación de los Consejos Municipales. Del total de CTPRC presentes en estos municipios, se registra que el 65% se encuentran activos, un porcentaje que está por encima de la media nacional.

Las Capacidades de los CTPRC en los Municipios

Los CTPRC deben contar con un plan de acción que oriente su funcionamiento, determinando las actividades anuales a realizar, las líneas de política pública a las que responden, los responsables de su ejecución y los recursos necesarios para desarrollarlas. Al analizar estas variables, se observa que el 52% de los CTPRC activos cuentan con un plan de acción. Sin embargo, al revisar si dichos planes tienen recursos asignados para su funcionamiento, se encuentra que solo el 47% de ellos los tienen, y de estos, el 77% de los CTPRC se ubican en municipios categorizados como 6, donde las administraciones locales cuentan con mayores debilidades institucionales. La información recolectada muestra que los recursos con los que cuentan los consejos provienen principalmente de las administraciones municipales, aunque también se nutren de partidas departamentales y de fuentes de financiación de la cooperación internacional.

También, los CTPRC disponen de espacios de coordinación interinstitucional que facilitan la realización e implementación de las acciones diseñadas. Entre estos espacios se encuentra la secretaría técnica, encargada del registro y funcionamiento de los consejos, así como las comisiones de trabajo, que concentran los esfuerzos institucionales en las actividades diseñadas para los municipios. Al respecto se observa que en el agregado nacional un total de 70.8% de municipios

afirma que cuentan con secretaría técnica en el CTPRC. Sin embargo, no todos los consejos de estos registros están activos, pues varios municipios del país sostienen que cuentan con una secretaría técnica simplemente por tener un acuerdo vigente, aunque el consejo en sí no esté activo. Por tanto, al analizar solo los CTPRC activos en el país, se encuentra que el 86% de estos tienen una secretaría técnica y que solo el 26.7% registran que cuentan con comisiones de trabajo que orienten las actividades que realizan.

Los CTPRC frente a las Negociaciones de Paz

Resultado de la política de paz del gobierno del presidente Gustavo Petro, conocida como Paz Total y enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo, se han establecido diversas mesas de diálogo con los actores armados del país. Por esta razón, es relevante presentar la evidencia en torno a los CTPRC que se encuentran activos, tal como lo muestra la [Figura 2](#), y los municipios donde hacen presencia los grupos armados que están en diálogo con el gobierno nacional: el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Estado Mayor Central (EMC) y la Segunda Marquetalia (SM).

En relación con el ELN, conforme al Acuerdo Nro. 13 firmado el 4 de septiembre de 2023, se identifican zonas críticas o en crisis humanitaria. Según este acuerdo, se propone la implementación de iniciativas enfocadas en la participación ciudadana en el proceso de paz y la observancia del cese al fuego bilateral temporal. Las zonas que se determinaron fueron: Bajo Calima, San Juan, Itzmina, Buenaventura, Cali, Bajo Cauca, Sur de Bolívar y Nordeste Antioqueño. Tomando en cuenta los departamentos y, dentro de estos, los municipios que tienen activos Consejos Municipales, se encuentra que para los departamentos de Antioquia, Bolívar, Chocó y Valle del Cauca, se cuenta con 145 municipios que registran tener acuerdos; sin embargo, de estos, 74 se encuentran activos, lo representa el 51%, de los cuales, el 35% cuenta con planes de acción y recursos asignados.

En el caso del Estado Mayor Central, la mesa de diálogos decidió priorizar los departamentos de Cauca, Arauca, Putumayo, Caquetá y Norte de Santander. Allí se encuentra el siguiente panorama sobre los Consejos Municipales de Paz: de los municipios que conforman estos departamentos, se registran 77 municipios con acuerdos, de los cuales 61 están activos, es decir, un 79%, de los que el 31% tienen planes de acción y recursos para desarrollar las actividades propuestas. Por su parte, la Segunda Marquetalia tiene presencia en el Cauca, Caquetá, Huila, Nariño y Putumayo. En estos departamentos se registran 120 CTPRC, de los cuales están activos 60 de ellos, es decir, justo el 50%. En relación a los planes de acción y recursos, solo el 13% de consejos cuentan con estos.

3 Son una herramienta de planificación y gestión subregional diseñada para la transformación integral del ámbito rural. Este programa busca acelerar la implementación de los instrumentos de la Reforma Rural Integral que conforman el punto uno del Acuerdo de Paz de 2016 en los territorios más afectados por el conflicto armado, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional.

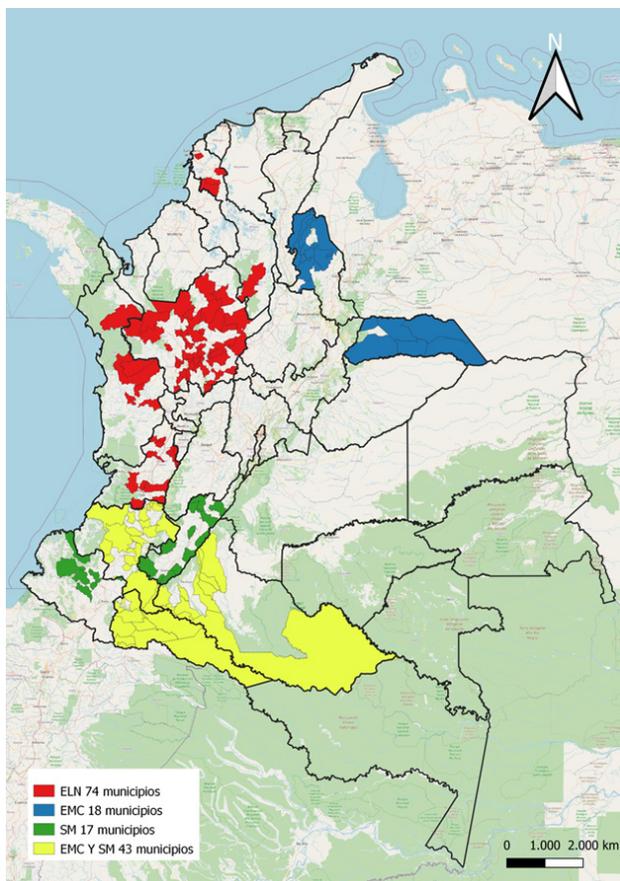


Figura 2. CTPRC activos y territorios de negociación

Nota: Elaboración propia con base en la información recolectada (2024).

Por otra parte, en la búsqueda de la paz urbana, el gobierno nacional ha sostenido diálogos sociojurídicos en tres contextos distintos. El primero se ubica en Buenaventura, donde las conversaciones entre los grupos Shottas y Espartanos han reducido la violencia homicida; sin embargo, el Consejo Municipal se encuentra inactivo. El segundo contexto se encuentra en el Valle de Aburrá, donde se han establecido diálogos con representantes de grupos urbanos, incluyendo a varios de sus líderes que se encuentran en las cárceles, buscando soluciones a la violencia y enfrentamientos. A diferencia de Buenaventura, en Medellín y en otros municipios como Itagüí, Envigado y Barbosa, se cuenta con CTPRC activos; mientras que los consejos de Sabaneta, Caldas, Girardota, Copacabana y La Estrella están inactivos. El tercer contexto de diálogo que se desarrolla en la ciudad de Quibdó cuenta con un Consejo Territorial que, aunque se encuentra activo, no registra recursos para su funcionamiento.

Así las cosas, las regiones donde se llevan a cabo acercamientos de paz y negociaciones con diversos

grupos armados presentes en el país cuentan con cierta capacidad institucional. Esto se debe a la existencia de CTPRC activos, o, en su defecto, a la posibilidad de reactivarlos. A continuación, se presenta un análisis que toma en cuenta las capacidades de paz disponibles en el país, considerando las potencialidades territoriales para la construcción de paz.

Análisis de las Capacidades de los CTPRC como Infraestructuras de Paz

Los Consejos Territoriales de Paz representan una infraestructura fundamental con la que cuenta el Estado colombiano para fomentar procesos de construcción de paz en los territorios y fortalecer la articulación entre la sociedad civil y los representantes de las instituciones estatales, tanto a nivel municipal como departamental. Sin embargo, para adentrarse en el análisis de los CTPRC en materia de capacidades institucionales e infraestructuras de paz, se requiere observar la evidencia a través de tres aspectos que sugiere la teoría: alcance institucional, repertorios de funcionamiento y potencialidades de paz.

El primer aspecto de análisis se centra en los alcances institucionales de los Consejos Territoriales de Paz. Actualmente, estos consejos están presentes en más del 60% de municipios del país, lo que sugiere una cobertura territorial extensa. No obstante, un examen más profundo revela que menos de la mitad de estos consejos están activos, lo cual indica que, a pesar de la existencia de normativas que han creado estos espacios, la realidad en Colombia es que muchos de estos no están funcionando efectivamente. En otras palabras, la capacidad estatal formalmente extensa de estos consejos se ve severamente limitada en la práctica debido a su inactividad, impactando negativamente la imagen del Estado por el incumplimiento de las expectativas que generan estos consejos, pero también porque no hace un seguimiento de las acciones que puede desarrollar en materia de paz en los territorios. Esta situación se agrava al considerar si los consejos tienen capacidad de planeación y recursos asignados para llevar a cabo su labor, pues la base de datos arroja el bajo porcentaje de consejos que cuentan con un plan de acción y disminuye aún más al observar los recursos asignados. Esto también se manifiesta en los bajos registros de instancias de operación que tienen los CTPRC al observar la existencia o ausencia de comités técnicos y comisiones de trabajo. De este modo, se evidencia que, aunque formalmente existe una estructura para la paz en buena parte de municipios del país, su operatividad y alcance práctico son considerablemente limitados.

El segundo aspecto de análisis se refiere a los repertorios de funcionamiento de los Consejos Territoriales de Paz que se encuentran determinados por los

municipios en los que se ubican. La evidencia muestra que cerca del 90% de estos consejos están ubicados en municipios de categoría 6, es decir, municipios con baja capacidad institucional en términos de recursos fiscales y posibilidades de desarrollo de proyectos para la población. Esto, en principio, implica una desventaja para estos consejos respecto a aquellos situados en municipios con mayores recursos para su funcionamiento, como, por ejemplo, ciudades como Bogotá o Medellín. Por consiguiente, la potencial capacidad del Estado para utilizar estas infraestructuras en los territorios se ve limitada no solo por la inactividad de muchos consejos, sino también porque los que están activos se encuentran en municipios con escasa capacidad de ejercer recursos necesarios para su efectiva operatividad. Lo anterior se reafirma al observar los municipios que están dentro de la categoría PDET, en la medida que, a pesar de ser territorios priorizados en materia de intervención estatal, todos son municipios categoría 6 y, por tanto, cuentan con las mismas limitaciones presupuestales para el funcionamiento y fortalecimiento de los CTPRC en materia de paz.

El tercer aspecto se enfoca en las potencialidades para la paz con la que cuentan los CTPRC. La evidencia muestra que los territorios del país que han sido más afectados por el conflicto armado cuentan con la presencia de consejos. Además, las negociaciones que está llevando a cabo el gobierno de Petro abarcan estas zonas. En términos de infraestructura para la paz, esto significa que el Estado dispone de espacios que podrían ser cruciales para la implementación, orientación y seguimiento de iniciativas de construcción de paz en los municipios del país y en la territorialización de los acuerdos que resulten de las negociaciones. Son espacios de encuentro entre representantes de la sociedad civil de distintos sectores poblacionales y de las administraciones locales, lo que favorece el intercambio de análisis, asesoramiento y posibilidad de despliegue de las políticas de paz en las comunidades.

No obstante, los consejos presentes en estos municipios presentan la misma tendencia nacional de baja activación, lo que sugiere que el Estado estaría desaprovechando una capacidad importante para territorializar los avances y acuerdos en materia de conclusión del conflicto armado y promoción de la convivencia en los municipios. Las infraestructuras activas en estas zonas también están limitadas en materia de recursos fiscales, lo que se traduce en una operatividad baja frente a las necesidades y expectativas de la población en términos de paz.

La capacidad institucional como infraestructuras de paz de los Consejos Territoriales en Colombia revela que, a pesar de contar marcos normativos que garantizan su existencia y una extensa cobertura geográfica estratégica en temas de paz, su capacidad efectiva se

encuentra severamente limitada por varios factores. La inactividad de muchos consejos, la ubicación predominantemente en municipios con baja capacidad institucional y la falta de integración efectiva en las estrategias de paz del Estado constituyen barreras significativas para su funcionamiento. Además, cerca del 20% de los municipios en el país no cuentan con consejos, lo que implica que el Estado no tiene una infraestructura institucional a través de la cual puede desplegar e implementar las iniciativas en materia de construcción de paz.

Por tanto, la imagen que el Estado proyecta formalmente difiere de las prácticas que ejerce en los territorios, ya que no fomenta la activación y fortalecimiento de los Consejos Territoriales. Esto impide que se aproveche plenamente su potencial como infraestructuras clave para la construcción de paz en Colombia. Además, limita la capacidad del Estado para ejercer y desplegar su poder infraestructural en muchos municipios, especialmente en aquellos históricamente disputados por los grupos armados.

Conclusiones

Luego de analizar la evidencia recolectada en torno a los consejos territoriales y con base en la teoría que orientó el desarrollo de este artículo, a continuación, se desarrollan cinco conclusiones que responden a la pregunta de investigación.

En primer lugar, se concluye que los consejos territoriales son efectivamente infraestructuras de paz con las que cuenta el país en más de la mitad de los municipios que lo conforman y que estas infraestructuras son herramientas que favorecen las capacidades del Estado en materia de construcción de paz a través de su presencia en los territorios y el desarrollo de acciones entre representantes de la sociedad civil y miembros de las administraciones locales.

A pesar de esto y como segunda conclusión, se observa que el Estado colombiano ha desaprovechado las capacidades con las que cuentan estas infraestructuras, lo que se refleja en la baja operatividad que tienen en los territorios del país y en la falta de recursos, las limitaciones en los procesos de planeación y la carencia de instancias que permitan fortalecer su funcionamiento. La presencia de una secretaría técnica en la mayoría de los Consejos Territoriales resalta la importancia de la coordinación interinstitucional para facilitar la implementación de acciones propuestas. Sin embargo, la falta de comités técnicos y comisiones de trabajo en algunos casos indica la necesidad de mejorar la capacidad operativa de estos espacios. La falta de coordinación entre las diferentes entidades puede limitar la efectividad de los esfuerzos al dificultar la colaboración y el intercambio de información entre los actores relevantes a nivel municipal.

La tercera conclusión es que los CTPRC ven limitadas sus capacidades resultado del diseño administrativo y territorial del país, en la medida que los municipios de categoría 6, que agrupan el mayor porcentaje de consejos, son los que cuentan con menos recursos fiscales para su funcionamiento. En este sentido, la posibilidad de contar con recursos asignados para desarrollar acciones en materia de paz y convivencia en los municipios se reduce, implicando menores posibilidades de iniciar procesos articulados entre actores sociales e institucionales estatales para la construcción de paz.

Cuarto, los consejos territoriales son potencialmente infraestructuras que pueden ayudar, acompañar e implementar los acuerdos que se deriven de los procesos de negociación que está llevando a cabo el gobierno nacional con distintos grupos armados; es decir, el país cuenta con espacios institucionales que pueden promover y soportar los esfuerzos de paz. Sin embargo, estos procesos se encuentran limitados por dos razones: primero, por la baja actividad que tienen los consejos territoriales y, segundo, porque no están siendo incluidos de manera activa en los procesos de negociación.

Como quinta y última conclusión, se evidencia que los consejos territoriales tienen todas las posibilidades de ser espacios que acerquen las posturas nacionales, departamentales y municipales en materia de paz. Para esto, sin embargo, es necesario un activo proceso de acompañamiento, fortalecimiento y reactivación de los consejos territoriales para que su labor redunde, por un lado, en la construcción de paz territorial y, por otro, en la legitimación y fortalecimiento del poder infraestructural del Estado en los municipios.

Referencias

- Alfonso Camelo, H. (2021). *¿Dejando atrás la violencia en Guatemala?: Variaciones de la violencia en el posconflicto guatemalteco* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Colombia.
- Barrera, V. (2015). Sociedad civil y paz territorial. Aprendizaje social, movilización ciudadana y gobernabilidad local. En F. González, I. González, M. Cardozo, T. Guzmán, T. Vásquez, V. Barrera. (Ed.), *Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión*. Cinep.
- Borja, M. (2017). Perspectivas territoriales del acuerdo de paz. *Análisis Político*, 30(90), Article 90.
- Boutros-Ghali, B. (1992). *An Agenda for Peace*. United Nations.
- Boyle, M. J. (2014). *Violence after War: Explaining Instability in Post-Conflict States*. JHU Press.
- Calderón, D., y Garzón, L. (2018). Territorialización en el posconflicto: Perspectivas para la implementación de políticas. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 4(1), 63-78.
- Caribe Afirmativo. (2019). *Consejos de Paz, Reconciliación y Convivencia: 20 años de incertidumbre*. Corporación Caribe Afirmativo.
- Chernick, M. (2008). *Acuerdo posible: Solución negociada al conflicto armado colombiano*. Ediciones Aurora.
- Congreso de Colombia (3 de febrero de 1998). Por la cual se crea el Consejo Nacional de Paz, se otorgan funciones y se dictan otras disposiciones. [Ley 434 de 1998]. DO: 43.231
- Decreto Ley 885 de 2017. [Ministerio de Interior]. Por medio del cual se modifica la Ley 434 de 1998 y se crea el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia. 26 de mayo de 2017.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Fundación Ideas para la Paz. (2019). *Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia. Reconstruir una historia para construir una agenda*. (Nota estratégica 14). Fundación Ideas para la Paz.
- Gagnon, C., y Brown, K. (2014). *Post-Conflict Studies: An Interdisciplinary Approach*. Routledge.
- García Villegas, M., Torres, N., Revelo, J., Espinosa, J., y Duarte, N. (2016). *Los territorios de la paz: La construcción del Estado local en Colombia*. DeJusticia.
- Hove, M., y Harris, G. (2019). *Infrastructures for Peace in Sub-Saharan Africa*. Springer.
- Kahwati, L., y Kane, H. (2018). *Qualitative Comparative Analysis in Mixed Methods Research and Evaluation*. SAGE Publications.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz.
- Lederach, J. (2012). The Origins and Evolution of Infrastructures for Peace: A Personal Reflection. *Journal of Peacebuilding & Development*, 7(3), 8-13.
- Lindvall, J., y Teorell, J. (2016). State Capacity as Power: A Conceptual Framework. *STANCE Working Paper Series*, 2016(1).
- López, C. (2016). *¡Adiós a las Farc! ¿Y ahora qué?* Penguin Random House Grupo Editorial Colombia.
- Mann, M. (2007). El poder autónomo del estado: Sus orígenes, mecanismos y resultados. *Relaciones Internacionales*, 0(5).
- Marín, J., Castro, F., y Gallego, D. (2018). *Instituciones comunitarias para la paz en Colombia: Esbozos teóricos, experiencias locales y desafíos sociales*. Universidad Nacional de Colombia.

- Migdal, J. (2012). *Estados débiles, estados fuertes*. Fondo de Cultura Económica.
- Moodie, E. (2010). *El Salvador in the Aftermath of Peace: Crime, Uncertainty, and the Transition to Democracy*. University of Pennsylvania Press; JSTOR.
- PARES. (2022). *Consejos de Paz Reconciliación y Convivencia: Avances, desafíos y la construcción de paz territorial*. Fundación Paz y Reconciliación.
- Pfeiffer, S. (2014). *Infraestructura de Paz en Colombia*. Fundación Berghof.
- Retberg, A. (2012). *Construcción de paz en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Richmond, O. (2013). Peace Formation and Local Infrastructures for Peace. *Alternatives: Global, Local, Political*, 38, 271-287.
- Ríos, J., Sánchez, G., y Valenzuela, P. (2022). *¿Dónde está la paz territorial?: Violencia(s) y conflicto armado tras el Acuerdo de Paz con las FARC-EP*. Silex.
- Ríos, J. (2024). Las polisemias de la paz en Colombia: Paz territorial, paz con legalidad y paz total. *Revista de Estudios Políticos*, 203, Article 203.
- Rojas, C., y Cuesta, R. (2021). Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: Abordajes y desafíos. *CS*, 33, 205-235.
- Soifer, H. (2008). State Infrastructural Power: Approaches to Conceptualization and Measurement. *Studies in Comparative International Development*, 43(3), 231-251.
- Soifer, H. (2012). Measuring state capacity in contemporary Latin America. *Revista de Ciencia Política*, 32(3), Article 3.
- Soifer, H. (2015). *State Building in Latin America*. Cambridge University Press.
- Soifer, H., y Hau, M. (2008). Unpacking the Strength of the State: The Utility of State Infrastructural Power. *Studies in Comparative International Development*, 43, 219-230.
- Tongerren, P. (2012). Creating Infrastructures for Peace – Experiences at Three Continents. *Pensamiento Propio*, 36/37, Article 36/37.
- Tuirán, A., y Trejos, L. (2017). Debilidades institucionales en el nivel local. Desafíos de la gestión territorial de la paz. *Análisis Político*, 30(90), Article 90.
- Uribe, M. (2015). *Ordenamiento Territorial como Infraestructura de Paz en Colombia*. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia, Lima.
- Vásquez, T. (2017). Esbozo para una explicación espacial y territorial del conflicto armado colombiano, 1990—2014. En Duarte, R., y Cubides, F. (Ed.), *Esta guerra que se va. Territorio y violencias; desigualdad y fragmentación social* (pp. 119-192). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





02

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22461>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER
Artículo de investigación

Ecologías para la Construcción de Paz en Procesos Comunitarios de Ciudad Bolívar

Ecologies for Peacebuilding in Ciudad Bolívar's Community Processes

Edgar Fernández Fonseca¹ 
Colombia

Natalia Helena Álvarez² 
Colombia

Fernando Cardona Sánchez³ 
Colombia

Para citar: Fernández Fonseca, E., y Álvarez, N. H. (2024). Ecologías para la Construcción de Paz en Procesos Comunitarios de Ciudad Bolívar. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 23-37. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22461>

Fecha de recepción: 09/07/2024

Fecha de aprobación: 27/11/2024

- 1 Profesional en filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Magister en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a doctor en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Docente en la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Integrante del grupo de investigación: Construcción de Ciudadanía, Comunidad y Tejido Social -Crisálida. Correo Electrónico: edferfon@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6685-0441>
- 2 Trabajadora Social, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Máster 2 en Educación de la Université Paris Est Creteil. Docente del programa de trabajo social y líder del semillero de investigación Esperanza en Marcha de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo Electrónico: natalia.alvarez@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3981-4090>
- 3 Profesional en Ciencia Política, Magíster en Educación. Docente líder del semillero de investigación Callejeando del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Integrante de la Corporación Inti-Tekoa. Correo Electrónico: fcardonasanchez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0579-0673>

RESUMEN

Este trabajo realiza un acercamiento a las percepciones e iniciativas de paz en 10 procesos comunitarios de la localidad de Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá. Mediante un estudio cualitativo de enfoque sociohermenéutico, se recurre al modelo generativo como estrategia para dilucidar las innovaciones que los actores sociales desarrollan en el territorio cuando abordan conflictos. Los diálogos realizados a través de grupos focales muestran algunos recursos, valores y habilidades usados por los actores sociales para enfrentar la adversidad, quienes sitúan al cuerpo en perspectiva relacional y procesual como un primer territorio para producir sentidos que aportan el fortalecimiento de una cultura de paz. Se concluye que las iniciativas están atravesadas por emociones sociales positivas y acuden al uso de artefactos culturales de tipo ambiental, con efectos en la instauración de nuevas ecologías sociales.

Palabras claves: corporalidad, diálogos generativos, ecologías sociales, paz positiva, territorio, organizaciones sociales

ABSTRACT

This study explores the perceptions and initiatives of ten community-led processes in Ciudad Bolívar, Bogotá. Using a qualitative approach grounded in socio-hermeneutics, it employs the generative model as a strategy to reveal the innovations developed by social actors in the territory when addressing conflicts. Dialogues conducted through focus groups highlight the resources, values, and skills these actors use to navigate adversity. They frame the body within a relational and processual perspective, viewing it as the first territory for producing meanings that contribute to strengthening a culture of peace. The study concludes that these initiatives are shaped by positive social emotions and rely on environmentally oriented cultural artifacts, with implications for the establishment of new social ecologies.

Key words: corporality, generative dialogues, positive peace, social ecologies, territory, social organizations

Introducción

En el ámbito investigativo y desde la perspectiva sociológica, el concepto de *paz* tiene en cuenta la teoría de los conflictos como eje de análisis y reconoce que cada contexto ofrece un marco de interpretación único, por lo que su abordaje implica una mirada centrada en las redes de interacción que establecen los individuos, sus relaciones con el territorio y las negociaciones de poder allí inscritas, sobre todo aquellas relacionadas con la satisfacción de necesidades (acceso a recursos), las luchas por el reconocimiento (estatus, derechos o poder político) o el dominio de la producción discursiva y la circulación de la información (acceso y preeminencia en la comunicación). En este sentido, la sociología de la paz ofrece un eje de análisis empírico sobre las actuaciones, actitudes y valoraciones colectivas de los individuos para resolver los conflictos, asumiendo la resiliencia y la reconciliación como mecanismos idóneos para superarlos sin recurrir a actos de violencia, lo que permite fortalecer el tejido social (Narváez et al., 2020). Por ello, este eje ofrece un conjunto de herramientas metodológicas y categorías de análisis para ampliar los abordajes interdisciplinarios de la paz, destacando el potencial de las actuaciones colectivas y los escenarios creativos desarrollados para comprenderla como un derecho (Jiménez 2017; Ide, 2019).

Como enfoque de análisis, su uso en espacios de actuación colectiva enriquece la producción de sentidos que afectan las prácticas sociales desplegadas en los territorios. De ahí que, en procesos comunitarios, el eje de análisis no se reduzca a la instauración de la paz política o de la paz desde arriba, sino que busque develar de qué forma los sujetos sociales adecúan sus propias experiencias, luchas y reivindicaciones, así como las limitaciones de sus formas de comprender la paz (paz del barrio). Además, la potencia de estos procesos en el afianzamiento de una cultura de paz suele ir de la mano de las dinámicas sociales y los territorios como horizontes constitutivos que orientan la acción colectiva. Su énfasis está en que muestran cómo la paz, al ser una necesidad y una "aspiración humana significa no solo el decrecimiento de todo tipo de violencia, sino condiciones indispensables para transformar los conflictos de forma creativa y no violenta" (Jiménez, 2017, p. 9). Por tanto, su consecución no se limita a los aspectos prescriptivos inscritos en la lógica de la enunciación y aplicación de políticas públicas, por el contrario, requiere la inclusión de otros aspectos indispensables para su consecución, como la mitigación de los impactos negativos del consumismo en el deterioro ambiental o la exclusión social impulsada por la marginalización y la pobreza (Peña, 2019).

Una vía para aproximarse al crisol creativo de las comunidades se encuentra en los procesos comunitarios, también conocidos como *organizaciones sociales*

de base. Estos procesos se entienden como formas de acción colectiva que surgen, en parte, como respuesta a las tensiones y conflictos que afectan a los individuos en sus territorios, especialmente cuando la precariedad o la adversidad compartida alteran su vida cotidiana. Además, suelen impulsar respuestas resilientes a través de la solidaridad, el cuidado de la vida y la creación o apropiación de artefactos culturales (Fernández y Cardona, 2023). El agenciamiento que generan fortalece el tejido social local al contribuir a la construcción de identidades culturales y al fomento de la acción solidaria a través de prácticas sociales que inciden en la configuración de la subjetividad política (Torres, 2006).

Asimismo, sus acciones, en ocasiones, se inspiran o se alinean con ciertas reivindicaciones de alcance global impulsadas por movimientos sociales, como los ecologistas, feministas, campesinos, juveniles, pacifistas y de Derechos Humanos, entre otros (Fjeld et al., 2016).

Por tanto, su abordaje permite identificar confluencias entre la manera en que los procesos organizativos se despliegan en los territorios e incorporan, en sus discursos e iniciativas, problemáticas asociadas a luchas globales, pero adaptadas a la realidad contextual. Ejemplos de ello incluyen el respeto por las diferencias, la protección del medio ambiente, el reconocimiento de la diversidad de género y la construcción de paz. De esta manera, se configuran ciertas ecologías para la construcción de paz, entendidas como espacios de interacción vinculados a procesos organizativos territoriales con impacto en la transformación del paisaje y la subjetividad social (Jiménez, 2017; Oswald y Günther-Brauch, 2021). Todo ello se materializa a través de iniciativas de paz territorial que encuentran en la adversidad o el conflicto un punto de partida para fortalecer el tejido social y preservar la vida (Peña, 2019). En este sentido, el presente artículo busca caracterizar las percepciones sobre la paz en diez procesos comunitarios de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia.

Fundamento Teórico

Las Ecologías para la Paz y los Procesos Organizativos Comunitarios

Actualmente, los estudios de paz tienden a aglutinarse entre aquellos que abordan las diversas expresiones de violencia en la vida social y los mecanismos que pueden prevenirla mediante la promoción y la gestión de la paz (Galtung, 1990, 1996). En correspondencia, algunas lecturas dan predominio a la ausencia o la limitación del conflicto como forma de alcanzar la paz, especialmente en contextos de violencia directa, y suelen identificarla como *paz negativa* (Galtung, 1996; Harto de Vera, 2016). En otras predominan las violencias estructurales que tienden a movilizar a los individuos guiados por el interés de transformar los conflictos por

medios pacíficos, *id est., paz positiva* (Lederach, 2007; Calderón, 2009). Desarrollos posteriores suelen incluir una tercera orientación relacionada con acciones encaminadas hacia la construcción de paz, aun en contextos de alta conflictividad y violencia (violencia cultural) (López, 2011). A esto se le denomina *paz imperfecta* y suele estar vinculada a la predisposición de los individuos para facilitar que los otros puedan satisfacer sus necesidades. Esta postura reconoce el carácter procesual y dinámico de la paz, por lo que su construcción involucra el desarrollo de capacidades como el empoderamiento del pacifismo, la construcción de redes de actuación y el acceso a la mayor cantidad de información posible para tramitar los conflictos. En esta misma línea, Jiménez (2011) propone la *paz neutra* como categoría de análisis y dispositivo moral y práctico que previene la violencia (estructural y cultural) mediante el diálogo, el reconocimiento de la multiculturalidad y la neutralización de los patrones violentos que habitan en la sociedad.

Para Jiménez (2017), las cartografías de las paces se pueden comprender al reconocer las relaciones entre *no violencia, no-violencia y noviolencia* y, respectivamente, las formas de violencia directa, estructural y cultural. En este sentido, la paz negativa está asociada a la violencia directa y las acciones realizadas para oponerse (relaciones humanas sin violencia); la paz positiva, por su parte, se relaciona con formas de resistencia y técnicas pacíficas de luchas que usan la *no-violencia* para eliminar las injusticias sociales e incluyen la renuncia a toda forma de hostilidad para resolver conflictos, especialmente la de tipo institucional; y finalmente, la paz neutra se concibe como una filosofía de vida, donde la *noviolencia* se instaura en una antropología de la existencia opuesta a la violencia cultural e incluye la firmeza en la verdad (también como forma de lucha) y, con ello, las acciones sin violencia. Esta perspectiva se destaca porque reconoce el recorrido histórico de los estudios sobre la paz. Sin embargo, el autor mencionado toma distancia de Galtung al cuestionar el uso retórico e instrumental de palabras como *armonía, equidad y trauma* en el contexto de la posverdad, minimizando su potencial transformador. Este autor propone enriquecer la categoría de *cultura de paz* mediante la inclusión de los principales conflictos que enfrentará la vida humana a la luz de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, a saber: vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia. Por ello, vincula la paz vulnerable con actuaciones que tienden a neutralizar la violencia naturalizada, la cual irrumpe a través de conflictos que vulneran la sociedad y la naturaleza. La paz sostenible implica la predisposición para realizar cambios en los sistemas institucionales que soslayan los impactos y daños al medioambiente, en el marco de que se denomina *paz ecológica o paz gaia* (Jiménez, 2017).

Por último, está la paz resiliente, entendida como la capacidad para sobrellevar la adversidad y avanzar fortalecido en la vida. Esta mirada brinda un foco de análisis para la comprensión de las maneras en que los actores sociales vinculados a procesos organizativos desarrollan iniciativas de paz en los territorios, sobre todo porque se adscribe al reconocimiento de las luchas contra las amenazas y precariedades del contexto (Haesbaert, 2020) y las resistencias desplegadas a través del poder vinculante de las emociones sociales, el cuerpo y la memoria como detonantes de la acción e identidad colectivas (MacLeod y De Marinis, 2018; Poma y Gravante, 2018).

En Colombia, los estudios alrededor de la paz han tenido un amplio despliegue, sobre todo a partir de la inflexión que propició el proceso y acuerdo de paz de 2016. La literatura sobre el tema tiende a considerar la comprensión de las razones y los efectos del conflicto armado, la exclusión política y la desigualdad social como ejes problemáticos para su abordaje. Además, existe un énfasis en reconocer la participación de actores sociales específicos en su movilización y construcción: niñez y jóvenes (Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, 2017; Posada et al., 2018); campesinos, líderes sociales, actores y víctimas del conflicto armado (Chávez, 2017; Acevedo y Schneider, 2020; Hernández et al., 2020); indígenas y afrodescendientes (Palacios, 2019; Osorio y Satizabal, 2020); y movimientos sociales y nuevas ciudadanía (Useche, 2008; Botero, 2015; Robayo, 2017). También se hace énfasis en Derechos Humanos (Trimiño y Amézquita, 2018; Moreno y Polo, 2019); mujer, género e interseccionalidad (Bautista y Bedoya, 2017; Correa, 2020; Amézquita y Trimiño 2020; Rettberg et al., 2022); ecologismo y educación ambiental (Molina y Rojas, 2019; Murcia-Peña y Murcia, 2019); y territorios de paz (Bautista, 2017; Courtheyn, 2019; Ruano, 2019). Un eje articulador y recurrente en estos estudios es la tendencia a reconocer el potencial de la cultura de paz como una construcción social que involucra la instauración de una paz neutra, eliminando la violencia cultural inmersa en la vida cotidiana, lo que implica trabajar en la instauración de un lenguaje basado en la convivencia y el reconocimiento de la educación para formar en valores, donde el respeto de la diferencia, el fomento de las emociones sociales y políticas y el desarrollo del pensamiento crítico son partes esenciales. Si bien no existe un consenso que aglutine el concepto de *paz*, los autores reconocen que la pluralidad de significados está influenciada por esquemas de interpretación que los actores sociales ajustan según sus propias realidades contextuales, historias de vida, resistencias y formas de movilización. Por tanto, el crisol de las actuaciones contiene iniciativas cuya base son el pacifismo, la *noviolencia*, las economías solidarias y alternativas o la reconfiguración de cuerpos y territorios, con efectos en la constitución de una subjetividad política de paz.



Figura 1. Cartografía Conceptual de la Paz: Tipologías y Preguntas Claves para su Comprensión

Nota: Elaboración propia, 2024.

Este breve panorama muestra que, hoy día, el reto de los estudios de paz está en desarrollar respuestas multidisciplinarias y creativas que puedan ofrecer alternativas para hacer frente a las distintas maneras en que se instaura la violencia, sin perder de vista el análisis de los sistemas estructurales que la producen. Por ello, se necesitan metodologías que involucren la gestión negociada de los conflictos, la problematización de la realidad social y el uso de la *noviolencia* como forma de actuación que desnaturaliza los conflictos, además de distinguir su carácter multinivel y entender la necesidad de articular los análisis sociales con el sistema normativo. De esta manera, neutralizar la instauración de patrones de violencia implica el reconocimiento del potencial instituyente de la acción colectiva para desplegar modos de actuación moleculares con efectos en los esquemas de interpretación y comprensión de la vida de los sujetos. Aquí, construir paz adquiere una mirada crítica y disidente, pues se entiende como un proceso de dislocación que desnaturaliza el orden social al transformar el conflicto social en relaciones pacíficas y duraderas. Por ello, el campo de actuación no solo se limita al formalismo de los acuerdos (Lederach, 1998) sino que también implica la reinención de lo establecido ante la irrupción de nuevos conflictos, sin menospreciar la vida, el respeto al otro y la responsabilidad de ser libres.

En este escenario, los movimientos sociales de tipo ambiental y ciudadano ofrecen algunas pistas para

comprender las estrategias vinculadas a la construcción de una cultura de *paz desde abajo*, especialmente porque, en las últimas décadas, sus luchas y reivindicaciones se han conjugado con acentuar la reflexión sobre los impactos negativos de la forma de vida consumista sobre el planeta.

Para Gómez et al., 2018, la sociedad civil ha aunado esfuerzos para mitigar los efectos negativos sobre el medioambiente mediante procesos que aumentan la significancia ambiental y la paz. Por consiguiente, la construcción de paz desde las organizaciones sociales moviliza la fuerza actuante que busca establecer nuevas formas de relacionamiento con la naturaleza. Por ello, las estrategias de movilización involucran el despliegue de iniciativas cuyo eje es la educación ambiental, el ecologismo y la economía solidaria. El principal efecto de esta movilización es la construcción de nuevos esquemas de interpretación de la vida social, que sirven de horizonte constitutivo para la conformación de redes de trabajo comunitario que impulsen la transformación de los territorios.

Método

Esta investigación se desarrolló desde la perspectiva de los diálogos generativos de Dora Fried Schnitman (2008, 2010), cuya construcción implica la puesta en práctica de la creatividad como herramienta para la construcción de un conocimiento situado y participativo que da lugar a

la exploración de los contextos inmediatos de los participantes. El abordaje conversacional participativo, recíproco y creativo se construyó de manera conjunta con las organizaciones sociales participantes, y su carácter coprotagónico estuvo centrado en las posibilidades de construcción colectiva en torno a las percepciones sobre la paz que emergen de las trayectorias organizativas, materializadas en discursos, acciones, sentires y propuestas que fueron explorándose a lo largo del proceso.

Los diálogos estuvieron guiados por el equipo de investigación, conformado por cinco profesionales de las ciencias sociales, docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con experiencia en el trabajo con comunidades en la localidad de Ciudad Bolívar. Estos profesionales abordaron los encuentros con 10 procesos comunitarios a partir de los principios metodológicos de la propuesta. Se reconoció la potencialidad reflexiva, estética y creativa de los participantes en el marco de una relación horizontal de conocimiento que resaltó el diálogo como herramienta integradora de los saberes académicos y comunitarios que emergieron de las conversaciones planteadas (Fried, 2008; Macleod y De Marinis, 2018).

La construcción dialógica se desarrolló en las siguientes etapas:

- a. **La Paz, un Camino Investigado.** Se contempló la búsqueda, la revisión y la identificación de las trayectorias epistemológicas y metodológicas que promovieron la construcción de paz en Colombia entre 2017 y 2022. Luego, se elaboró una matriz de análisis que permitió la organización de documentos por años y por sus categorías correspondientes, y se realizó una revisión profunda de los manuscritos. Lo anterior se configuró como un primer ciclo de diálogos, en el que los participantes fueron precisamente los integrantes del equipo investigador. Esto favoreció el establecimiento de puntos de llegada en relación con las percepciones de paz en el ámbito comunitario en el país.
- b. **La Paz, un Camino Trazado en Palabras.** Con cada organización, se realizaron tres ciclos de diálogos generativos a través de la técnica de grupos focales. En cada encuentro participaron entre cinco y tres informantes. Luego, se realizó un encuentro con todos los procesos organizativos. Para seleccionar los participantes, se realizó una invitación abierta a las organizaciones. Estas fueron identificadas por su trayectoria en el territorio (más de cinco años) y el abordaje de paz en sus principios misionales.

El primer ciclo contó con la participación de los 10 procesos comunitarios participantes y se enfocó en reconocer las trayectorias, la población y los alcances de su actuación en la localidad. Para ello, se

construyó un instrumento de caracterización junto con los participantes.

El segundo ciclo estuvo centrado en el abordaje de las percepciones de paz construidas a lo largo de la trayectoria de los procesos y las acciones puntuales que han favorecido su construcción en el territorio. Allí se generaron dos productos, que fueron sistematizados y analizados por el equipo: el concepto de paz de cada organización, a partir de la técnica narrativa del cadáver exquisito, y la elaboración de una línea del tiempo de las acciones desarrolladas.

El tercer ciclo de diálogo se orientó al reconocer los sentires individuales y colectivos sobre la paz, con énfasis en las motivaciones y emociones asociadas. Además, se exploraron las iniciativas organizativas desplegadas. Los productos gráficos construidos fueron el árbol de los sentires y un acróstico con el nombre de la organización, el cual define sus proyecciones comunitarias en el mediano plazo.

Finalmente, para cada ciclo de diálogos generativos, el equipo investigador construyó instrumentos de análisis que permitieron organizar la información en ejes en torno a las siguientes preguntas dirigidas a las organizaciones: *¿cómo perciben?, ¿qué emociones les despierta?, ¿qué hacen? y ¿cómo proyectan su trabajo hacia la paz?* Esto dio lugar a la descripción e interpretación de las conversaciones, en aras de reconocer conceptos, acciones, emociones y proyecciones en relación con las percepciones sobre la paz como derecho en Ciudad Bolívar.

- c. **La Paz, un Camino Inacabado Construido a Muchas Voces.** Esta etapa incluyó la realización de un ciclo de diálogo generativo materializado en la realización del I Encuentro de Polifonías Comunitarias para la Construcción de Paz en Ciudad Bolívar (llevado a cabo el 18 de noviembre de 2023 en el Ices-Potosí), el cual contó con la contribución de 56 integrantes de las 10 organizaciones participantes. Allí se plasmaron los aprendizajes de la etapa anterior, en clave dialógica al conversar sobre los descubrimientos, conocimientos e innovaciones en torno a la paz como derecho, pero también en clave creativa al propiciar distintas ideas para la generación de los artefactos culturales que permitieron la socialización de la investigación en distintos escenarios (i.e., serie de *podcast* y documental sobre las experiencias).

Resultados

¿Cuáles son las Organizaciones Sociales Participantes?

Los procesos organizativos que participaron se encuentran ubicados en la localidad de Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá. Se caracterizan porque sus trayectorias en el territorio les ha permitido ser reconocidos por sus

habitantes y trabajar la paz desde diferentes enfoques. Tienen su origen en la movilización comunitaria, a raíz de hacerle frente a la adversidad o de una necesidad compartida. El hito fundacional coincide en el sentimiento de indignación o inconformidad ante situaciones que afectan la vida (conflicto armado, desplazamiento, violencia doméstica, pandillas, consumo de drogas, insalubridad, deterioro ambiental), pero también en la capacidad para ser resilientes ante la vulnerabilidad y generar formas de acción colectiva que acudan a la producción creativa de artefactos culturales para desplegar iniciativas de resignificación y empoderamiento. Por consiguiente, estas organizaciones suelen desplegar diálogos deliberativos que promueven formas de comunicación alternativas y enriquecen la producción simbólica del territorio, con efectos en la configuración de la subjetividad social. Un aspecto compartido es que sus líderes provienen de procesos comunitarios, lo que les permite reconocerse entre sí y establecer mecanismos de actuación relacionados con la participación comunitaria. Suelen participar en redes de trabajo con otras organizaciones, pero estas no tienden a ser permanentes porque funcionan como conexiones de asociatividad para gestionar iniciativas con actores comunes a corto o mediano plazo, como colaborar en jornadas de adecuación de huertas, coincidir en espacios de trabajo promovidos por programas institucionales o articularse para presentar proyectos comunitarios. Lo anterior no significa que siempre estén de acuerdo; por el contrario, suelen discrepar por estrategias, recursos o repertorios de acción. Finalmente, sus beneficiarios son niños y niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres, madres de cabeza de familia y la población LGBTIQ.

Percepciones Sobre la Paz en Proceso Organizativos Comunitarios

Las percepciones en sociología suelen relacionarse con los insumos sensoriales que nutren los esquemas de interpretación de los sujetos. Para su despliegue, se requiere de lo corporal más allá de la dicotomía ontológica cuerpo-mente, pues integra el conjunto de sensaciones y los aspectos cognitivos que permiten asignar sentidos (Sabido, 2016). Así, en su comprensión intervienen las interacciones y disposiciones individuales de las personas. En este sentido, las percepciones sobre paz de los actores sociales que participan en procesos organizativos están vinculadas a las formas de interacción que han marcado su corporalidad, roles sociales y valoraciones personales. Por consiguiente, la paz es percibida desde el cuerpo como territorio (Haesbaert, 2020). Se manifiesta en expresiones que la reconocen como una disposición que implica la conformación de la subjetividad social y suele ser entendida como un proceso en el que se despliegan iniciativas orientadas a brindar mejor calidad de vida en aspectos relacionados con las problemáticas más apremiantes del territorio.

La paz es el conjunto de acciones positivas que generamos desde nosotras para suplir necesidades básicas de la mujer y la comunidad, basada en el respeto y la fe de hacer las cosas en pro del otro, iniciando con nuestra paz interior y pasando a la paz con el otro. (Grupo focal 3, informante 1)

Esta lectura es recurrente, y un rasgo que la destaca es el vínculo intersubjetivo que moviliza la comprensión de la paz, ya que no se reduce al solipsismo de la experiencia, sino que se articula con la forma en que las personas acomodan sus esquemas de interpretación al sistema de creencias compartido y a las relaciones establecidas con otros actores sociales. En este sentido, cuando se afirma que la paz requiere “entenderse a uno mismo para después entender al otro; sin entenderme a mí mismo, es contraproducente, porque no estaría en paz” (Grupo focal 1, participante 4), se hace explícita la importancia de reconocer al otro como un eje constitutivo para su construcción, como parte del proceso que les permite considerarse a sí mismos como dignos de afirmación (Revuelta y Hernández-Arencia, 2019). Esto también muestra la necesidad de compartir un ámbito de interacciones en un horizonte común, como lo manifiesta uno de los participantes: “no puedo estar en paz con una persona sabiendo que tengo una tormenta en mí; implica reconocer que la paz interior debe ser compartida, ya que uno debería ser un sociópata para que le interesara creer en su propia paz” (Grupo focal, participante 6). Lo anterior hace evidente el carácter social de la paz, pero, sobre todo, que su instauración es procesual y relacional. Por ello, las interacciones y disposiciones individuales están situadas en el plano de lo comunicativo. De esta forma, las actuaciones se alinean con prácticas sociales y discursivas que enriquecen los esquemas de interpretación de los sujetos sociales.

Esta primera percepción de lo corporal como territorio de paz pone de relieve la vulnerabilidad como categoría de análisis, pues se identifica como un riesgo o amenaza subyacente en las dinámicas territoriales, especialmente en algunos actores sociales como mujeres, niños, niñas y jóvenes, quienes tienden a estar más expuestos a situaciones de violencia física, simbólica y heteropatriarcal. No obstante, se reconoce que, si bien la paz suele estar definida por antagonismos, se requiere enriquecer la mirada y pensar “otras formas de violencia –más allá de la física– que afectan la vulnerabilidad de las personas como la segregación social” (Grupo focal 4, participante 6). Esto implica tener en cuenta que el acceso a derechos, la ampliación de las formas de participación directa y la circulación de información suficiente para favorecer la toma de decisiones y el uso público de la razón son claves en la generación de actuaciones que aporten a la construcción de la cultura de paz.

Tabla 1. Organizaciones sociales que participaron en los diálogos generativos

Nombre de la organización	Líneas de trabajo	Procesos que adelanta en el territorio	Población en la que enfoca su accionar	Barrio en la que está ubicada
1. Casa de Poesía Waldino Fosca	Cultura	Promueve la literatura y escritura creativa como estrategia de empoderamiento social y ocupación de tiempo libre	Niños, niñas y jóvenes	Santa Viviana
2. Asociación Mujeres Progresistas La Cumbre AMUPROC	Género, cuidado del ambiente, economía solidaria	Promueve procesos de empoderamiento femenino a través de la reivindicación de derechos, el emprendimiento y la formación	Mujeres, hombres, niños y comunidad LGBTIQ	La Cumbre
3. Colectivo Popular Al Timón	Educación popular, género, medio ambiente, deportes	Contribuye a la reivindicación de los sectores populares en la gestión territorial y/o la reforma urbana para integrar los intereses de la comunidad para el buen vivir en los territorios marginados	Niños y niñas	Altos de Jalisco
4. Corporación Inti Tekoa	Educación, medio ambiente, cultura, género, investigación	Plantea procesos de empoderamiento social, tomando como postulado principal la educación popular, y centra el trabajo en procesos de empoderamiento social mediante huertas comunitarias, artes, juegos y deportes	Niños, niñas y jóvenes; mujeres	Caracolí y Jerusalén
5. Prosueños	Ayuda humanitaria, recuperación de espacios, talleres, huertas comunitarias	Promueve la educación integral en temas ambientales, deportivos, artísticos y culturales		Gibraltar
6. Colectivo Dignidad Popular	Arte, educación popular	Promueve el arte como estrategia de formación que permite abordar situaciones complejas del territorio, con énfasis en el empoderamiento social	Niños y niñas	Jerusalén
7. Nugesis 21	Arte, educación, deporte y emprendimiento	Promueve el desarrollo, el empoderamiento y el sentido de pertenencia en comunidades populares	Niños, niñas y jóvenes	Bella flor
8. Funvipaz	Educación	Promueve el desarrollo integral	Niños, niñas y jóvenes	Santo Domingo
9. Semillas de la Esperanza	Medio ambiente	Plantea procesos de empoderamiento social y educación ambiental	Niños y niñas	Potosí
10. Gestores de Paz	Construcción de paz en el territorio	Sensibilización socioambiental por el territorio, construcción de paz y no violencia	Niños, niñas y jóvenes	Potosí

*Nota: caracterización de las organizaciones que participaron en los diálogos generativos.
Fuente: elaboración propia (2024).*

En la segunda percepción, el territorio y las iniciativas desplegadas son el faro que ilumina algunas formas de hacer paz, lo que se entiende como “una forma de poder político, asociado a la construcción de lo común que evita los enfrentamientos pero que no significa debilidad” (Grupo focal 1, participante 2). Esta postura hace de la paz un conjunto de acciones movilizadas por la voluntad de los actores sociales hacia la transformación colectiva de sus territorios, sin restarle que pueda estar impulsada por valores o intereses personales. Lo interesante es el reconocimiento que los sujetos hacen del territorio como un eje aglutinador de las iniciativas relacionadas con su construcción. Su consecución es posible cuando se despliegan acciones que permiten mejorar la calidad de vida de los individuos al centrarse en la atención de problemáticas compartidas. De esta manera, la paz se percibe también como el conjunto de actuaciones que agencian los individuos al atender dificultades comunes como la violencia doméstica, el microtráfico, el acceso limitado a derechos, la precariedad institucional para ofertar servicios de calidad y el deterioro ambiental. Lo anterior requiere reconocer cierta predisposición para vincular lo corporal con lo territorial. Por ello, agredir al territorio pone en riesgo lo corporal: pese a que se presenta una violencia inmediata, existen fenómenos de tipo institucional que afectan o ponen en riesgo lo corporal, *e.g.*, los asentamientos urbanos ilegales, la extracción minera, las deficiencias en el manejo distrital de residuos, la contaminación ambiental, *etc.* Finalmente, dicha vinculación está asociada al uso de afirmaciones que involucran algunas emociones sociales relacionadas con el interés por el mundo, el amor, la esperanza o la diversión, pero también incluye algunas de tipo negativo como la tristeza, el miedo, la ira o la indignación. Este factor es clave, pues la percepción se conjuga con las sensaciones, los sentidos cognitivos y las evaluaciones al interior de los esquemas de interpretación del mundo social de los individuos.

Iniciativas Orientadas a la Construcción de Paz

Las iniciativas de paz impulsadas por los procesos organizativos suelen inscribirse en el repertorio de acciones colectivas relacionadas con el cuidado de la vida y el ambiente, la formación ético-política de las personas y el empoderamiento social. Aquí sobresalen los significados que circulan en medio de las iniciativas, que están ancladas a la construcción de nuevas formas de comprender el mundo social. Por ello, se hace énfasis en contrastar la historia reciente mediante el reconocimiento de los panoramas que ha atravesado el devenir de los contextos. Esta es una ontología del presente que pregunta *¿qué nos hace ser lo que somos?*, en aras de dar cuenta de las transformaciones que las violencias del pasado han aflorado en el territorio. Por ejemplo, de una violencia machista y heteropatriarcal

menguada –pero que aún persiste–, se presentan violencias simbólicas relacionadas con la desigualdad social, el deterioro ambiental, las fronteras invisibles, el microtráfico, la falta de acceso a servicios públicos de calidad o la garantía limitada de derechos. En este sentido, se plantea la necesidad de trabajar en la desestructuración cultural de dichas violencias, en clave de instaurar justicia social.

En consecuencia, se suele recurrir a variadas expresiones sociales que encajan con intereses individuales y colectivos, en los que la cultura, el deporte, las expresiones artísticas y el cuidado del medioambiente son maneras de abordar la paz. Estas iniciativas potencian el encuentro con la alteridad, ayudan a desarrollar habilidades sociales (empatía, comunicación asertiva, escucha activa y negociación) y se convierten en espacios para aprender y enseñar a respetar al otro, velar por su seguridad y ser sensible ante la precariedad. Por ello, sentimientos como el amor son reconocidos como un motor que moviliza algunas acciones en el territorio. Esta valoración activa la capacidad de agenciamiento orientada a transformar condiciones adversas en poblaciones vulnerables, en concordancia con algunos planteamientos de [Kristalli y Schulz \(2022\)](#) sobre las prácticas de amor y cuidado en situaciones hostiles.

Las iniciativas hacen de la paz un proceso dinámico y relacional. Por eso es permanente el llamado a establecer redes de articulación en actividades que requieren la vinculación de varias organizaciones, como intercambiar jornadas de ornato en huertas y participar en talleres de prevención de consumo y en actividades de formación en economía solidaria o aprovechamiento de residuos. Aquí, las iniciativas tienden a estar alineadas con cierto pragmatismo que genera resistencias, pero al que se suele recurrir para superar dificultades o adversidades que afectan lo inmediato. Además, algunas organizaciones coinciden en la importancia de desarmar el lenguaje para mediar en la solución de conflictos, por eso, son reiterativos los esfuerzos para abandonar expresiones totalizantes como “se debe parar duro para que lo respeten” (Grupo focal 2, participante 3) y abrirse hacia el reconocimiento de emociones sociales (empatía, compasión, solidaridad, amor, alegría) para hacer frente a los miedos, las frustraciones y los retos que implica la construcción de paz ([Calvo, 2019](#)). Por consiguiente, la adversidad impulsa actuaciones conjuntas que sirven para alimentar la esperanza y avivan la acción colectiva, con efectos en la gramática social, sobre todo en aquella que disloca las formas tradicionales de actuar frente a los conflictos e instaura modos de actuación instituyentes basados en la noviolencia. La paz toma un sentido positivo y busca neutralizar algunas expresiones culturales de la violencia mediante iniciativas que entienden que no son el punto de llegada, sino componentes creadores de nuevos sentidos.

Emociones Sociales y Construcción de Paz

Los esfuerzos organizativos alrededor de la construcción de paz son movilizados por el cultivo de emociones políticas (Calvo, 2019). Las iniciativas desplegadas se constituyen en nichos que, de manera transversal, aumentan la sensibilidad social y potencian la elaboración de juicios valorativos sobre el quehacer. De esta manera, emociones como la empatía, la compasión, la alegría, el amor, la esperanza, el miedo o la indignación son identificadas como ejes que promueven la movilización. Lo interesante es que suelen estar identificadas con la práctica de valores contrahegemónicos que privilegian la solidaridad en contraposición a la individualidad, la confianza comunitaria en contraposición a la seguridad institucional y la acción colectiva en contraposición a la indiferencia. Además, hacen énfasis en reconocer la importancia de las emociones ante situaciones adversas. Aquí, la construcción de paz se aborda desde lo afectivo que involucra lo corporal, pues las emociones están atadas a lo sensorial. En este sentido, configuran el territorio como un cuerpo capaz de experimentar sensorialmente la paz a través de artefactos culturales que movilizan emociones y generan sensibilidad en las comunidades. Por eso, los grafitis, los carnavales, las muestras culturales, los campeonatos deportivos, las ollas comunitarias, los encuentros entre bibliotecas, las jornadas compartidas en las huertas y los recorridos por el territorio son algunas de las formas sensibles que, mediante estéticas comunitarias, favorecen comportamientos que resignifican los contenidos y creencias sobre la paz.

En este contexto toma fuerza la paz del barrio como un conjunto de acciones colectivas en las que los actores sociales suelen ser más sensibles a las problemáticas y los conflictos de su contexto. Por ende, las iniciativas son más propositivas y asumen las emociones sociales como parte de racionalidades más reflexivas y participativas en los asuntos comunitarios. Así, es común encontrar expresiones que sitúan la alegría como una emoción que no solo está incrustada en relaciones individuales centradas en la estética de la felicidad, sino que también se presenta en interacciones que tienen lugar al interior de las organizaciones; a través de ella se consolidan vínculos y se generan amistades y afectos que permiten un trabajo más solidario. Al respecto, se afirma: "entonces, nos gozamos esto, enseñándoles a las niñas y a los niños como ese trabajo desde la amistad y la hermandad, pero sobre todo entre nosotras, porque si no disfrutamos lo que hacemos sería muy difícil realizarlo" (Grupo focal 3, participante 3). Incluso, se reconocen en la indignación y el miedo emociones que se atravesaron al iniciar el proceso organizativo. La adversidad puso a estos individuos en una situación de inconformidad, y esto los impulsó a movilizarse colectivamente. De ahí que exista una correspondencia entre el sentir y el hacer que redunde en hacer visible

las emociones como parte constitutivo de la paz en el territorio. Al respecto, uno de los participantes menciona lo siguiente:

Quando empezamos no sabíamos muchas cosas, teníamos mucha pena y miedo, pero la situación que vivíamos era muy dura, en muchas casas se aguantaba hambre y pasaban necesidades, pero, sobre todo, porque estaban matando a muchos jóvenes del barrio, por el tema de las drogas, así que decidimos hacer algo, porque esos jóvenes podrían ser nuestros hijos o sobrinos. (Grupo focal 3, participante 2)

No obstante, la frustración experimentada en el desarrollo de los procesos también incrementó el miedo, sobre todo por la zozobra que genera trabajar por la paz, pues el asesinato sistemático de jóvenes y líderes sociales en la localidad ha aumentado en los últimos años, con escasos resultados por parte de la justicia. Así, el miedo busca convertirse en una estrategia para el silenciamiento, la fragmentación y la inmovilización social.

Finalmente, el trabajo en las organizaciones ha permitido la apropiación reflexiva de la paz como un asunto que debe ir más allá de lo establecido (paz política), por lo que el contenido de las iniciativas desplegadas se convierte en un insumo para pensar otras formas de entenderla, enriquecidas por el poder creativo de la imaginación, pero sobre todo impulsadas por la capacidad de experimentar emociones como la empatía, el amor o la compasión.

El problema de la paz es que la imaginamos como un estado donde nada pasa, todo es tranquilidad, ausencia de conflictos, o que lo dejen a uno quieto y eso es imposible, la paz se debe sentir y eso conlleva experimentar emociones que lo confrontan a uno mismo, como la empatía, el amor, el perdón, sobre todo saber perdonar. (Grupo focal 1, participante 2)

En consecuencia, los escenarios organizativos que promueven la construcción de paz a partir de la solidaridad, el afecto y la confianza se convierten en disruptivos, y ello conlleva que los/as participantes experimenten en su quehacer la alegría y la esperanza de afectar en sus barrios hacia un lugar de transformaciones sociales y culturales posibles. Es una resistencia de futuro que instaura nuevas formas de resignificar la existencia humana a través de valores asociados con toda manifestación de vida. Lo anterior explica la importancia de lo ambiental en el trabajo de las organizaciones y sus esfuerzos por acudir a las emociones como un campo de cultivo para transformar a los sujetos y sus territorios. Por ello, al momento de promover las iniciativas, sus discursos suelen recurrir a expresiones relacionadas con la empatía, el cuidado o

la confianza. Incluso, las organizaciones reconocen que su trabajo las pone en perspectiva de sujetos históricos, y que su actuar debe evitar caer en el determinismo de lo establecido, razón por la cual hacen énfasis en la paz como utopía real, cuyo horizonte de acción es el amor hacia el territorio y las causas colectivas que cada organización encarna. Estos procesos germinan y crecen alrededor de exigir, desde diversos frentes, el derecho a vivir en paz, a una vida libre de violencias. No se desconoce que el actuar organizativo está atravesado por la cultura política. Por consiguiente, existen negociaciones

de poder que abren redes de cooperación o pueden generar desinterés hacia temas específicos. Esto significa que la paz no se da en los consensos, sino que se pueden generar tensiones debido a la diversidad en los modos de comprender, valorar y actuar dentro del sistema político. Este es un factor importante porque el cultivo de las emociones favorece el establecimiento de mecanismos de participación basados en el respeto, el poder creativo del diálogo, los disensos y la posibilidad de establecer acuerdos basados en el uso público de la razón.

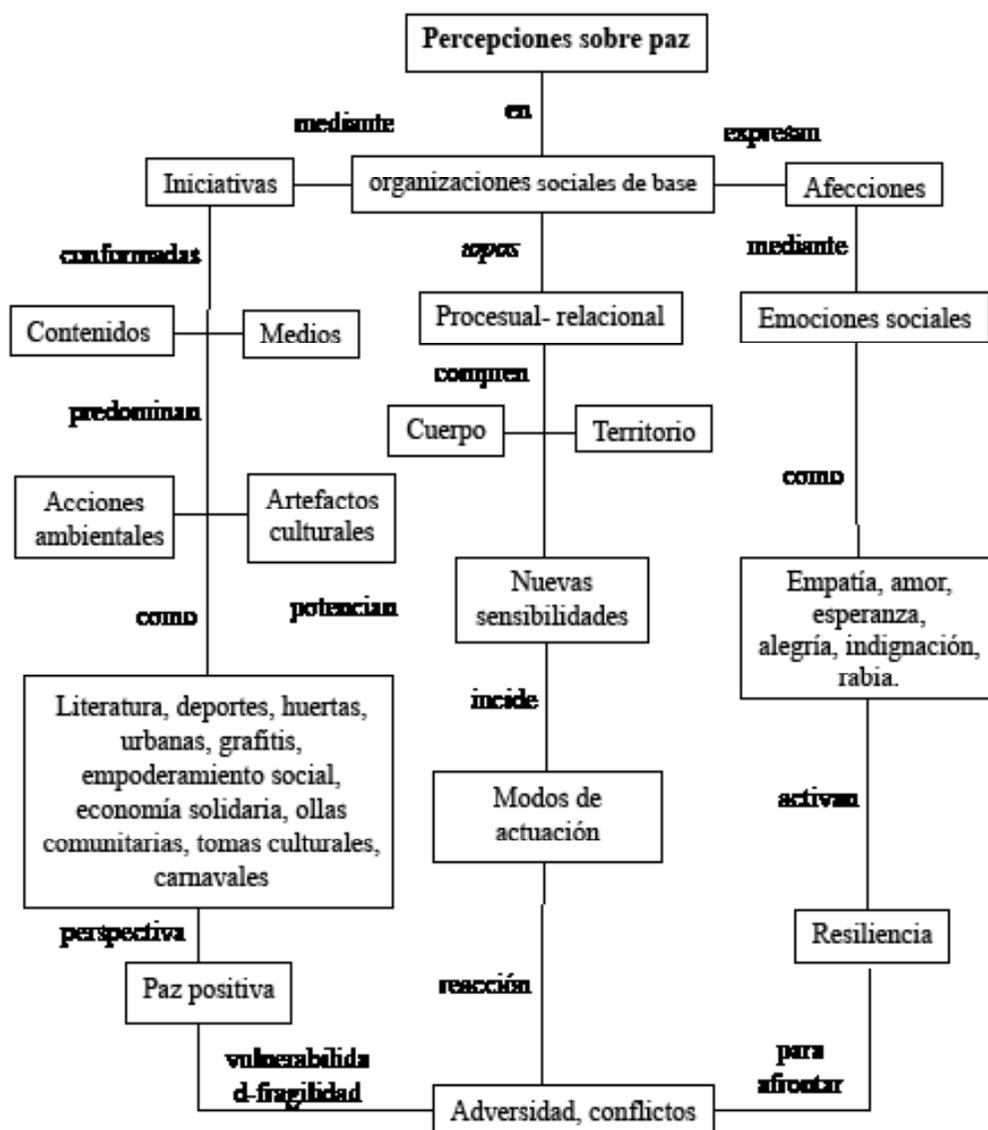


Figura 2. Esquema de las percepciones de paz en las organizaciones sociales de base que participaron en el estudio

Nota: esquema que representa las percepciones sobre la paz en las organizaciones sociales de base que participaron en el estudio.
Fuente: elaboración propia (2024).

Discusión

Las prácticas territoriales destinadas a la construcción de paz se construyen mediante iniciativas que involucran lo ambiental y lo cultural como un foco para desplegar paz en el territorio. La particularidad es que esta última se percibe de manera procesual y relacional e involucra sentir- hacer del cuerpo un territorio de paz y de la paz una corporalidad afectante (Haesbaert, 2020). De esta manera, los procesos organizativos producen nuevas ecologías sociales, con implicaciones en la instauración de una gramática social disruptiva orientada a dislocar los modos en que tradicionalmente fluyen las violencias (simbólica, patriarcal, directa, sexual, emocional, psicológica o económica). Lo anterior ha llevado a que los actores sociales, particularmente las mujeres, los jóvenes y la infancia, asuman la paz desde diversos dispositivos culturales que favorecen la resignificación del territorio e implican la conformación de redes de interacción con incidencia en las relaciones espaciales. De esta manera, se perciben prácticas de apropiación y recuperación de lugares como parques, huertas comunitarias, quebradas y bibliotecas populares, cuyo despliegue tiene la paz del barrio como un eje transversal. Esta alusión a la paz busca tomar distancia de la paz política, cargada de una retórica inflada, considerada como impuesta y que solo atañe al conflicto armado. Por el contrario, se entiende como una lucha desde abajo, fragmentaria, compleja y diversa, pero construida por quienes han sido de alguna manera víctimas del conflicto.

La tendencia hacia lo medioambiental que prevalece en las iniciativas y coincide con las perspectivas que cuestionan el modelo actual de desarrollo económico y sus efectos no solo en la vida humana, sino también en el planeta (Jiménez, 2017; Ide 2019, 2021). Estas posturas concuerdan con la necesidad de entender la vida como parte de un sistema complejo constituido por factores físicos, biológicos y sociales, el cual requiere la construcción de una conciencia ecológica que integre el medioambiente con la conciencia antro-po-social de la humanidad, cercano a lo que Morin (1996) denomina *pensamiento ecologizado*. Las organizaciones concuerdan en que los impactos ambientales profundizan las desigualdades sociales, ya que los daños provocados por un modelo económico centrado en el crecimiento sin límites menoscaban la posibilidad de la vida en todas sus formas. Dicho modelo incluso aumenta las afectaciones a los ecosistemas al ser cómplice de la pobreza y la marginalidad.

Esta preocupación por la vida en el planeta, no solo la de la especie humana, sino también la de los demás seres que lo habitan, tiene diversas formas de actuación (políticas, económicas, sociales, culturales), algunas más comprometidas que otras. Incluso, algunas movilizaciones en defensa del medioambiente han desembocado en conflictos que involucran el uso de la fuerza. Sin

embargo, otras han recurrido a procesos organizativos que han desembocado en actuaciones colectivas reconocidas en el territorio e impulsadas por jóvenes, como es el caso de la mesa ambiental *No le saque la piedra a la montaña* (Molina et al., 2022). Esta preocupación por la vida (sobrevivir y mejorar su calidad) involucra una comprensión de la paz positiva y neutra (Jiménez, 2017), pues asume su potencial de articulación y agenciamiento colectivo para contrarrestar las acciones violentas estructurales o simbólicas presentes en los territorios. La acción colectiva se orienta hacia la instauración de nuevos modos de comprensión del orden social mediante la dislocación de los valores y sistemas de creencias instaurados que legitiman la violencia. Esto es posible gracias a la capacidad de movilización solidaria y los diálogos entre organizaciones sociales, que suelen estar cimentados sobre apuestas comunes de tipo global como el cuidado del ambiente, el apoyo a la economía solidaria y el establecimiento de relaciones de convivencia basadas en culturas de paz. Esto no implica soslayar los conflictos, sino abordarlos de manera creativa mediante el cultivo de las emociones sociales y el despliegue de iniciativas orientadas a incrementar la sensibilidad moral (Poma y Garavante, 2018). En consecuencia, se entiende por *ecologías de paz* las acciones que realizan los individuos en sus territorios en relación con la formación de una conciencia de paz territorial, basadas en el cuidado de la vida mediante la promoción de la no violencia, la construcción de economías solidarias o alternativas que hagan sostenible la vida en el planeta y el establecimiento de relaciones humanas basadas en la firmeza de la verdad y la acción no violenta. Esto conlleva instaurar formas de comunicación basadas en el reconocimiento (Honneth, 2017), cuya principal característica es la movilización colectiva de actores y recursos para agenciar formas de libertad basadas en la solidaridad orientadas a la construcción de justicia social.

Conclusiones

Las organizaciones sociales de base de Ciudad Bolívar han contribuido a la construcción de paz positiva mediante iniciativas de tipo ambiental y cultural, en cuyo repertorio se recurre a la literatura, la pintura, la educación popular, las escuelas de liderazgo, la economía solidaria, las huertas comunitarias, el uso de residuos, el empoderamiento femenino y los deportes. Allí, los actores sociales identifican la adversidad y los conflictos como situaciones complejas con potencial para activar la capacidad de movilización colectiva y favorecer prácticas sociales que neutralizan las violencias. Por ende, han conformado redes de trabajo, con implicaciones en la transformación del territorio, ampliando la sensibilidad social y la producción de la subjetividad política de paz al instaurar esquemas de interpretación de la realidad social en los que prevalecen las

emociones sociales. De esta forma, se han construido nuevas ecologías sociales, produciendo formas de interacción entre el sentir y el hacer que resignifican los espacios sociales, debido a que lo corporal y lo territorial figuran como horizontes de percepción con efectos en la valoración y conocimiento de lo interpersonal. Aquí el territorio se configura como un horizonte de significación en el que las relaciones entre actores, procesos y recursos instauran formas reconocimiento basadas en la afirmación orientadas a la construcción de justicia social. Pese a ello, se requiere ahondar en las articulaciones entre los contenidos de la paz como significativa y la cultura política de los actores sociales según sus contextos, especialmente en los procesos organizativos de tipo campesino, étnico, o de género.

Finalmente, los diálogos generativos, como estrategia metodológica, favorecen la exploración de las prácticas sociales de los actores vinculados a procesos organizativos en contextos de vulnerabilidad, pues los hacen partícipes del proceso y los involucran en la continua reflexión sobre su quehacer. Además, son útiles para desarrollar propuestas creativas al momento de abordar los conflictos, pues se concentran en los recursos, las emociones y la capacidad para establecer redes, ejes fundamentales para favorecer la construcción de la cultura de paz.

Referencias

- Acevedo, Á. y Schneider, S. (2020). Agricultura campesina, familiar y comunitaria: una perspectiva renovada del campesinado para la construcción de paz en Colombia. *Revista Luna Azul*, 50, 132-156. <https://doi.org/10.17151/luaz.2020.50.7>
- Amézquita, L., y Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Bautista, S., y Bedoya, I. (2017). Mujer rural y construcción de paz: temas, problemas y desafíos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 24, 121-148. <https://doi.org/10.25100/prts.voi24.4545>
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 100-110 <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Botero, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1191-1206. <https://doi.org/10.11600/1692715X.13244130314>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v2i0.432>
- Calvo, A. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 66-77. <https://doi.org/10.14483/2422278X.14581>
- Chávez, Y. (2017). ¿Paz positiva? o ¿paz negativa? Reflexiones de líderes y lideresas víctimas del conflicto armado en Soacha, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 24, 69-93. <https://doi.org/10.25100/prts.voi24.5839>
- Correa, J. (2020). Mujeres campesinas y construcción de paz territorial en Colombia: el caso de la asociación campesina del valle del río Cimitarra (ACVC). *Revista Eleuthera*, 22(1), 172-191. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.10>
- Courtheyn, C. (2019). Territorios de paz: otras territorialidades en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, Colombia. *Territorios*, 40, 291-318. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/7169>
- Equipo del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz" (2017). "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz", una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77352074050>
- Fernández, E., y Cardona, F. (2023). Representaciones sociales sobre derechos humanos y cultura política en organizaciones sociales de base. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 34(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/rldh.34-2.10>
- Fjeld, A., Quintana, L., y Tassin, É. (2016). *Movimientos sociales y subjetivaciones políticas*. Uniandes.
- Fried, D. (2008). Diálogos generativos. En F. Rodríguez (Comp.), *Diálogos Appreciativos: el Socioconstruccionismo en Acción* (pp. 17-48). Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 51-63. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.05>
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <http://www.jstor.org/stable/423472>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development, and civilization*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Gómez, C., Gaviria, M., y Sánchez, V. (2018). Ecología como estrategia de paz, Red Caquetá Paz: sistematización de las prácticas pedagógicas significativas. *Horizontes Pedagógicos*, 20(2), 29-40. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.20204>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura*

- y *Representaciones Sociales*, 15(29), 267-301. <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2020.811>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. En Ministerio de Defensa de España (Eds.), *Cuadernos de Estrategia 183. Política y Violencia: Comprensión Teórica y Desarrollo en la Acción Colectiva* (pp. 119- 146). Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Hernández, E., Mouly, C., y Giménez, J. (2020). Reintegración social de exguerrilleros y exparamilitares en la experiencia de construcción de paz de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC). *Papel Político*, 25, 31882. <https://doi.org/10.1144/Javeriana.papo25.rsee>
- Honneth, A. (2017). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Ide, T. (2019). The Impact of Environmental Cooperation on Peacemaking: Definitions, Mechanisms, and Empirical Evidence. *International Studies Review*, 21(3), 327-346. <https://doi.org/10.1093/isr/viy014>
- Ide, T. (2021). *La construcción de paz ambiental*. Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ.
- Jiménez, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz. Colección paz y conflictos*. Dykinson.
- Jiménez, F. (2017). Paz ecológica y paz gaia: nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 1, 7-29. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/2>
- Kristalli, R. y Schulz, P. (2022). Taking Love and Care Seriously: An Emergent Research Agenda for Remaking Worlds in the Wake of Violence. *International Studies Review*, 24(1), 1-25.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratz.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratz.
- López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul*, 33, 85-96. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1203>
- Macleod, M., y De Marinis, N. (2018). *Resisting violence. Emotional communities in Latin America*. Macmillan.
- Molina, D., y Rojas, A. (2019). ¿Se está construyendo paz ambiental territorial con los pueblos ancestrales de Puerto Nariño, Amazonas-Colombia? Una mirada desde la ecología social y el buen vivir. *Reflexión Política*, 21(41), 162-173. <https://doi.org/10.29375/012407813401>
- Molina, D., Montaña, M., Higuera, E. (2022). Mesa ambiental “No le saque la piedra a la montaña”: formación y acción política para la construcción de espacios de resistencia en el sur de Bogotá. En C. Quiroga (Comp), *Territorios Comunes. Investigación en Colabor: Una Apuesta por Construir en Conjunto en Bogotá*, 46- 100. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Moreno, H., y Polo, G. (2019). Construcción de paz en espacios escolares a través de los enfoques de juventud y derechos humanos. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 141-161. <https://doi.org/10.35600.25008870.2019.8.0138>
- Morin, E. (1996). Pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, 12, 1. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/13582>
- Murcia-Peña, N., y Murcia-Murcia, N.V. (2019). Practicas significativas en ecología educativa: construyendo escenarios de paz. *Revista Palabra, Palabra que obra*, 19(1), 260-278. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2481>
- Narváez, G., Castiblanco, C., y Urra, M. (2020). Referentes teóricos y metodológicos para la sociología de la paz. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(1), 17-32. <https://doi.org/10.15332/25006681/5453>
- Osorio, C., y Satizabal, M. (2020). El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz desde una visión territorial. *Hallazgos*, 17(33), 197-219. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4369>
- Oswald, U., y Günter, H. (2021). *Decolonising conflicts, security, peace, gender, environment and development in the Anthropocene*. Springer International Publishing.
- Palacios, E. (2019). Sentipensar la paz en Colombia: oyendo las reexistentes voces pacíficas de mujeres Negras Afrodescendientes. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 38, 131-161. <https://doi.org/10.14482/memor38.303.66>
- Peña, L. (2019). *Paz territorial: conectando imaginación moral e imaginación geográfica*. CAPAZ Working Papers. <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2019/11/Documento-de-Trabajo-N6-V3-2.pdf>
- Poma, A., y Gravante, T. (2018). Emociones, identidad colectiva y estrategias en los conflictos socioambientales. *Andamios*, 15(36), 287-309. <https://doi.org/10.29092/uacm.v15i36.611>
- Posada, J., Briceño, P., Munar, Y., Corredor, N., y Rossi, J. (2018). Subjetividades políticas de paz en jóvenes de Colombia. *Revista Aletheia*, 10(1), 148-173. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.1aletheia.98.121>
- Rettberg, A., Salazar, L., Vargas, M., y Vargas, L. (2022). El génera en la intersección entre el conflicto armado y la

- construcción de paz en Colombia: un balance. *Colombia Internacional*, 112, 153-185. <https://doi.org/10.7440/colombiain12.2022.06>
- Revuelta, B., y Hernández R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio*, 66, 333-346. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Robayo, A. (2017). Que la paz no nos cueste la vida: el trabajo emocional de los movimientos sociales frente a la guerra en Colombia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 204-240. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/arobayo.pdf>
- Ruano, A. (2019). Sociedad en movimiento, tejiendo paz territorial en Nariño. *Sociedad y Economía*, 36, 123-138. <https://doi.org/10.25100/sye.voi36.7459>
- Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51, 63- 80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-23. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/399>
- Trimiño, C., y Amézquita, L. (2018). Reflections from the university on an education in human rights and intended for peace. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 8564. <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>
- Useche, O. (2008). *Los nuevos sentidos del desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.



03

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22559>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER
Artículo de investigación

Conflicto y Paz: Acercamiento al Perdón en Colombia

Conflict and Peace: An Approaching to Forgiveness in Colombia

Leydi Lorena Vásquez Ruiz¹  
Colombia

Surgei Bolivia Caicedo Villamizar²  
Colombia

Para citar: Vásquez Ruiz, L. y Caicedo Villamizar, S. (2024). Conflicto y Paz: Acercamiento al Perdón en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 39-50. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22559>

Fecha de recepción: 08/08/2024

Fecha de aprobación: 17/10/2024

- ¹ Doctora en Educación Basada en Competencias del Centro Universitario Mar de Cortés de México. Magíster en Educación, especialista en Pedagogía de la Lengua y Literatura y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona en Norte de Santander en Colombia. Docente en la Universidad de Pamplona. Correo Electrónico: leydi.vasquez@unipamplona.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0907-3727>.
- ² Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en Cuba. Educadora titulada del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial en Cuba y licenciada en Educación Especial de la Universidad de Pamplona en Colombia. Correo Electrónico: subocavi@unipamplona.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5591-0269>

RESUMEN

El conflicto armado en Colombia ha dejado una profunda huella en la sociedad, dando lugar a diversas estrategias de justicia transicional para garantizar la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. En este contexto, el perdón emerge como un elemento clave para la reconciliación, aunque su significado y aplicación generan debates y resistencias. Este estudio analiza la relación entre el Sistema Integral para la Paz (SIP) y el concepto de perdón en el posconflicto colombiano, a partir de un enfoque documental y una experiencia pedagógica con estudiantes de grado 11 en Cúcuta. La metodología combina el análisis jurídico con la construcción de matrices documentales en el aula, permitiendo a los jóvenes reflexionar sobre el papel del perdón en la justicia restaurativa y su compatibilidad con la verdad y la reparación. Los hallazgos revelan que la percepción del perdón está mediada por factores sociales, educativos y emocionales, evidenciando la necesidad de fortalecer la educación para la paz. Finalmente, se concluye que el perdón no es un requisito para la justicia, sino una posibilidad que depende de procesos genuinos de reconocimiento y reparación.

Palabras clave: conflicto armado, justicia transicional, perdón, reconciliación, educación para la paz, Sistema Integral para la Paz.

ABSTRACT

The armed conflict in Colombia has left a deep mark on society, leading to various transitional justice strategies aimed at ensuring truth, justice, reparation, and non-repetition. In this context, forgiveness emerges as a key element of reconciliation, though its meaning and application generate debates and resistance. This study analyzes the relationship between the Comprehensive System for Peace (SIP) and the concept of forgiveness in Colombia's post-conflict period, using a documentary approach and an educational experience with 11th-grade students in Cúcuta. The methodology combines legal analysis with classroom-based documentary matrix construction, allowing young people to reflect on the role of forgiveness in restorative justice and its compatibility with truth and reparation. Findings reveal that perceptions of forgiveness are influenced by social, educational, and emotional factors, highlighting the need to strengthen peace education. Finally, the study concludes that forgiveness is not a requirement for justice but a possibility that depends on genuine processes of recognition and reparation.

Keywords: armed conflict, transitional justice, forgiveness, reconciliation, peace education, Comprehensive System for Peace.

Introducción

Colombia ha vivido más de seis décadas de conflicto armado interno, dejando un saldo trágico de millones de víctimas directas y una profunda huella social. Eso es un hecho conocido por la mayoría de colombianos. En respuesta a esta prolongada violencia, el gobierno de 2012 y la antigua guerrilla de las FARC-EP suscribieron en 2016 un Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, cuyo punto central sobre víctimas dio origen al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (conocido como el Sistema Integral para la Paz, SIP) Acto Legislativo 01 de 2017 ([Congreso de la República de Colombia, 2017](#)). Este Sistema Integral, junto con un conjunto de reformas legales y constitucionales (el marco normativo para la paz) busca garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, sentando bases para la reconciliación nacional. Dentro de este proceso de justicia transicional, emerge con fuerza el concepto del perdón, entendido como componente humanístico fundamental para la reconciliación y la justicia restaurativa en la construcción de paz.

Sin embargo, la noción de perdón en Colombia es compleja y a menudo controvertida. Para muchos ciudadanos, “perdonar a los perpetradores de crímenes atroces” se interpreta como sinónimo de impunidad ([Prada y Ruiz, 2021](#)), lo que genera resistencias frente a ciertas medidas del proceso de paz. Al mismo tiempo, diversos pensadores, entre los que se destaca Paul Ricoeur (2004), han resaltado que el perdón, correctamente entendido, no implica olvido ni negación de la justicia, sino que constituye un camino para sanar las heridas individuales y colectivas sin cargar el peso del odio o el deseo de venganza.

En este contexto, resulta relevante indagar cómo las nuevas generaciones conciben el perdón en medio del posconflicto. En particular, este estudio se centra en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa El Rodeo de Cúcuta, jóvenes que, si bien crecieron durante la implementación del Acuerdo de Paz (a partir de 2017), aún reciben el legado de un país marcado por la violencia. Sus percepciones y la matriz de análisis construida por ellos, ofrecen un termómetro de cómo se está transmitiendo y resignificando el concepto de perdón en ámbitos educativos y comunitarios, y qué tan alineado está este concepto con las políticas públicas de paz.

De manera particular el artículo examina la relación entre el SIP y el perdón en Colombia a partir de un análisis documental jurídico y una experiencia de trabajo pedagógico con estudiantes de grado 10° y 11° de la Institución Educativa El Rodeo, un colegio público de Cúcuta (Norte de Santander). La investigación se enmarca en el proyecto *“Habilidades para la paz en*

niños y niñas víctimas del conflicto armado en pospandemia desde la pedagogía del amor”, desarrollado en dicha región. A través del curso de Ciencias Sociales, impartido por la docente Leydi Lorena Vásquez y asesorado por Surgei Caicedo (autoras), se sensibilizó en el aula sobre temas jurídicos y su aplicación práctica en las emocionalidades de la paz como el perdón. Allí los estudiantes exploraron de manera reflexiva cómo el concepto de perdón se articula con la justicia restaurativa y la reconciliación en el posconflicto.

Metodológicamente, el estudio se estructuró en tres fases. En primer lugar, se realizó un diagnóstico y estado del arte, con una revisión de documentos clave sobre paz, perdón y conflicto, abarcando literatura académica, informes institucionales y normativas relevantes. En segundo lugar, se llevó a cabo la sistematización y recolección de información, que combinó el análisis documental de las investigadoras con los estudiantes del colegio El Rodeo. Finalmente, en la fase de análisis e interpretación de los datos, se diseñó una matriz que integró cuatro dimensiones –documental, legal, jurisprudencial e internacional– para examinar el marco normativo y contextual de los procesos de justicia transicional en Colombia.

A partir de este enfoque, la investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuál es la relación entre el Sistema Integral para la Paz y el perdón en Colombia, y cómo perciben este concepto los estudiantes de último año de bachillerato en un colegio público de Cúcuta? Para responder a este interrogante, el artículo se organiza en las siguientes secciones: primero, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan el análisis del perdón y la justicia restaurativa en el marco del Acuerdo de Paz de 2016; luego, se describe la metodología utilizada, destacando la combinación del análisis documental jurídico con la experiencia educativa en el aula; posteriormente, en la sección de resultados, se exponen los hallazgos obtenidos sobre el papel del perdón en el contexto del SIP, incluyendo la interpretación y percepciones de los estudiantes; seguidamente, en la discusión, se analiza la importancia de la educación como herramienta para fortalecer la reconciliación, la memoria y la noción de perdón en el posconflicto; y finalmente, se presentan las conclusiones, sintetizando los principales aprendizajes y proponiendo líneas de acción para futuras investigaciones y estrategias de paz en Colombia.

Este estudio ofrece una perspectiva del perdón basada en la construcción de matrices documentales en el aula con jóvenes que han crecido en un contexto marcado por la violencia. Al vincular las políticas públicas de paz con la práctica pedagógica, se busca generar herramientas que fortalezcan la construcción de una paz sostenible en Colombia, poniendo de relieve el rol transformador de la educación y la participación juvenil en los procesos de reconciliación.

El Sistema Integral para la Paz: Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición

El Sistema Integral para la Paz (SIP), formalmente denominado Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición, es el núcleo del componente de víctimas del Acuerdo Final de 2016. Este sistema articula tres mecanismos principales: la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), complementados por medidas de reparación integral y programas de reconciliación. Su finalidad es satisfacer los derechos de las víctimas y contribuir a la reconciliación nacional, mediante un enfoque restaurativo y participativo sin precedentes en la historia del país, Acto Legislativo 01, 2017 ([Congreso de la República de Colombia, 2017](#)).

La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (en adelante, Comisión de la Verdad) tuvo el mandato temporal (2018-2022) de esclarecer los patrones y causas del conflicto armado, ofrecer una explicación plural y amplia de lo sucedido, reconocer el sufrimiento de las víctimas y formular recomendaciones para la no repetición. Su Informe Final, titulado *Hay futuro si hay verdad* recopiló más de 27.000 testimonios de víctimas, actores armados y sectores de la sociedad civil. Entre sus hallazgos, se evidenció que entre 1985 y 2018 hubo más de 450.000 homicidios relacionados con la guerra y cerca de 8 millones de personas desplazadas ([Comisión de la Verdad, 2022](#)). La Comisión enfatizó que la verdad es una condición necesaria para la reconciliación.

En la ceremonia de entrega del informe, Francisco de Roux, presidente de la Comisión, señaló que “si guardáramos un minuto de silencio por cada víctima del conflicto, estaríamos en silencio durante 17 años” ([Colombia+20, 2022](#)). Este mensaje subraya la magnitud del sufrimiento y la necesidad de una reconciliación real que incluya la dignificación de las víctimas. Aunque la Comisión no tiene funciones judiciales, su labor ha sido clave para la reconstrucción de la memoria histórica y el reconocimiento de las víctimas en la sociedad.

Por su parte la Jurisdicción especial para la Paz (JEP) es el componente judicial del SIP, creado para investigar, juzgar y sancionar los hechos más graves del conflicto, especialmente crímenes de guerra y de lesa humanidad. Se rige por principios distintos a la justicia ordinaria, ya que combina justicia retributiva con justicia restaurativa, Acto Legislativo 01, 2017 ([Congreso de la República de Colombia, 2017](#)). Para acceder a beneficios jurídicos (como sanciones restaurativas en lugar de cárcel), los comparecientes deben reconocer verdad plena, reparar a las víctimas y comprometerse con la no repetición. Un ejemplo concreto de su aplicación son los casos macro que investiga la [Jurisdicción Especial para la Paz \(2023\)](#), como el Caso 01 (secuestros de las

FARC) y el Caso 03 (falsos positivos), donde exjefes guerrilleros y militares han reconocido públicamente su responsabilidad y han pedido perdón a las víctimas. Si bien algunos sectores valoran estos actos como pasos hacia la reconciliación, otros expresan escepticismo y temen que el reconocimiento no garantice justicia plena (Corte Constitucional, Sentencia C-370 de 2006).

De su lado, el tercer elemento del SIP es la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), una entidad humanitaria y extrajudicial encargada de localizar e identificar a las al menos 100.000 personas desaparecidas durante el conflicto (UBPD, s.f.). Su labor se centra en recopilar información, coordinar exhumaciones y brindar acompañamiento a las familias. Aunque enfrenta desafíos significativos, su existencia responde a una demanda histórica de las víctimas: conocer la verdad sobre el paradero de sus seres queridos.

Dentro del SIP, un ejemplo emblemático de su aplicación han sido los Encuentros por la Verdad, organizados por la Comisión de la Verdad. Estos espacios públicos abordaron el impacto del conflicto en mujeres, población LGBTQ+, pueblos étnicos, exiliados y niños, permitiendo el reconocimiento de responsabilidades y el diálogo entre víctimas y victimarios ([Comisión de la Verdad, 2021](#)). Se ha documentado que tales espacios contribuyen a humanizar al “otro”, rompiendo estigmas y facilitando procesos de perdón social.

Ahora bien, a casi una década de la firma del Acuerdo de Paz, el SIP ha logrado avances históricos, como la dejación de armas de las FARC y el establecimiento de un sistema de justicia transicional. Sin embargo, persisten desafíos significativos, entre ellos, la lentitud en la reparación a las víctimas y la falta de garantías de seguridad en los territorios ([Echavarría et al., 2024](#)). Por ejemplo, aunque el Gobierno fijó la meta de realizar más de 500.000 reparaciones individuales, para 2022 solo el 12% de las víctimas registradas había recibido su indemnización ([Human Rights Watch, 2024](#)).

Además, la falta de cumplimiento integral del Acuerdo de Paz 2016 ha generado un clima de incertidumbre sobre la sostenibilidad del proceso. A pesar de los esfuerzos institucionales, la presencia de nuevos grupos armados en varias regiones sigue representando un riesgo para la paz territorial.

En síntesis, el SIP constituye la piedra angular del marco normativo colombiano para la reconciliación. A través de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, se busca construir una paz estable y duradera. Sin embargo, para que su impacto sea real, es necesario fortalecer su implementación y garantizar que los derechos de las víctimas sean efectivamente protegidos. En este contexto, el perdón se configura no como una obligación, sino como un proceso personal y colectivo, condicionado a la verdad y la justicia.

El Perdón en la Ley. Antecedentes y Posacuerdo

En Colombia, tras décadas de conflicto armado, el perdón se ha vuelto un elemento clave en la búsqueda de la paz. La capacidad de víctimas y perpetradores para reconocer la verdad de lo ocurrido y propiciar el perdón ha sido considerada fundamental para la reconciliación nacional. Los procesos de *justicia transicional* en Colombia –desde los acuerdos de paz hasta la creación de la Comisión de la Verdad– han resaltado la importancia del perdón como mecanismo para sanar las heridas del tejido social, sin que ello implique impunidad (Barbosa, 2017). Este apartado explora cómo la normativa colombiana ha incorporado el concepto de perdón en dichos procesos, examinando leyes, jurisprudencia y ejemplos concretos de su aplicación en casos de justicia transicional.

En general, puede decirse que la legislación colombiana sobre justicia transicional ha incluido explícitamente el perdón como parte de sus fines y medidas de reparación. La Ley 975 de 2005, que estableció el marco jurídico para la desmovilización de grupos paramilitares, adoptó un enfoque de *justicia restaurativa*. Esta ley busca una solución pacífica al conflicto “a través del perdón, la reconciliación y la reparación del daño”, involucrando a víctimas, victimarios y a la sociedad.

Concretamente, la Ley 975 prevé actos de reparación simbólica donde los perpetradores deben reconocer públicamente su responsabilidad, mostrar arrepentimiento y solicitar perdón a las víctimas, junto con la promesa de no repetición. De este modo, la petición pública de perdón quedó instituida como una medida de *satisfacción* hacia las víctimas, requerida para que los desmovilizados accedan a los beneficios jurídicos de la justicia transicional. Por su parte, la Ley 1448 de 2011 en el artículo 8 incorporó el perdón dentro de sus objetivos al definir la justicia transicional. Esta ley establece que los mecanismos de verdad, justicia, reparación y no repetición tienen como finalidad última lograr la reconciliación, garantizando derechos como la verdad, la justicia y el perdón a las víctimas. Así, al regular las medidas de *reparación simbólica*, incluyó expresamente “la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas” (art. 141) como parte de dichas acciones reparadoras.

Esto evidencia un reconocimiento normativo de que el perdón (particularmente, las *disculpas públicas* de los responsables) contribuye a la restauración moral de las víctimas y de la sociedad.

Ahora bien, la Corte Constitucional de Colombia ha acompañado este desarrollo normativo, velando por que la búsqueda de perdón y reconciliación no vulnere los derechos de las víctimas a la verdad y la justicia. Por ejemplo, en la Sentencia C-370 de 2006, que revisó la constitucionalidad de la Ley 975, la Corte avaló

el marco de justicia transicional siempre que este no se tradujera en “perdón y olvido” absoluto, sino en un proceso condicionado a la verdad, la justicia y la reparación. Según la *Corte Constitucional (2010)*, el marco de justicia transicional en Colombia debía garantizar que los beneficios jurídicos para excombatientes no se tradujeran en un “perdón y olvido” absoluto, sino que estuvieran condicionados a la verdad, la justicia y la reparación integral de las víctimas.

De igual manera, la jurisprudencia temprana de la *Corte Constitucional de Colombia (2001)*, reconoció en la Sentencia SU-1184 de 2001, el derecho de las víctimas a saber la verdad y a que se haga justicia en el marco de procesos por graves violaciones, sentando una base para la justicia transicional centrada en las víctimas. En esa decisión, la Corte protegió la participación de las víctimas (parte civil) en un proceso penal militar, subrayando que frente a crímenes atroces el Estado no puede optar por el simple *perdón jurídico* o la inacción, sino que debe propender por verdad y justicia efectiva (*Corte Constitucional, 2001*). Tales precedentes aseguran que el perdón no exime al Estado de investigar y sancionar los delitos más graves; por el contrario, el perdón en el discurso jurídico colombiano se enmarca como un acto voluntario y personal de las víctimas, resultado deseable pero no impuesto por la ley. De hecho, guías pedagógicas de justicia transicional aclaran que “el perdón es un acto individual que no puede imponerse ni exigirse”, diferenciándolo de los objetivos estatales de verdad y justicia (*Samper, 2015*).

En suma, la jurisprudencia colombiana ha respaldado las iniciativas de paz que incluyen el perdón, siempre que se garanticen los derechos inalienables de las víctimas y que dicho perdón surja genuinamente, como parte de un proceso de *restauración* y no de impunidad.

Varios eventos en Colombia han ejemplificado la puesta en práctica de estos principios de perdón y reconciliación. Un caso emblemático ocurrió en Bojayá (Chocó), donde en 2002 un enfrentamiento entre las FARC y paramilitares derivó en la masacre de más de 70 civiles refugiados en una iglesia. Trece años después, en 2015, las FARC –en pleno proceso de paz– regresaron a Bojayá para reconocer su responsabilidad y pedir perdón a la comunidad por esa tragedia. En un acto solemne sin presencia de medios, el comandante guerrillero Pastor Alape, vestido de blanco, tomó el micrófono ante más de 300 pobladores y declaró que la masacre nunca debió ocurrir (*Palomino, 2015*). Este acto de perdón público, descrito como una decisión “libérrima del corazón” y no una obligación, marcó la primera vez que las FARC pidieron perdón directamente en el lugar de los hechos, constituyéndose en un gesto humanitario que abonó el camino hacia la reconciliación local. Del lado de los grupos paramilitares desmovilizados, también se han realizado ceremonias de perdón público.

Por ejemplo, el 9 de abril de 2022 (Día Nacional de la Memoria y Solidaridad), tres exintegrantes del Bloque Mineros de las AUC participaron en un acto de reconocimiento de responsabilidad y solicitud pública de perdón ante víctimas del municipio de Yarumal (Antioquia) (González, 2022). En esa ocasión, víctimas como Julio Echavarría –cuyo padre fue asesinado por los paramilitares– escucharon las disculpas de sus antiguos agresores. Julio condicionó su propio perdón a que el victimario pidiera perdón *no solo a él sino a toda la comunidad* afectada, resaltando la dimensión colectiva del daño sufrido. Estos encuentros, facilitados por la Unidad de Víctimas con acompañamiento psicosocial, muestran cómo las disculpas de los perpetradores, si son sinceras, pueden ser acogidas por algunas víctimas como un paso necesario para liberar el dolor y evitar venganzas, aunque el proceso emocional de perdonar tome tiempo y varíe en cada individuo. Adicionalmente, en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) creada tras el Acuerdo Final de 2016, se han llevado a cabo audiencias de reconocimiento donde excombatientes (tanto exguerrilleros de las FARC como miembros de la Fuerza Pública) admiten su responsabilidad y piden perdón a las víctimas. Estas confesiones públicas (por ejemplo, exlíderes de las FARC pidiendo perdón por el secuestro sistemático de personas, o militares pidiendo perdón por los llamados falsos positivos) han tenido un impacto significativo en la opinión pública. Si bien algunas víctimas las consideran actos genuinos de arrepentimiento y las reciben con gestos de perdón, otras las perciben con escepticismo o dolor renovado. Ello refleja que el perdón, en la práctica, no es automático ni homogéneo, pero el diseño de justicia transicional colombiano ha buscado proveer los espacios y rituales civiles para que ese perdón pueda darse cuando las víctimas estén dispuestas.

En conclusión, la normativa colombiana en materia de paz ha incorporado el perdón principalmente como objetivo ético y componente simbólico de la justicia transicional, más que como un requisito jurídico exigible a las víctimas. Leyes como la 975 de 2005 y la 1448 de 2011, junto con el Acuerdo de Paz de 2016, han creado mecanismos orientados a la *reconciliación*, incentivando a los perpetradores a pedir perdón y reconocer el daño causado. Esta incorporación legal del perdón busca dignificar a las víctimas –mediante la aceptación pública de la verdad y las disculpas– y facilitar la reconstrucción del tejido social. No obstante, persisten retos importantes. Por un lado, asegurar que las *disculpas* y pedidos de perdón sean sinceros y acompañados de acciones concretas de reparación y no repetición, para evitar revictimizar a quienes sufrieron. Por otro lado, respetar la decisión personal de cada víctima frente al perdón: algunos pueden encontrar en el perdón un alivio y camino hacia adelante, mientras que otros pueden optar por no

perdonar, lo cual también es comprensible y legítimo. La experiencia colombiana demuestra que el perdón, cuando ocurre, puede ser poderoso (abriendo puertas a diálogos improbables y sanación), pero no puede decretarse por ley. El alcance de la normativa está en crear condiciones para la verdad y la justicia restaurativa; el perdón florece auténticamente solo si las víctimas así lo deciden, en un entorno donde sienten que su dolor fue reconocido y sus derechos atendidos. En síntesis, Colombia ha avanzado en institucionalizar la reconciliación al incluir el perdón en su arquitectura de paz, pero la realización plena de este perdón como herramienta de *reconciliación* dependerá de un continuo compromiso social y estatal para con la verdad, la memoria y la reparación integral.

Metodología

La investigación desarrollada entre 2022 y 2023 con estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa El Rodeo, en el marco de las Ciencias Sociales, se orientó a la descripción sistemática y detallada de fenómenos sociopolíticos relacionados con el perdón, la justicia restaurativa y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. Para ello, se empleó una combinación de análisis documental jurídico y análisis discursivo, recurriendo a fuentes como sentencias del Tribunal Constitucional y artículos científicos, con el objetivo de examinar el papel del derecho en la construcción de narrativas sobre la paz y la reconciliación.

De tal manera, la metodología adoptada se alineó con la propuesta de interpretación estructurada de datos textuales de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), permitiendo establecer patrones y relaciones conceptuales dentro del marco normativo y discursivo del estudio. De esta manera, el análisis se desarrolló a partir de la revisión de documentos legales y teóricos que sustentan la transición hacia la paz en Colombia.

En primer lugar, se realizó un análisis documental jurídico y discursivo. Se recopilaron normativas (leyes, sentencias de la Corte Constitucional) y documentos relevantes (informes oficiales, artículos científicos) relacionados con el Acuerdo de Paz, la justicia transicional, el perdón y la reconciliación. Esta revisión se basó en una matriz de sistematización de información, siguiendo una aproximación holística como la propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para la interpretación estructurada de datos textuales. Se incluyeron, entre otros, sentencias clave del Tribunal Constitucional colombiano (2006 y 2017), la sentencia C- y la C-493, así como informes de entidades especializadas. Este análisis permitió identificar conceptos centrales, patrones y relaciones conceptuales en el discurso jurídico y político sobre la paz.

En segundo lugar, la investigación integró una dimensión de trabajo de campo educativo. En el marco

del proyecto “Habilidades para la paz en niños y niñas víctimas del conflicto armado en pospandemia desde la pedagogía del amor” (auspiciado por la Universidad de Pamplona), se implementó una estrategia pedagógica con estudiantes de 10° y 11° grado del Colegio El Rodeo. A través del curso de Ciencias Sociales, se desarrollaron sesiones de aula en las que se introdujeron tres conceptos delimitadores: *paz*, *perdón* y *conflicto*. Se conformaron grupos de trabajo con los estudiantes y se les capacitó en el uso de matrices de análisis documental, legal, jurisprudencial e internacional, explicando en qué consistía cada tipo de matriz. Cada grupo buscó y revisó diversas fuentes: artículos académicos, libros, informes institucionales, tratados internacionales y disposiciones legales nacionales relacionados con el proceso de paz en Colombia. Entre los documentos socializados estuvieron el texto del Acuerdo Final de 2016, informes del Sistema Integral para la Paz, leyes como la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas) y la Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz), sentencias constitucionales relevantes, así como resoluciones internacionales (por ejemplo, la Resolución 1325 (2000) del Consejo de Seguridad de la ONU sobre mujer, paz y seguridad). Los estudiantes leyeron estos documentos, subrayaron los elementos más relevantes y extrajeron información para llenar la matriz en las cuatro dimensiones mencionadas.

Aquí la tabla con un ejemplo de resultado de la matriz documental mencionada:

A lo largo de las sesiones, los estudiantes discutieron sus hallazgos en mesas de trabajo y plenarios. La investigadora docente y una colega de la universidad facilitaron estos espacios de diálogo, orientando a los jóvenes en la lectura crítica de las fuentes y en la identificación de ideas clave. Cabe destacar que al inicio se esperaba socializar solamente el contenido del Acuerdo de Paz con los alumnos; sin embargo, los propios estudiantes asumieron un rol protagónico al

profundizar en ciertos elementos de interés y expresar sus percepciones sobre el perdón, el conflicto y la paz. De este modo, la dinámica se convirtió en un ejercicio de construcción colectiva de conocimiento, donde los estudiantes del grado 11° (muchos de ellos nacidos y criados durante los años más recientes del conflicto y el proceso de paz) aportaron activamente sus interpretaciones.

Finalmente, tras concluir la recopilación de información, se procedió al análisis e interpretación de los datos recolectados. La información de las matrices fue sistematizada en una hoja de cálculo, clasificando aproximadamente 20 fuentes iniciales en cada dimensión (20 artículos/documentos, 20 normas, 20 sentencias y 20 tratados/informes internacionales), para luego depurar y extraer las más relevantes. Con base en esta sistematización, se elaboró el presente artículo académico, que refleja tanto el resultado del análisis documental como las *perspectivas de los estudiantes* involucrados en el proceso. La combinación de técnicas –análisis documental y participación de estudiantes– permite enriquecer la investigación, aportando una dimensión vivencial y pedagógica al estudio de la paz y el perdón. Así, la metodología adoptada no solo recopila información existente, sino que también involucra a actores juveniles en la reflexión, coherente con un enfoque de investigación participante y con los objetivos de la educación para la paz en contextos de posconflicto.

Resultados

Los hallazgos de nuestra revisión documental indican que uno de los principales desafíos en la implementación del Acuerdo ha sido el debate público en torno al perdón concedido a perpetradores de crímenes graves a cambio de su participación en la justicia transicional. Cárdenas (2015), por ejemplo, realizó encuestas en la ciudad de Bogotá sobre la percepción del Acuerdo de

Tabla 1. Matriz de análisis sobre el perdón y la paz en Colombia

Matriz Documental	Matriz Legal	Matriz Jurisprudencial	Matriz Internacional
Informe final de la Comisión de la Verdad (2022) este documento profundiza en las causas y consecuencias del conflicto colombiano.	Normas y Legislación - Ley 1448 de 2011 que hace hincapié a la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras”	(Corte constitucional, Sentencia C-370 de 2006)	Tratados y convenios - Acuerdo de Paz de La Habana (2016)
Acuerdo Final de Paz (2016) de Colombia	Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz).	(Corte constitucional, Sentencia SU-1184 de 2001)	La Resolución 1325 (2000), que destaca el papel del Consejo de Seguridad de la ONU.

Nota: las cuatro matrices claves: documental, legal, jurisprudencial e internacional examinan el enfoque integral que el país ha adoptado para superar las secuelas del conflicto armado y el país por lograr una paz sostenible y una reconciliación duradera. Elaboración propia (2023)

Paz y encontró que gran parte de las respuestas reflejaban posturas negativas o escepticismo. Muchos encuestados, influenciados por la información transmitida por los medios de comunicación tradicionales (a los que Cárdenas denominó “actores legitimadores” de la opinión pública) mostraban poco entusiasmo frente al cumplimiento del Acuerdo e incluso un conocimiento superficial del mismo. El estudio de Cárdenas concluyó que los medios (televisión, radio, prensa escrita e incluso redes sociales) tuvieron un impacto directo en la formación de opiniones, a veces difundiendo sesgos o informaciones incompletas sobre lo pactado. Un ejemplo clave fue el plebiscito de octubre de 2016, donde la opción “No” al Acuerdo se impuso por un estrecho margen, resultado asociado en parte a campañas de desinformación que generaron confusiones sobre el contenido real del pacto (Meernik, et. al., 2019). Esta *manipulación mediática* del proceso de paz, agravó la polarización y la desconfianza entre sectores de la sociedad, afectando la memoria colectiva sobre el conflicto y sus narrativas.

Percepciones de los Estudiantes sobre Perdón, Infancia y Paz

Finalmente, nuestros hallazgos permiten responder la pregunta de investigación planteada. La relación entre el Sistema Integral para la Paz y el perdón en Colombia se revela compleja y multifacética, sobre todo en la percepción de los jóvenes participantes. Por un lado, el SIP –con la JEP, la Comisión de la Verdad y las medidas de reparación– busca garantizar a las víctimas su derecho a la verdad, la justicia y la no repetición, pilares sin los cuales la reconciliación sería inviable. En ese contexto, el perdón se plantea como un elemento humanizador que puede facilitar la transformación del dolor en resiliencia y abrir camino hacia la convivencia pacífica. De hecho, muchos esfuerzos del SIP apuntan a que los perpetradores reconozcan su responsabilidad y pidan perdón a las víctimas, en actos públicos o privados de contrición, como parte de la justicia restaurativa. Sin embargo, la implementación del perdón en este marco enfrenta retos significativos: el perdón no puede imponerse por decreto ni exigirse a las víctimas como un deber. Debe ser un acto voluntario, genuino y consciente, que cada víctima o cada comunidad asume a su propio ritmo y según sus convicciones. Nuestros estudiantes comprendieron que en Colombia persiste una fuerte resistencia al discurso del perdón hacia quienes cometieron crímenes atroces, pues muchos ciudadanos lo sienten como una injusticia o una renuncia a la búsqueda de sanciones. Este sentimiento de desconfianza ha calado hondo, alimentando discursos de odio y deseos de venganza en ciertos sectores. Como consecuencia, no son pocas las víctimas que rechazan la idea de perdonar, al menos mientras no

vean resultados claros en términos de verdad revelada y reparación recibida. Esto dificulta la reconciliación y la construcción de una paz verdaderamente sostenible.

No obstante, también identificamos, junto con los estudiantes, que avanzar hacia la paz en Colombia es un camino posible incluso si el perdón no se da de inmediato o de forma generalizada. Es decir, la sociedad puede dar pasos importantes hacia la disminución de la violencia y la cohesión social mediante la verdad, la justicia y la reparación, aunque el perdón pleno tome más tiempo o solo ocurra en algunos casos. Dicho de otro modo, el perdón no es un requisito obligatorio para la paz, pero sí puede ser una poderosa herramienta de sanación cuando nace auténticamente de las víctimas y las comunidades. En este sentido, es crucial no confundir perdonar con olvidar. Los estudiantes enfatizaron esta distinción: perdonar implica recordar los eventos trágicos sin fomentar el resentimiento ni buscar retaliaciones, transformando el recuerdo doloroso en una fuente de aprendizaje y de compromiso con el “*nunca más*”. El perdón, entendido así, se presenta como un medio para liberar a las víctimas del peso del odio, sin por ello renunciar a la memoria histórica ni a la exigencia de justicia. Se trata, más bien, de integrar el recuerdo del daño sufrido en una narrativa constructiva que permita reconstruir la confianza y la solidaridad.

En conclusión, parcial de estos resultados, superar los efectos de la guerra en Colombia implica considerar al perdón como una herramienta decisiva y conciliadora que facilite tanto el reencuentro personal (de la víctima consigo misma y con su pasado) como el reencuentro colectivo (entre víctimas, perpetradores y sociedad en general). Este acto de resiliencia –cuando ocurre– no solo ayuda a las víctimas a proyectarse hacia un futuro con esperanza, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más unida. Lograr una “integralidad” que abarque perdón, verdad, justicia y garantía de no repetición beneficiaría no solo a quienes fueron directamente afectados por la violencia, sino al país en su conjunto, al sentar bases más sólidas para la convivencia pacífica.

Discusión

Los resultados anteriores ponen de manifiesto varios desafíos y oportunidades en la consolidación de la paz en Colombia, especialmente desde la perspectiva de la pedagogía y la participación juvenil. Un primer aspecto para discutir es la importancia de la educación como factor estratégico para promover la paz y abordar el posconflicto. Diversos estudios coinciden en subrayar el rol de la educación en la reconciliación, Trujillo y Cardona (2018), en su revisión sobre educación rural en contextos de posconflicto, identifican la escuela como un espacio clave de transformación social, en el que deben confluir al menos siete aspectos esenciales. Estos

incluyen el reconocimiento de los sujetos (estudiantes) como agentes de cambio, la atención prioritaria a la educación en zonas rurales afectadas, la adaptación de la enseñanza a las realidades del posconflicto, el rol fundamental de los docentes como constructores de paz, la responsabilidad de la educación superior en apoyar estos procesos, y la contextualización curricular para reflejar la memoria y la verdad del conflicto en las aulas (Trujillo y Cardona, 2018). Nuestra experiencia con el colegio El Rodeo se alinea con estas recomendaciones: se trató de vincular a una institución educativa pública, situada en una región impactada por la violencia, a un proyecto universitario de investigación-acción, de modo que el conocimiento académico sobre paz y perdón se integrara con la realidad local de los estudiantes. Esta iniciativa de “vinculación universidad-comunidad” a través de la pedagogía para la paz permitió sensibilizar a los alumnos sobre temas complejos, conferirles herramientas analíticas y, sobre todo, hacerlos protagonistas en la construcción de memoria y reconciliación. En consecuencia, nuestra investigación aporta evidencia de que la educación –particularmente cuando adopta metodologías participativas y contextuales– puede sembrar en los jóvenes las semillas de una cultura de paz.

Otro elemento central en la discusión es el enfoque comunitario y restaurativo dentro de los entornos educativos. Sobre esto, Rubiano, et al., (2024) destacan que el conflicto armado ha dejado heridas profundas en el tejido social colombiano, y que para transformar esta realidad es fundamental impulsar mecanismos de cambio desde la base comunitaria, fomentando el paso “del sentir al actuar y al pensar” en colectivo. Estos autores abogan por la justicia escolar restaurativa como una mirada educativa que propicie en los estudiantes habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la construcción de entornos de convivencia. En nuestro estudio, vimos emerger en los jóvenes una conciencia sobre las injusticias y dolores del pasado (el “sentir”), que fue canalizada a través de la investigación y la reflexión (el “pensar”), y que finalmente derivó en propuestas de acción o demanda de garantías (el “actuar”). Coincidimos con Rubiano et al. (2024) en que, aunque estos mecanismos educativos tienen un importante componente de sanar el pasado, también puedan reforzar una convivencia sana a futuro, de modo que las comunidades puedan superar las cicatrices del conflicto. La experiencia con los estudiantes de El Rodeo muestra que incluir a la juventud en diálogos sobre la memoria y la paz tiene un impacto positivo: los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, empatía hacia las víctimas y un sentido de responsabilidad social. Esto es especialmente relevante en zonas como Norte de Santander, donde las nuevas generaciones han vivido tanto la guerra como

la esperanza del posacuerdo y enfrentan ahora los retos de la implementación. Empoderarlos mediante la educación significa darles voz y herramientas para que sean ellos también constructores de paz en sus familias y comunidades.

Asimismo, la discusión debe abordar la interacción entre narrativas mediáticas y procesos educativos. Nuestros hallazgos confirman que los medios de comunicación tienen un papel dual: por un lado, pueden difundir desinformación o narrativas polarizantes que dificultan la reconciliación (como ocurrió durante el plebiscito de 2016); por otro lado, podrían ser aliados en la pedagogía para la paz si asumen una postura más responsable y orientada al bien común. En este sentido, es importante que la educación incluya el desarrollo de habilidades de alfabetización mediática y pensamiento crítico frente a la información. Los estudiantes deben aprender a analizar las noticias, a contrastar fuentes y a reconocer sesgos, para no ser fácilmente manipulados por discursos de odio o verdades a medias sobre el conflicto. Adicionalmente, la creciente accesibilidad de medios alternativos y plataformas digitales ofrece oportunidades para que las propias comunidades y los jóvenes difundan sus relatos. Por ejemplo, grupos de estudiantes podrían liderar proyectos de radio escolar, blogs o redes sociales dedicados a compartir historias de resiliencia, testimonios de víctimas o iniciativas de paz en su entorno, contrarrestando así narrativas negativas. En suma, la escuela puede y debe convertirse también en un canal de memoria y reconciliación, conectando con la comunidad más amplia.

Otro punto de discusión es la evidente dependencia del éxito del Acuerdo de Paz de la voluntad política y el compromiso continuo de todos los actores involucrados. Nuestros resultados reiteran lo que han señalado observadores internacionales como el Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz (2018), la implementación de un acuerdo tan amplio requiere constancia, recursos y decisión por parte del Estado. La persistencia de la violencia contra excombatientes y líderes sociales apunta a déficits en la acción estatal que urgen ser subsanados. En este escenario, la educación (formal y no formal) cobra relevancia como espacio para exigir y vigilar el cumplimiento de lo pactado. Estudiantes informados e involucrados son ciudadanos que en el futuro cercano demandarán la continuidad de las políticas de paz, independientemente de los cambios de gobierno. Esto es crucial en Colombia, donde la alternancia política ha generado altibajos en la prioridad dada a la implementación del Acuerdo.

Finalmente, cabe reflexionar sobre la dimensión ética y cultural del perdón en la sociedad colombiana. La renuencia de amplios sectores a aceptar la idea de perdonar a perpetradores de crímenes graves, identificada en nuestra investigación, tiene raíces comprensibles en

décadas de dolor y sentimiento de injusticia. Sin embargo, también representa un obstáculo para lograr la reconciliación plena. Aquí, la pedagogía puede aportar desde la educación emocional y ciudadana: abrir espacios donde las víctimas puedan expresar su dolor, donde se reconozca la legitimidad de su sufrimiento y su renuencia a perdonar, pero simultáneamente ofrecer herramientas (psicológicas, sociales, espirituales) que les permitan, si así lo deciden, transitar eventualmente hacia el perdón como una forma de liberación personal. Igualmente importante es educar a la sociedad en general para que entienda el perdón en su justa medida: ni imposición que revictimiza, ni olvido que encubre, sino posibilidad voluntaria de resignificar el pasado. Experiencias internacionales de justicia transicional (por ejemplo, en Sudáfrica con la Comisión de Verdad y Reconciliación) han mostrado que el perdón puede emerger cuando las víctimas sienten que se ha hecho justicia, que se ha conocido la verdad y que su dignidad ha sido restaurada. Por ello, la labor del Sistema Integral para la Paz debe complementarse con iniciativas educativas y culturales que promuevan valores de empatía, compasión y no violencia, cimentando así una base social más receptiva a la reconciliación.

En conclusión, de esta discusión, se reafirma que la educación para la paz es un factor determinante para sanar las heridas de la guerra y prevenir nuevos ciclos de violencia. Un enfoque pedagógico crítico, contextual y participativo, como el implementado en El Rodeo, contribuye a formar ciudadanos conscientes de su historia, sensibles al sufrimiento ajeno y comprometidos con la transformación de su realidad. Estos jóvenes, dotados de conocimiento y valores, son la garantía de que los esfuerzos de verdad, justicia, reparación –y eventualmente perdón– se traduzcan en una cultura de paz sostenible. La escuela, entonces, se convierte en un espacio privilegiado para cultivar la reconciliación desde abajo, complementando los esfuerzos institucionales del Estado y respondiendo al llamado de organismos como Naciones Unidas (ODS 16) de construir sociedades pacíficas e incluyentes a través del empoderamiento de las nuevas generaciones.

Conclusiones

El análisis realizado sobre las políticas públicas de paz en Colombia desde 2017, complementado con el trabajo de campo pedagógico en Cúcuta, permite extraer diversas conclusiones de interés sociológico, educativo y hasta jurídico:

En primer lugar, la implementación del Acuerdo Final de Paz (2016) ha logrado avances significativos, pero enfrenta retos importantes. Se han cumplido hitos históricos como la dejación de armas por las FARC-EP y la reincorporación de sus miembros a la vida civil, sentando las bases para el fin del conflicto armado de larga duración.

No obstante, persisten obstáculos en ámbitos críticos: la violencia contra líderes sociales y excombatientes demuestra que garantizar la seguridad y la no repetición sigue siendo una tarea pendiente; asimismo, la lenta ejecución de la reforma rural y la limitada efectividad de los programas de sustitución de cultivos ilícitos indican que las causas estructurales de la guerra requieren mayor voluntad política y recursos para ser realmente abordadas. En síntesis, la paz en Colombia se encuentra en un proceso en marcha, con logros innegables, pero con brechas que amenazan su consolidación.

En segundo lugar, el Sistema Integral para la Paz ha sido fundamental para centrar a las víctimas en el corazón del proceso de reconciliación, pero su labor debe profundizarse. Instancias como la JEP y la Comisión de la Verdad han abierto caminos hacia la verdad y la justicia restaurativa, visibilizando los testimonios de quienes sufrieron el conflicto y buscando equilibrar la justicia con la reconciliación. Sin embargo, la sociedad colombiana aún debate intensamente sobre el alcance de medidas como la reducción de penas a cambio de verdad o la participación política de exguerrilleros. Este debate refleja una tensión latente entre la sed de justicia punitiva y la necesidad de construir paz a futuro. Una conclusión clara es que sin verdad plena ni reparación adecuada no habrá confianza suficiente para la reconciliación; pero a la vez, sin perdón y reencuentro, difícilmente se logrará cerrar definitivamente el ciclo de violencia. El SIP debe entonces continuar facilitando escenarios de reconocimiento de responsabilidades y, cuando sea posible, de reencuentro entre víctimas y responsables, siempre respetando la voluntariedad y dignidad de las primeras.

En tercer lugar, la noción de perdón emerge como un pilar humanístico esencial pero controvertido. Conceptualizado como un acto personal y colectivo de liberación del odio, el perdón puede aportar a la justicia transicional una dimensión de sanación que ninguna sentencia judicial por sí sola logra brindar. Permitiría a víctimas y victimarios –en aquellos casos en que se den las condiciones– liberarse del ciclo de la venganza y abrir la puerta a relaciones sociales renovadas. Sin embargo, el perdón no es una política pública que pueda implementarse por decreto; es un proceso íntimo, muchas veces lento, y profundamente condicionado por que se hayan satisfecho condiciones de verdad, justicia y garantías de no repetición. Muchos colombianos aún perciben el perdón hacia perpetradores de crímenes de guerra como sinónimo de impunidad. Nuestra investigación mostró que esta percepción negativa está alimentada por años de desinformación y discursos polarizantes. Transformarla requiere tiempo, ejemplos exitosos de justicia restaurativa y un cambio cultural. Por lo tanto, es legítimo afirmar que la paz puede avanzar en Colombia incluso sin un perdón generalizado en el corto plazo; bastaría con que haya justicia y no

repetición para reducir la violencia. No obstante, alcanzar una paz completa y duradera posiblemente implique que, con el paso de las generaciones y mediante un trabajo de memoria serio, la sociedad colombiana logre en el largo plazo metabolizar su dolor y convertirlo en aprendizaje, permitiendo que el perdón –entendido como resignificación del pasado sin olvido– tome lugar en la narrativa nacional.

En cuarto lugar, desde la perspectiva socioeducativa, el trabajo con estudiantes de secundaria demostró ser de gran valor e impacto. Los jóvenes del Colegio El Rodeo, tras involucrarse en el proyecto, reconocieron la relevancia de conceptos como paz, verdad, justicia y perdón, y los conectaron con su propia realidad y la de sus comunidades. Este proceso de pedagogía para la paz evidenció que las instituciones educativas pueden servir como laboratorios de reconciliación: al interior del aula se generaron discusiones informadas y respetuosas sobre temas que usualmente son considerados sensibles o divisivos. Los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre el conflicto y el Acuerdo de Paz, sino que desarrollaron empatía hacia las víctimas (especialmente la niñez afectada) y un sentido crítico frente a las problemáticas actuales. La experiencia subraya la importancia de justificar y promover el trabajo con estudiantes en escenarios de posconflicto: ellos son agentes de cambio en potencia, multiplicadores de mensajes de paz en sus entornos familiares y comunitarios, y herederos de las decisiones que hoy se tomen en materia de implementación de acuerdos. Iniciativas pedagógicas como la aquí descrita contribuyen a formar una ciudadanía joven más consciente, participativa y comprometida con la no repetición de la violencia.

Por último, a manera de cierre, se puede afirmar que la construcción de paz en Colombia es un proceso complejo que demanda un enfoque integral. La reconciliación nacional requiere tanto de marcos normativos e institucionales sólidos –como los brindados por el Acuerdo de 2016 y el SIP– como de transformaciones culturales y educativas profundas que calen en el tejido social. La interacción entre ambos niveles es crucial: las leyes y políticas deben implementarse efectivamente, pero su éxito dependerá en gran medida de la apropiación que de ellas haga la sociedad. En esa apropiación, la pedagogía juega un papel mediador: espacios educativos desde la escuela hasta la universidad pueden facilitar la comprensión de los acuerdos de paz, la reflexión ética sobre el perdón y la memoria, y la participación activa de las comunidades en la exigibilidad de sus derechos. Solo articulando el esfuerzo institucional con la participación ciudadana –informada y empoderada a través de la educación– será posible alcanzar una paz estable y duradera en Colombia. En palabras de un estudiante participante: *“La paz no es solo un acuerdo entre el gobierno y la guerrilla, la paz es un compromiso de todos.*

Y nosotros, como jóvenes, tenemos que seguir esa tarea”. Que esa tarea continúe, entonces, enriquecida por la memoria, guiada por la verdad, fortalecida en la justicia, y abierta a la esperanza del perdón.

Asimismo, a la luz de esta investigación, se sugieren algunas líneas de acción. Primero, fortalecer los programas de educación para la paz en las escuelas, especialmente en aquellas regiones con alta afectación por el conflicto, incorporando metodologías participativas y contenidos sobre memoria histórica. Segundo, garantizar el seguimiento y evaluación periódica de la implementación del Acuerdo de Paz mediante observatorios independientes (academia, organizaciones civiles), cuyos informes deben ser divulgados ampliamente para mantener informada a la opinión pública. Tercero, apoyar plataformas de diálogo entre víctimas y jóvenes, por ejemplo, a través de encuentros intergeneracionales o proyectos de investigación escolar, de modo que las nuevas generaciones conozcan de primera mano las historias del conflicto y se apropien del lema del *“nunca más”*. Cuarto, incentivar a los medios de comunicación a asumir una ética de paz en su labor informativa, promoviendo narrativas reconciliadoras y dando visibilidad a iniciativas locales de construcción de paz. Y quinto, continuar investigando el tema del perdón en contextos de posconflicto, quizá mediante estudios longitudinales que exploren cómo evolucionan las actitudes hacia el perdón a medida que avanzan los procesos de justicia transicional y reparación, incluyendo el rol de la educación en dicha evolución.

En conclusión, Colombia se encuentra ante la oportunidad histórica de construir la paz sobre bases firmes. Ello implica cumplir lo pactado, sanar a las víctimas, transformar las condiciones que originaron la violencia y educar a las nuevas generaciones en la convivencia pacífica. El camino es largo y no exento de dificultades, pero experiencias como la trabajada en este estudio muestran que es posible cultivar, incluso en contextos adversos, las semillas de la paz y la reconciliación a través del conocimiento, la empatía y el diálogo. La pedagogía para la paz, en suma, se erige como puente entre la letra de los acuerdos y la apropiación social de los mismos, recordándonos que la paz, más que un destino, es un proceso colectivo de aprendizaje.

Referencias

- Barbosa, F. (2017). *¿Justicia transicional o impunidad? La encrucijada de la paz en Colombia*. Editorial Ediciones B.
- Cárdenas, J. (2015). Los medios de comunicación como actores (des)legitimadores. Algunas reflexiones sobre el papel de los medios en la construcción de opinión pública en torno al proceso de paz de La Habana. *Análisis Político*, 28(85), 38–56. <https://www.redalyc.org/pdf/143/14341221003.pdf>

- Colombia+20. (28 de junio de 2022). *Entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad de Colombia* [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ef5rpT7KpUI>.
- Comisión de la Verdad. (2021). Los Encuentros por la Verdad y el Proceso de Reconocimiento de las Víctimas en Colombia, en el Marco de la Comisión de la Verdad. Una lectura desde el enfoque psicosocial. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/los-encuentros-por-la-verdad-y-el-proceso-de-reconocimiento-de-las-victimas-en-colombia-en-el-marco>
- Comisión de la Verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión de la Verdad de Colombia. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>.
- Congreso de la República de Colombia. (2017). *Acto Legislativo 01 de 2017*. Diario Oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=167627>
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. (2000). *Resolución 1325 sobre la mujer, la paz y la seguridad*. Nueva York: ONU. [https://undocs.org/S/RES/1325\(2000\)](https://undocs.org/S/RES/1325(2000))
- Corte Constitucional de Colombia, Sala plena. (13 de noviembre de 2001). Sentencia SU-1184/01. [MP Eduardo Cifuentes Muñoz]. Corte Constitucional de Colombia, Sala Plena. (18 de mayo de 2006). Sentencia C-370 de 2006. [MP Jaime Córdoba Triviño]. Corte Constitucional de Colombia, Sala Plena. (18 de septiembre de 2017) Sentencia C-493 de 2017. [MP Diana Fajardo Rivera].
- Corte Suprema de Justicia de Colombia, Sala de Casación Penal. (2010). Procesos contra aforados constitucionales - Parapolítica: Compilación de autos y sentencias de la Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia. [Sala de Casación Penal. (Diciembre de 2007 a septiembre de 2010).
- Echavarría, J.; Gómez, M.; Forero, B.; Álvarez, E; Astaíza, J. y Balen, M. (2024). Siete años de implementación del Acuerdo Final: perspectivas para fortalecer la construcción de paz a mitad de camino. University of Notre Dame. <https://doi.org/10.7274/25651275.v1>
- González, E. (6 de julio de 2022). Crónica de un perdón diferido. *Unidad para las Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/73565/>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las tres rutas de investigación*. McGraw-Hill.
- Human Rights Watch. (2024). *Informe Mundial 2024: Colombia*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2024/country-chapters/colombia>
- Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz. (2018). *Segundo informe sobre el estado efectivo de implementación del Acuerdo de Paz en Colombia (diciembre 2016 – mayo 2018)*.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2023). Caso 01: Toma de rehenes y otras privaciones graves de la libertad cometidas por las FARC-EP. <https://www.jep.gov.co/Casos-y-Situaciones/Paginas/Casos-y-situaciones.aspx>.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2023). Caso 03: Muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate por agentes del Estado. <https://www.jep.gov.co/Casos-y-Situaciones/Paginas/Casos-y-situaciones.aspx>.
- Congreso de la República. (25 de julio del 2005). Ley de Justicia y Paz. [Ley 975 de 2005]. DO:45980. Congreso de la República. (10 de junio de 2011). Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. [Ley 1448 de 2011] DO: 48.096.
- Meernik, J.; DeMeritt, J.; y Uribe-López, M. (Eds.). (2019). *As War Ends: What Colombia Can Tell Us About the Sustainability of Peace and Transitional Justice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108614856>
- Palomino, S. (9 de diciembre de 2015). Las FARC piden perdón en Boyajá por su peor masacre. *El País*. https://elpais.com/internacional/2015/12/08/colombia/1449531312_778130.html
- Prada, M. y Ruiz, A. (2021). El esquivo perdón. *Práxis y Saber* 12(30). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.12682>
- Resolución 1325 de 2000. [Consejo de Seguridad de la ONU] por medio de la cual se reconoce el impacto desproporcionado de los conflictos armados en las mujeres y niñas. 31 de octubre de 2000.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubiano L., Bedoya N. y Benavides, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: Una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>
- Samper, M. (2015). *ABC de la justicia transicional en Colombia*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Trujillo, L., y Cardona, S. (2018). *La educación rural en escenarios de paz y posconflicto: Una aproximación al estado del arte*. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175–218.
- Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas [UBPD]. (s.f.). *Listado de personas desaparecidas*. Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas. <https://unidadbusqueda.gov.co/listado-personas-desaparecidas/>.





04

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22596>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER
Artículo de investigación

Persecución a Periodistas y Prensa: la Censura en las Dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla

Journalists and Press Persecution: Censorship Under Marcos Pérez Jiménez and
Gustavo Rojas Pinilla Dictatorship

Nancy Rocío Gutiérrez Gómez¹

Colombia



Para citar: Gutiérrez Gómez, N. R. (2024). Persecución a Periodistas y Prensa: la Censura en las Dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 53-63. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22596>

Fecha de recepción: 19/08/2024

Fecha de aprobación: 16/10/2024

¹ Doctora en Historia, Magister en Historia, Magister en Literatura, Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Correo Electrónico: nrgutierrezg@unal.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1283-7241>

RESUMEN

Este artículo analiza la censura y persecución a la prensa bajo las dictaduras de Marcos Pérez Jiménez en Venezuela (1952-1958) y Gustavo Rojas Pinilla en Colombia (1953-1957). A través de un enfoque comparativo, se examinan los mecanismos legales e institucionales utilizados para reprimir la libertad de expresión, así como las estrategias de resistencia de los periodistas y medios de comunicación. Se destaca cómo la censura, lejos de consolidar a estos regímenes, erosionó su legitimidad y contribuyó a su caída. Además, se identifican similitudes y diferencias en la aplicación de estas políticas represivas en ambos países. La investigación se sustenta en documentos de prensa, leyes y testimonios de la época, permitiendo comprender el impacto de la censura en la historia de la democracia latinoamericana.

Palabras clave: Censura, dictadura, prensa, libertad de expresión, Venezuela, Colombia, represión, resistencia periodística.

ABSTRACT

This article analyzes censorship and press persecution under the dictatorships of Marcos Pérez Jiménez in Venezuela (1952-1958) and Gustavo Rojas Pinilla in Colombia (1953-1957). Through a comparative approach, it examines the legal and institutional mechanisms used to suppress freedom of expression, as well as the strategies of resistance developed by journalists and media outlets. The study highlights how censorship, rather than strengthening these regimes, ultimately undermined their legitimacy and contributed to their downfall. Furthermore, it identifies similarities and differences in the application of repressive policies in both countries. The research is based on historical press documents, legal frameworks, and testimonies from the time, providing insight into the impact of censorship on Latin America's democratic history.

Keywords: Censorship, dictatorship, press, freedom of expression, Venezuela, Colombia, repression, journalistic resistance.

Introducción

En la década de 1950, América Latina vivió una serie de regímenes autoritarios que hicieron de la censura a la prensa una de sus herramientas fundamentales de control. En particular, Venezuela y Colombia experimentaron dictaduras militares bajo Marcos Pérez Jiménez (1952-1958, precedida por una junta militar desde 1948) y Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), respectivamente, en las cuales la persecución a periodistas y la supresión de la libertad de expresión marcaron profundamente la vida política y cultural de ambos países. Estas dos dictaduras, aunque desarrolladas en contextos nacionales distintos, compartieron una actitud totalitaria frente a la información escrita: buscaron la subordinación de los medios de comunicación a la línea oficial, recurriendo a la censura, la propaganda y la represión directa contra voces disidentes (Gutiérrez Gómez, 2021).

La relevancia de estudiar comparativamente la censura en los regímenes de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla radica en comprender cómo la prensa (entendida como un campo social de intelectuales, escritores y periodistas) reaccionó ante intentos sistemáticos de silenciarla. En ambos casos, los gobiernos militares veían a los periódicos no solo como vehículos de información, sino como actores políticos capaces de desafiar o legitimar el poder. Por ello, implementaron leyes, decretos e instituciones dedicadas a controlar o suprimir la publicación de noticias críticas. Sin embargo, lejos de eliminar por completo el flujo de ideas, estas acciones generaron tensiones y resistencias que terminaron por aglutinar a diversos sectores (periodistas, intelectuales, empresarios, políticos e incluso sectores internacionales) en contra de los dictadores (Gutiérrez Gómez, 2021). La historiografía tradicional sobre este período en ambos países a menudo se ha centrado en aspectos socioeconómicos, militares o diplomáticos, mencionando solo de forma tangencial el papel de la prensa y sus actores (Gutiérrez Gómez, 2021, p. 223). Este artículo, en cambio, enfatiza la importancia de los periodistas, editores y escritores en la dinámica política de la época.

Tomando como base la tesis doctoral *“Censura y resistencia. Palabra prohibida en los regímenes de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla”* de Nancy Rocío Gutiérrez Gómez (autora también de este artículo), este estudio presenta los resultados de una investigación comparativa sobre las políticas de censura en Venezuela y Colombia entre 1948 y 1958. Se examinan los mecanismos legales e institucionales de censura, las prácticas de persecución a la prensa, las formas de resistencia desplegadas por los periodistas, así como las diferencias y similitudes entre ambos regímenes en materia de control informativo. En última instancia, la investigación busca mostrar cómo la censura contribuyó paradójicamente a erosionar la legitimidad de estas

dictaduras y a incentivar su caída, dejando un legado perdurable en la memoria histórica de la prensa latinoamericana (Gutiérrez Gómez, 2021, p. 236).

A continuación, se expone el marco teórico que guía el análisis sobre censura, totalitarismo y resistencia, seguido de la descripción de la metodología comparativa utilizada. Posteriormente, en la sección de resultados y discusión, se analizan las políticas de censura de cada dictadura, sus efectos en la sociedad y la prensa, y las divergencias entre ambos casos. Finalmente, en las conclusiones, se reflexiona sobre el impacto de la censura en la caída de los regímenes de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla, así como el legado que dejaron en la prensa y en la lucha por la libertad de expresión en la región.

Marco Teórico: Censura, Totalitarismo y Resistencia

El análisis de la censura en las dictaduras de los años cincuenta se inscribe en una perspectiva de historia cultural y sociología de la comunicación, donde la prensa es concebida como un campo periodístico con cierta autonomía relativa frente al poder político (Gutiérrez Gómez, 2021, p. 188). Este concepto de *campo periodístico* se inspira en la idea de campos sociales de Pierre Bourdieu (1997), en el sentido de que los periodistas y medios constituyen un espacio con sus propias reglas, intereses y capital simbólico, el cual puede entrar en conflicto con las lógicas totalitarias de los regímenes autoritarios. En contextos democráticos, la prensa suele desempeñar el rol de fiscalizador del poder y plataforma de deliberación pública; pero en contextos dictatoriales, dicha función choca con el proyecto del Estado de monopolizar la verdad y suprimir la disidencia.

Por su parte, *censura* se define aquí como el conjunto de acciones, legales o extralegales, mediante las cuales el Estado restringe o prohíbe la difusión de información, opiniones o expresiones que considera contrarias a sus intereses o ideología (Portolés, 2016). En las dictaduras de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla, la censura tomó formas tanto preventivas (revisión de contenidos antes de su publicación, eliminación de párrafos o noticias “inconvenientes”) como punitivas (clausura de medios, encarcelamiento o exilio de periodistas, multas y amenazas legales) (Gutiérrez Gómez, 2021). Estas prácticas se enmarcan dentro del fenómeno más amplio del autoritarismo informativo, caracterizado por la negación de la libertad de prensa y la promoción de la propaganda oficial. Según Cardozo Uzcátegui (2009), más allá de la autocensura inducida en los medios impresos, los regímenes desarrollaron complejos sistemas de propaganda para ensalzar la imagen del dictador y difundir su ideología, a la vez que empleaban instrumentos de censura para silenciar cualquier aspecto negativo, como las violaciones de derechos humanos o la corrupción gubernamental.

El totalitarismo, concepto clásicamente desarrollado por Hannah Arendt (1951) y otros teóricos, alude a regímenes políticos que aspiran al control total de la sociedad, incluyendo la vida pública y privada, mediante una ideología oficial, el terror policiaco y el monopolio de los medios de comunicación. Si bien las dictaduras de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla no alcanzaron el nivel de totalitarismo pleno (carecían, por ejemplo, de un partido único de masas completamente institucionalizado), sí manifestaron actitudes totalitarias frente a la prensa y la opinión pública (Gutiérrez Gómez, 2021). Ambos gobiernos justificaron la censura como una necesidad de orden, seguridad o “responsabilidad” informativa, etiquetando a las voces críticas como peligrosas para la patria o la paz, en un contexto mayor dominado por el anticomunismo de la Guerra Fría. Según Jorge Orlando Melo (2012), la censura en la prensa colombiana ha estado influenciada por factores políticos y económicos que han limitado su independencia. Por ejemplo, Rojas Pinilla llegó a titular uno de sus decretos de censura como una medida para garantizar “una prensa libre pero responsable”, lenguaje que encubría la instauración de un aparato censor y la clausura de diarios opositores.

Frente a la censura autoritaria surge inevitablemente la resistencia de diversos actores: periodistas, escritores, editores, e incluso lectores y sectores políticos marginados. Por esto, la línea teórica que marca el curso de esta investigación incorpora categorías de la teoría política y la sociología para entender la resistencia no solo como acciones directas de oposición (p. ej., publicación de prensa clandestina o protesta pública ante cierres de periódicos), sino también como un proceso de construcción de contra-narrativas y solidaridad gremial (Valladares, 2015). La resistencia cultural a la censura puede manifestarse en la búsqueda de resquicios para difundir información prohibida (como usar metáforas, otros idiomas o canales alternativos), en la creación de nuevos medios independientes, o en la articulación de redes de apoyo nacionales e internacionales. Un ejemplo teórico útil es el concepto de *esfera pública alternativa*, derivado de Habermas (1981), donde los grupos censurados buscan espacios alternativos de comunicación para mantener viva la circulación de ideas. En el caso de Venezuela y Colombia, veremos cómo la clausura de los principales diarios dio pie a la aparición de periódicos sustitutos y boletines clandestinos, así como al fortalecimiento de lazos entre periodistas exiliados y organizaciones internacionales de prensa en defensa de la libertad de expresión (Gutiérrez Gómez, 2021).

Asimismo, se retoman planteamientos de la historia social de la prensa latinoamericana, que sugieren que los periódicos a mediados del siglo XX estaban estrechamente vinculados a partidos políticos o proyectos

ideológicos. Esto implica que la censura a un diario no solo era un ataque a una empresa informativa privada, sino también un golpe contra la plataforma de expresión de ciertas facciones políticas (liberales, comunistas, etc.). En consecuencia, la represión a la prensa tendía a tener repercusiones políticas más amplias, provocando alianzas inesperadas: por ejemplo, en Colombia la clausura de *El Tiempo* (entonces de línea liberal) indignó no solo a liberales sino también a sectores conservadores moderados defensores de la legalidad, contribuyendo a los pactos bipartidistas que buscaron poner fin a la dictadura (Redacción *El Espectador*, 2016). En Venezuela, la persecución a periodistas y escritores conectados con movimientos democráticos generó una solidaridad que traspasó fronteras, recibiendo eco en la prensa internacional y en foros como la Sociedad Interamericana de Prensa (Montes de Oca, 2022).

El marco teórico articula, entonces, tres nociones centrales: censura como práctica de los estados autoritarios para consolidar su poder; totalitarismo (o tendencias totalitarias) como actitud política que absolutiza el control de la información; y resistencia como respuesta sociocultural de los actores del campo periodístico que defienden la autonomía de la palabra escrita. Esta tríada conceptual permitió analizar con rigor cómo, bajo Pérez Jiménez y Rojas Pinilla, se configuraron verdaderos campos de batalla en torno a la prensa: de un lado, los censores oficiales armados de leyes, redacciones tachadas con lápiz rojo y fuerzas de seguridad; del otro, periodistas e intelectuales decididos a sortear el silencio impuesto y a mantener vivo el derecho a la información.

Metodología

La investigación realizada adopta un enfoque histórico comparativo, examinando los casos de Venezuela y Colombia durante el periodo aproximadamente delimitado entre 1948 y 1958. Se escogieron como unidades de análisis las dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla debido a sus similitudes temporales y de contexto (ambas en la década de 1950, ambas derivadas de golpes militares y finalizadas por transiciones hacia la democracia y claro, ambas latinoamericanas), permitiendo así un ejercicio de comparación controlada. La comparación se centró geográficamente en las capitales de ambos países —Caracas y Bogotá— por ser los centros neurálgicos de la actividad periodística nacional en la década del 50 (Siglo XX) y donde se implementaron con mayor fuerza las políticas de censura examinadas (Gutiérrez Gómez, 2021).

La recolección de fuentes primarias se basó principalmente en archivos de prensa de la época. Se llevó a cabo un rastreo exhaustivo de periódicos y revistas publicados en Caracas y Bogotá durante los años en cuestión, con énfasis en aquellos medios que estuvieron

sujetos a censura, sanciones o persecución. En el caso venezolano, se consultaron diarios de circulación nacional como *El Nacional*, *El Universal* y publicaciones clandestinas u opositoras de la época (por ejemplo, *Tribuna Popular*, órgano del Partido Comunista, publicado en la clandestinidad tras su prohibición en 1948). En el caso colombiano, las fuentes incluyeron diarios como *El Tiempo* y *El Espectador* (ambos liberal-conservadores, críticos del régimen), así como sus ediciones sustitutas (*Intermedio* y *El Independiente*, que surgieron tras la clausura de los primeros en 1955) y otros impresos relevantes (por ejemplo, *Diario Gráfico* y *El Siglo*, este último de línea conservadora pero opositor a Rojas Pinilla). Además, se revisaron documentos oficiales (decretos, leyes, comunicados gubernamentales sobre prensa) y testimonios de la época, incluyendo memorias de periodistas y reportes de organizaciones internacionales de prensa que dan cuenta de la situación en ambos países.

En aspectos más técnicos, por un lado, se realizó una metodología documental para observar la frecuencia y temporalidad de actos de censura registrados: se trazó una cronología de eventos censores (clausuras de periódicos, detenciones de periodistas, decretos de censura emitidos, etc.) en cada país, identificando picos de intensidad censora y posibles correlaciones con otros acontecimientos políticos. Esta aproximación permitió visualizar cambios a lo largo del tiempo (por ejemplo, un marcado incremento de la censura en Colombia a partir de 1954-1955, o ciertos periodos de relativa tolerancia seguidos de represión en Venezuela).

Por otro lado, se empleó un enfoque interpretativo inspirado en la historia cultural y el análisis crítico del discurso. Cada caso de censura documentado se analizó a la luz de perspectivas teóricas diversas: la crítica del lenguaje (para entender, por ejemplo, cómo la retórica oficial justificaba la censura con términos como "injuria", "calumnia" o "seguridad nacional"), categorías sociológicas (como el concepto de "campo periodístico" previamente mencionado, y las relaciones de poder entre periodistas y censores), la historia política (ubicando las acciones de censura en el contexto de los proyectos ideológicos nacionalistas y anticomunistas de los regímenes) y el análisis de medios (examinando las estrategias mediáticas de ambos gobiernos, tanto represivas como propagandísticas).

El estudio se condujo siguiendo el método de *comparación sincronizada y diacrónica*. Esto es, se contrastaron simultáneamente los fenómenos en ambos países (por ejemplo, qué similitudes y diferencias existían en 1954 respecto a legislación censora en Venezuela y Colombia), pero también se atendió a la evolución interna en cada caso antes de extraer conclusiones comparativas. La validez de la comparación se procuró controlando las variables contextuales: se

tomó en cuenta que Colombia atravesaba una guerra civil no declarada (*La Violencia*, así denominada por Guzmán, Fals Borda y Umaña Luna, 2005) mientras que Venezuela experimentaba un clima represivo más controlado sin enfrentamientos armados generalizados dentro de su territorio; esta diferencia contextual se consideró al interpretar la intensidad y motivaciones de la censura en cada país.

En términos de tratamiento de las fuentes, las noticias y artículos de prensa de la época fueron leídos entendiendo que muchos pudieron haber estado sujetos a autocensura o edición por parte de los censores oficiales, por lo que su contenido a veces refleja solo indirectamente los conflictos. Para contrarrestar esto, se contrastaron las versiones oficiales con documentos filtrados o con publicaciones realizadas en el exilio y con informes internacionales (por ejemplo, cables de agencias de noticias extranjeras, informes de la Comisión Interamericana de Prensa, etc.).

La metodología, en resumen, es de carácter documental comparativa. Define un sistema de relaciones e interacciones entre unidades de análisis complejas (escritores, periódicos, funcionarios censores, leyes, etc.) en dos entornos nacionales distintos pero comparables. Esta estrategia permitió identificar patrones generales de la censura en contextos dictatoriales caribeños, a la vez que respetar las particularidades de cada caso. Como resultado, las conclusiones obtenidas aspiran a ser generales (desvelando la función de la censura y la resistencia en la dinámica de caída de dictaduras latinoamericanas) pero también específicas (destacando, por ejemplo, cómo la estructura institucional venezolana de censura difería de la colombiana, o cómo la respuesta de la prensa colombiana tomó formas únicas en relación con su contexto bipartidista). Todo ello fundamentado en evidencia histórica verificada.

Resultados y Discusión

Políticas de Censura Bajo Pérez Jiménez y Rojas Pinilla

Ambos regímenes establecieron una variedad de políticas de censura y mecanismos institucionales para someter a la prensa. En Venezuela, la dictadura de Marcos Pérez Jiménez continuó y profundizó la censura iniciada tras el golpe militar de 1948. Una de las primeras medidas de la junta militar que precedió a Pérez Jiménez fue clausurar en 1948-1949 los periódicos opositores vinculados a partidos democráticos: por ejemplo, *El País* (vinculado a Acción Democrática) y *Tribuna Popular* (periódico del Partido Comunista de Venezuela) fueron cerrados y sus editores perseguidos (Montes de Oca, 2022). En 1949, el gobierno creó una Junta de Examen, organismo censor encargado de revisar la prensa y decidir qué información podía publicarse. Integrantes

de esa Junta, como Vitelio Reyes (conocido anticomunista), se hicieron tristemente célebres por emplear un “lápiz rojo” para tachar todo aquello considerado inconveniente. Manuel Vicente Tinoco, apodado “Tinoquito”, dirigió inicialmente la aplicación de esta censura con lápiz rojo, seguido luego por Adolfo Salvi y un equipo de la Seguridad Nacional dedicado a *cercenar notas de prensa, editoriales y artículos*, eliminando cualquier noticia que pudiera “desprestigiar al gobierno en materia de derechos humanos, libertad o disconformidad política” (Cardozo Uzcátegui, 2009). En otras palabras, bajo el *perezjimenato* se institucionalizó la censura previa: muchos diarios debían enviar sus pruebas de imprenta a los censores antes de circular, exponiéndose a que párrafos enteros fuesen suprimidos.

Por su parte, en Colombia, la dictadura de Rojas Pinilla inicialmente trató de cooptar a la prensa, pero rápidamente pasó al enfrentamiento abierto. Entre 1953 y 1954, El Decreto 559 de 1954 estableció controles en el registro de los periódicos en Colombia, mientras que el Decreto 648 del mismo año impuso sanciones penales por libelo y calumnia, incluyendo prisión y multas severas para quienes faltaran al respeto a la autoridad. Esto resultó en un aumento del control estatal sobre la prensa y un refuerzo de la vigilancia militar sobre la actividad periodística (Acuña Rodríguez, 2013). Asimismo, en 1954 se cerró el semanario político *La Unidad* —dirigido por el entonces joven Belisario Betancur— por publicar un manifiesto opositor, y poco después se decretaron penas de prisión de 2 a 5 años para quien “difamara” al gobierno militar. Esta última disposición buscaba disuadir cualquier denuncia periodística sobre abusos del ejército en la guerra contra las guerrillas liberales; de hecho, se usó para encubrir operaciones brutales como la destrucción del pueblo de Villarrica en 1955, de la cual la prensa local no pudo informar por estar amordazada (Murgueitio, 2005).

El cénit de la censura en Colombia llegó el 30 de septiembre de 1955, cuando Rojas Pinilla impuso formalmente la censura previa obligatoria mediante el Decreto 2535 de 1955. Amparado en ese decreto, el gobierno clausuró los principales diarios de la oposición: *El Tiempo* (en ese periodo, de propiedad liberal, dirigido por Eduardo Santos), *El Espectador* (de la familia Cano, liberal independiente), *El Siglo* (vinculado a sectores conservadores no *rojaspinillistas*) y *Diario Gráfico*. Irónicamente, el régimen presentó esta medida draconiana bajo el irónico eslogan de “una prensa libre pero responsable” (Presidencia de la República de Colombia, 1955). Con estas clausuras, Colombia quedó prácticamente sin diarios críticos en circulación abierta hacia finales de 1955. Sin embargo, en un intento de maquillar la situación, Rojas permitió que *El Tiempo* y *El Espectador* reabrieran con nombres diferentes: así nacieron *Intermedio* y *El Independiente* en 1956,

dirigidos por los mismos equipos periodísticos, pero bajo estricta vigilancia oficial (Redacción Ipad, 2016). Estas publicaciones sustitutivas tuvieron vida efímera y tirajes limitados, evidenciando que su margen de acción era escaso. De hecho, *Intermedio* circuló solamente hasta junio de 1957, cuando, con la caída de la dictadura inminente, recuperó su nombre original (*El Tiempo*) apenas tres semanas antes de la renuncia de Rojas (Arias Escobar, 2022).

En Venezuela, la fase más dura de la censura se consolidó tras la elección fraudulenta de Pérez Jiménez como presidente constitucional en 1952 y la promulgación de la Constitución de 1953, que incluyó cláusulas que legitimaban la censura bajo el argumento de proteger la “seguridad nacional” y la “moral pública”. El Ministerio del Interior fue la entidad desde la cual se coordinó la censura legal y la persecución administrativa a medios y periodistas, similar a como Lucio Pabón Núñez (Ministro de Gobierno) hacía en Colombia. El régimen *perezjimenista* creó grupos especializados de censura integrados tanto por militares como por intelectuales afines al gobierno. Estos censores oficiales (muchos de ellos escritores o periodistas alineados con la dictadura) practicaban una censura integral: no solo suprimían noticias políticas adversas, sino que controlaban la edición de textos en general, llegando a prohibir publicaciones completas, corregir estilos “inconvenientes”, incautar tirajes de revistas culturales e incluso censurar manifestaciones artísticas como obras de teatro y cine. La omnipresencia de la Seguridad Nacional (policía política del régimen) en las redacciones caraqueñas generó un ambiente de autocensura: directores y editores eran citados con frecuencia a rendir cuentas ante el temido jefe de Seguridad, Pedro Estrada, o ante el Ministro del Interior Laureano Vallenilla Lanz, para ser amonestados por la línea editorial de sus medios. Como resultado, muchos periódicos venezolanos optaron por llenar sus páginas con contenido “seguro” (deportes, notas ligeras, información cultural anodina) para evitar roces con la censura. (Murgueitio, 2005; Cardozo Uzcátegui, 2009; Díaz Rangel, 2007).

Un mecanismo adicional empleado por Pérez Jiménez fue fomentar una prensa servil o paraestatal: funcionarios cercanos al régimen adquirieron, por ejemplo, el diario *El Heraldo* y lo transformaron en órgano oficioso de propaganda gubernamental (Díaz Rangel, 2007). Al mismo tiempo, se vigiló y censuró a los corresponsales extranjeros en Caracas: el gobierno interceptaba comunicaciones telefónicas y telegráficas destinadas a la prensa internacional, borrando cualquier reporte negativo. Periodistas extranjeros que insistieron en informar libremente fueron expulsados del país, como le ocurrió en 1957 a Jules Dubois, corresponsal del *Chicago Tribune* y directivo de la Sociedad Interamericana de Prensa, quien había llegado a Venezuela para cubrir la

situación y fue deportado al día siguiente por órdenes de la dictadura (*Time Magazine*, 1957).

Efectos de la Censura y Resistencia de la Prensa

Las políticas de censura en ambos regímenes tuvieron efectos profundos en la sociedad y provocaron dinámicas de resistencia variadas. En primer lugar, la censura distorsionó el flujo informativo normal, creando vacíos informativos y desconfianza en las versiones oficiales. La población de Venezuela y Colombia durante esos años se habituó a leer entre líneas, a buscar rumores o emisoras extranjeras para enterarse de lo que la prensa domesticada no podía publicar. Por ejemplo, en Colombia, eventos de gran impacto como los violentos incidentes ocurridos en la Plaza de Toros de Bogotá en 1956 (donde una protesta contra Rojas resultó en muertos y heridos) no fueron reportados por la prensa nacional debido a la censura, pero la noticia se filtró por medio de agencias internacionales como la United Press International (UPI). El director local de UPI, Carlos Villar Borda, envió la noticia al exterior y ello le costó su expulsión del país (*Galvis y Donadío*, 2002). Este caso ilustra cómo la verdad buscaba caminos alternativos: al ser imposible publicarla en los diarios colombianos, se transmitió por cable telegráfico al mundo, generando presión internacional y dejando en evidencia el bloqueo informativo interno.

En segundo lugar, la persecución a periodistas tuvo el efecto paradójico de cohesionar al gremio y amplios sectores sociales contra los dictadores. Muchos periodistas destacados sufrieron cárcel, exilio o violencia física (*Galvis y Donadío*, 2002; *Catalá*, 1969). En Venezuela, el escritor y periodista Miguel Otero Silva, director del diario *El Nacional*, fue encarcelado en múltiples ocasiones durante el régimen militar, y otros, como José Agustín Catalá, fueron torturados por su activismo intelectual opositor (*Catalá*, 1972). En Colombia la represión contra *El Espectador* durante el régimen de Rojas Pinilla estuvo marcada por diversas medidas de censura, sanciones económicas y la clausura temporal del diario. En septiembre de 1956, mientras la XII Asamblea General de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) discutía la situación de la libertad de prensa en la región, el periódico reapareció bajo el nombre *El Independiente*. En este contexto, su director expuso ante la comunidad periodística continental las dificultades enfrentadas por el medio, incluyendo restricciones económicas, confiscación de bienes y la aplicación de censura previa a sus ediciones (*Restrepo*, 2001). Estas agresiones, lejos de silenciar definitivamente a las voces críticas, contribuyeron a darles más legitimidad ante la opinión pública. Muchos ciudadanos empezaron a ver a los periódicos clausurados y a sus directores como símbolos de la resistencia civil. Por ejemplo, tras el cierre de *El Tiempo* en 1955, la imagen

de su propietario Eduardo Santos (expresidente liberal) se agigantó como defensor de la libertad de prensa, y su negativa rotunda a reabrir el diario mientras la dictadura continuara (se negó a negociar con el gobierno el reinicio de la publicación bajo censura) se convirtió en un gesto emblemático (*Redacción El Espectador*, 2016). Del mismo modo, en Venezuela, las denuncias escritas por Otero Silva en su libro *Venezuela bajo el signo del terror* (1952) tuvieron amplia difusión clandestina, incrementando la conciencia sobre los abusos del régimen (*Guerra de Avellaneda*, 2022).

Una de las respuestas más notables a la censura fue la proliferación de publicaciones clandestinas o alternativas. Tanto en Caracas como en Bogotá surgieron boletines mimeografiados, hojas volantes y periódicos de corta vida que circulaban de mano en mano sorteando la vigilancia oficial (*Gutiérrez Gómez*, 2021). En Venezuela, militantes de Acción Democrática y del Partido Comunista editaron en la clandestinidad periódicos como *Liberación*, *Resistencia* y *Venezuela Democrática*, en los que se denunciaban los atropellos de la dictadura *perezjimenista* (*Montes de Oca*, 2022). Estas publicaciones, aunque con tirajes modestos y distribución secreta, mantenían viva la comunicación entre opositores y alimentaban la moral de resistencia. En Colombia, tras la clausura de los grandes diarios, algunas imprentas menores comenzaron a sacar pasquines nocturnos y panfletos durante las huelgas y manifestaciones de 1957, informando a la ciudadanía sobre los llamados a protesta que la prensa oficial omitía. Asimismo, los propios periodistas innovaron tácticas de resistencia dentro de los márgenes permitidos: los redactores de *Intermedio* y *El Independiente*, aunque vigilados, incluyeron en sus notas alusiones veladas y críticas sutiles al régimen de Rojas Pinilla, ejerciendo una suerte de "resistencia desde adentro". Por ejemplo, *Intermedio* llegó a publicar editoriales que, bajo la apariencia de exaltar la "paz" del gobierno, enumeraban problemas sociales latentes, insinuando la brecha entre la propaganda oficial y la realidad (*Medina Vargas*, 2022; *Ramírez Bernal*, 2023).

Otra forma de resistencia clave fue la articulación de alianzas políticas y sociales en torno a la defensa de la libertad de prensa. La censura actuó como catalizador para unir a sectores tradicionalmente adversarios. En Colombia, liberales y conservadores (que llevaban años enfrentados violentamente) encontraron un punto común en la necesidad de restaurar la democracia y las libertades públicas. El cierre de *El Tiempo* y *El Espectador* fue condenado en foros bipartidistas e incluso por la jerarquía de la Iglesia católica; esta convergencia contribuyó a la firma del *Pacto de Benidorm* (1956) y luego la *Declaración de Sitges* (1957), acuerdos entre líderes de ambos partidos que pavimentaron el camino al Frente Nacional y al fin de la dictadura

(Paredes y Díaz, 2007). En Venezuela, aunque la oposición política estaba más fragmentada y muchos líderes en exilio, la prensa clandestina y las denuncias de periodistas alimentaron la solidaridad internacional. La Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) y otros organismos denunciaron la situación venezolana en conferencias continentales, aislando diplomáticamente al régimen de Pérez Jiménez. Además, grupos de empresarios, estudiantes y hasta sectores militares descontentos en Venezuela fueron sensibilizados por la evidente manipulación informativa: comprendieron que, si la prensa estaba amordazada, los triunfos económicos que el gobierno proclamaba (como el llamado Nuevo Ideal Nacional de Pérez Jiménez) podrían ser propaganda hueca (Murgueitio, 2005). Este despertar crítico fue preparando el terreno para la explosión cívico-militar que finalmente derrocaría al dictador.

Las diferencias entre ambos países en materia de censura también se reflejaron en sus resultados inmediatos. En Colombia, Rojas Pinilla complementó la censura con la creación de medios oficiales: fundó una emisora radial estatal, la Radio Nacional, con proyectos como Radio Sutatenza² orientados a educar a las comunidades rurales, y un periódico gubernamental llamado El Diario de Colombia, que difundía la versión oficial de los hechos (Zabala León, 2017). Sin embargo, estos esfuerzos no alcanzaron a cubrir el vacío dejado por la prensa independiente, y la oposición los percibía mayormente como instrumentos de propaganda. En Venezuela, Pérez Jiménez también impulsó la propaganda (por ejemplo, organizando eventos internacionales como la Conferencia Interamericana de 1954 para proyectar una imagen positiva del país) y se benefició de un férreo control de las radios locales. Aun así, la información lograba filtrarse: no es casual que la madrugada del 23 de enero de 1958, cuando se produjo el alzamiento final contra Pérez Jiménez, varios periódicos clandestinos y radioaficionados llamaran abiertamente a la población a las calles, señal de que la autocensura se había roto ante la inminencia del cambio (Hernández, 2023).

En ambos regímenes, la censura terminó volviéndose contra los dictadores mismos. Al acallar la crítica, los gobiernos perdieron la oportunidad de auscultar el descontento social y corregir rumbos. La prensa controlada solo publicaba elogios y cifras optimistas, creando una fachada de estabilidad que ocultaba crisis profundas.

2 Si bien el gobierno de Rojas Pinilla se caracterizó por la censura y el control de los medios, también impulsó iniciativas de impacto social, como Radio Sutatenza. Esta emisora, fundada en 1947 por el sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín, se consolidó durante su mandato como un modelo pionero de educación a distancia, llevando alfabetización y formación técnica a comunidades rurales que antes no tenían acceso a estos recursos. Aún hoy muchos colombianos recuerdan con afecto la alfabetización recibida por parte de esta radio (Zabala León, 2017).

Así, Rojas Pinilla se sorprendió con la amplitud de las protestas de mayo de 1957, pues su prensa oficial minimizaba el malestar existente; y Pérez Jiménez, confiado en su prensa domesticada, no midió el repudio acumulado que estalló en enero de 1958. La caída de ambos dictadores estuvo directamente precedida por actos de desafío informativo: en Colombia, a inicios de 1957, estudiantes y sectores opositores repartieron masivamente boletines denunciando la corrupción del régimen, y El Tiempo reanudó su publicación apenas la junta militar reemplazó a Rojas; en Venezuela, días antes del 23 de enero de 1958, volantes impresos por tipógrafos aliados a José Agustín Catalá inundaron Caracas con noticias de rebeliones militares y llamados a huelga general (Gutiérrez Gómez, 2021). La palabra prohibida encontró su camino y ayudó a encender la chispa final.

Diferencias y Similitudes Entre los dos Casos

A pesar de trayectorias paralelas, existen diferencias significativas entre las dictaduras de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla en cuanto a los matices de la censura. Una diferencia notable fue el *grado de institucionalización de la censura*. En Venezuela, el aparato censor estaba más burocratizado: la mencionada Junta de Examen, la oficina de Información controlada por el gobierno, la propia policía política actuando de censor omnipresente, todo ello formaba un sistema complejo y relativamente estable a lo largo de los años 50 (Cardozo Uzcátegui, 2009). En Colombia, la censura, aunque intensa fue más *reactiva y ad hoc*: Rojas Pinilla dictaba decretos conforme surgían conflictos (primero contra difamación, luego censura plena cuando ya había oposición organizada), pero no llegó a crear un ministerio específico de propaganda ni un comité censor permanente con civiles ideólogos (García Villamarín, 2023). Esto quizá se explique porque el régimen de Rojas duró menos tiempo y estuvo en permanente contestación, mientras que Pérez Jiménez gobernó más años y estructuró un régimen más monolítico.

Otra diferencia radica en el contexto de violencia interna. Colombia durante la dictadura estaba inmersa en *La Violencia*, con guerrillas liberales activas en zonas rurales y constantes tensiones partidistas; la censura se utilizó también para encubrir operaciones militares brutales (como Villarrica) y para intentar moderar la inflamación de odios partidistas en la prensa. En cambio, Venezuela no tenía un conflicto interno armado de gran escala en ese momento; la censura se centró más en suprimir la disidencia política urbana y cualquier asomo de ideología comunista en la intelectualidad. Rojas justificó algunas medidas como necesarias para pacificar el país y promover su plan de "Paz y Justicia", mientras Pérez Jiménez las justificó como parte de su proyecto de orden nacionalista y anticomunista (Gutiérrez Gómez, 2021).

Hubo también diferencias en la participación de la prensa en la caída de los regímenes. Si bien en ambos casos la prensa censurada contribuyó al desgaste de la dictadura, en Venezuela los impresores y periodistas jugaron un rol especialmente directo en la insurrección final. El caso de José Agustín Catalá es ilustrativo: este editor y tipógrafo, quien había sido apresado por publicar denuncias contra el gobierno, fue uno de los organizadores de la difusión de manifiestos durante la huelga general de enero de 1958, y tras la caída de Pérez Jiménez integró la junta de gobierno provisional en representación del sector civil (Catalá, 1962; 1972). En Colombia, la salida de Rojas fue más producto de un acuerdo de las élites (los militares retiraron su apoyo y negociaron con partidos tradicionales), donde la prensa apoyó las protestas populares pero no estuvo formalmente en la mesa de negociación del nuevo orden; no obstante, inmediatamente después, periodistas influyentes participaron en la reconstrucción democrática, por ejemplo, Alejandro Galvis (director de *Vanguardia Liberal*) fue parte de la Asamblea Nacional Constituyente de 1957-58 que institucionalizó el Frente Nacional (Galvis y Donadío 2002).

En cuanto a similitudes, se destaca que ambos regímenes concebían a la prensa como enemigo a neutralizar cuando no seguía sus dictados. Tanto Pérez Jiménez como Rojas Pinilla compartían la mentalidad de muchos regímenes autoritarios de la época: veían la libertad de prensa como un obstáculo para implementar sus proyectos políticos sin oposición. Los dos invirtieron en sus propios canales de difusión propagandística (Pérez Jiménez apoyándose en el control de prensa escrita y cinematografía, Rojas Pinilla creando radioemisoras educativas y boletines oficiales) a la vez que eliminaban las voces contrarias. Otra similitud fue el recurso a marcos legales excepcionales: estado de sitio, decretos ejecutivos, asambleas constituyentes sumisas al poder ejecutivo, todo ello para revestir de legalidad la censura. Ambos dictadores buscaban justificar su censura como algo “legal” y “patriótico”: Rojas convocó en 1954 una Asamblea Nacional Constituyente que, entre otras cosas, respaldó sus medidas de prensa; Pérez Jiménez integró la censura en la constitución y leyes de seguridad. En resumen, ambos usaron la ley como arma contra la libertad, pervirtiendo su propósito original (Gutiérrez Gómez, 2021).

Finalmente, una similitud trascendental es que en la memoria histórica de ambos países, estas dictaduras quedaron asociadas indeleblemente a la censura y la represión a la prensa. Hasta el día de hoy, periodistas, políticos e intelectuales venezolanos y colombianos evocan a Pérez Jiménez y Rojas Pinilla como ejemplos de gobiernos que atentaron contra la palabra escrita y cuyas acciones no deben repetirse (Gutiérrez Gómez, 2021). En la historiografía nacional de cada país, se

reconoce que la prensa sufrió uno de sus periodos más oscuros durante esas dictaduras, pero que también de allí emergieron lecciones importantes sobre la resistencia y la defensa de la libertad de expresión.

Conclusiones: Censura, Poder y Resistencia en los Regímenes de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla

El análisis comparado de la censura en los regímenes de Marcos Pérez Jiménez en Venezuela y Gustavo Rojas Pinilla en Colombia revela patrones estructurales que evidencian el papel central del control de la información en la consolidación y eventual crisis de los proyectos autoritarios en América Latina durante la década de 1950. Lejos de ser un mecanismo secundario, la censura sistemática a periodistas y medios de comunicación operó como un eje articulador de la estrategia de poder de ambos regímenes, permitiéndoles modelar el discurso público, suprimir la disidencia y consolidar una narrativa oficial que legitimara su permanencia en el poder. Sin embargo, la represión informativa no se produjo sin consecuencias: la censura absoluta generó mecanismos de resistencia que, lejos de eliminar el disenso, fomentaron la proliferación de esferas públicas alternativas, erosionando progresivamente la legitimidad de los gobiernos de facto y contribuyendo a su caída (Gutiérrez Gómez, 2021).

Desde una perspectiva teórica, la censura en estos regímenes se inscribe en la lógica del autoritarismo informativo, caracterizado por el monopolio del discurso oficial y la eliminación de toda expresión considerada disidente (Portolés, 2016). Pérez Jiménez y Rojas Pinilla compartieron la visión de la prensa como un espacio de contestación política que debía ser sometido a control total para garantizar la estabilidad de sus proyectos personalistas. Esta concepción responde al esquema del totalitarismo incipiente (Arendt, 1951), en el cual los regímenes, aunque no alcanzaron la plenitud de un Estado totalitario con partido único y control absoluto de la sociedad, sí mostraron tendencias hacia el dominio integral de los medios de comunicación y la eliminación sistemática de voces críticas.

La censura en estos contextos no fue simplemente un ejercicio de restricción del derecho a la información, sino un dispositivo de poder orientado a la construcción de una hegemonía discursiva (Bourdieu, 1997). En Venezuela, la estructura de propaganda estatal, respaldada por la Oficina de Prensa del Ministerio de Relaciones Interiores, buscó imponer la imagen de un país próspero y modernizador bajo el eslogan del “Nuevo Ideal Nacional”. Se clausuraron periódicos opositores como *El País*, y se exilió a numerosos periodistas críticos, generando un ambiente de autocensura y miedo. En Colombia, Rojas Pinilla implementó una estrategia más reactiva, empleando decretos de censura

específicos en respuesta a coyunturas políticas, lo que llevó al cierre temporal de *El Tiempo* en 1955 y al hostigamiento de reporteros y editores que denunciaban los abusos del régimen. No obstante, en ambos casos, la censura no solo operó mediante restricciones legales o punitivas, sino también a través de incentivos económicos, como la concesión de publicidad oficial a medios afines y la obstrucción de la importación de insumos periodísticos para publicaciones opositoras (Gutiérrez Gómez, 2021).

Si bien la censura tenía el propósito de consolidar el control estatal sobre la opinión pública, su aplicación exacerbó dinámicas de resistencia que, como plantea Habermas (1981), fomentaron la aparición de esferas públicas alternativas. Lejos de instaurar un silencio absoluto, las restricciones informativas incentivaron la creatividad y la solidaridad gremial de los periodistas perseguidos. Tanto en Colombia como en Venezuela, surgieron periódicos clandestinos y boletines distribuidos en círculos opositores. Estos espacios de resistencia no solo mantenían viva la circulación de ideas disidentes, sino que también generaban un marco simbólico de oposición que, a medida que se profundizaban las crisis políticas, facilitó la articulación de movimientos democráticos.

La caída de ambos regímenes ilustra la paradoja de la censura: en lugar de garantizar la perpetuidad del poder, la represión informativa terminó socavando la legitimidad de los gobiernos y alienando a sectores fundamentales de la sociedad. La teoría de la transcripción oculta de Scott (1990) explica cómo los discursos censurados no desaparecen, sino que migran a espacios subterráneos de circulación restringida, acumulando una carga política que puede emerger con fuerza en momentos de crisis. En este sentido, la censura de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla contribuyó involuntariamente a fortalecer las redes de periodistas, intelectuales y actores políticos que se convertirían en protagonistas de la restauración democrática. En Venezuela, la huida de Pérez Jiménez en 1958 estuvo precedida por una revuelta cívico-militar en la que la denuncia de la censura fue una consigna clave, mientras que en Colombia, la dimisión de Rojas Pinilla en 1957 abrió un espacio para la reactivación de la prensa libre y la reconstrucción de un orden político basado en el acuerdo bipartidista del Frente Nacional.

El legado de estos episodios se manifiesta en la institucionalización de garantías de libertad de expresión en las constituciones y leyes promulgadas tras las dictaduras. En Colombia, la Constitución de 1991 incorporó mecanismos de protección a periodistas como una respuesta histórica a los abusos sufridos bajo regímenes autoritarios. En Venezuela, aunque la democracia se mantuvo hasta finales del siglo XX, la memoria de la censura *perezjimenista* se convirtió en un referente

negativo que activó resistencias frente a intentos posteriores de control mediático.

En conclusión, la censura en los regímenes de Pérez Jiménez y Rojas Pinilla constituye un caso paradigmático de cómo el autoritarismo informativo no solo restringe la libertad de prensa, sino que también transforma la estructura del campo periodístico, generando dinámicas de resistencia que pueden desembocar en procesos de cambio político. La represión del periodismo crítico en ambos países no logró suprimir las ansias de verdad de la sociedad; por el contrario, fortaleció los lazos entre periodistas, incentivó la circulación de información clandestina y consolidó el papel de la prensa como un actor fundamental en la restauración de la democracia. El estudio de estos casos reafirma la centralidad de la libertad de expresión como un pilar esencial del orden democrático y como un derecho cuya defensa trasciende coyunturas específicas, convirtiéndose en un motor de transformación social y política.

Referencias

- Acuña Rodríguez, O. Y (2013). Censura de prensa en Colombia, 1949-1957. *Historia Caribe*. 8(23), 241-267.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Harcourt Brace.
- Arias Escobar, F. (3 de mayo de 2022). *Censura de El Tiempo en el gobierno de Rojas Pinilla*. Señal Memoria – RTVC. <https://www.senalmemoria.co/piezas/el-tiempo-censurado-rojas-pinilla>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cardozo Uzcátegui, A. (2009). La propaganda política durante el perezjimenato: En la búsqueda de la legitimidad de ejercicio y la diplomacia velada, 1952-1957. *Tiempo y Espacio*, 19(52), 199-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579123>
- Catalá, J. A. (1969). *Documentos para la historia: La denuncia; crímenes y torturas en el régimen de Pérez Jiménez*. Los Libros de la Resistencia.
- Catalá, J. A. (1972). *Los crímenes impunes de la dictadura: Documentos para la historia del perezjimenismo* (2ª ed.). Ediciones Centauro.
- Díaz Rangel, E. (2007). *La prensa venezolana en el siglo XX*. Colección Bicentenario Carabobo.
- Galvis, S., y Donadio, A. (2002). *El jefe supremo: Rojas Pinilla en la violencia y en el poder*. Hombre Nuevo Editores.
- García Villamarín, A. L. (2023, 13 de junio). *Rojas Pinilla y la política de propaganda en su gobierno*. Señal Memoria. <https://www.senalmemoria.co/articulos/rojas-pinilla-politica-de-propaganda-en-su-gobierno>

- Guerra de Avellaneda, G. (14 de abril de 2022). Miguel Otero Silva: Escribir y leer desde y sobre una dictadura. *Prodavinci*. <https://prodavinci.com/miguel-otero-silva-escribir-y-leer-desde-y-sobre-una-dictadura/>
- Gutiérrez Gómez, N. (2021). *Censura y resistencia. Palabra prohibida en los regímenes de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (2005). [1962, 1963]. *La Violencia en Colombia* (tomos I y II). Taurus.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.
- Hernández, L. (8 de diciembre de 2023). La dictadura de Marcos Pérez Jiménez y sus métodos de desinformación. *Observatorio de Fake News Venezuela*. <https://fakenews-venezuela.org/en-profundidad/la-dictadura-de-marcos-perez-jimenez-y-sus-metodos-de-desinformacion/>
- Medina Vargas, N. (2022). *Tácticas de resistencia en la prensa durante la dictadura de Rojas Pinilla: El caso de los diarios Intermedio y El Independiente, 1956 – 1957* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/60926>.
- Melo, J. O. (2012, 15 de marzo). Entrevista sobre la libertad de prensa en Colombia [Entrevista en video]. Banrepcultural. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=52vdoiuYAxo>
- Melo, J. O. (2017). La libertad de prensa en Colombia: pasado y perspectivas actuales. En F. Cepeda Ulloa (Ed.), *Fortalezas de Colombia*. Ariel/BID.
- Montes de Oca, R. (2022). *Sospechosos habituales: Diez aproximaciones a los antecedentes históricos del movimiento por los derechos humanos en Venezuela (1936-1999)*. PROVEA.
- Murgueitio, C. A. (2005). Los gobiernos militares de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla: nacionalismo, anticomunismo y sus relaciones con los Estados Unidos (1953 – 1957). *Historia y Espacio*, 1(25), 39–97. <https://doi.org/10.25100/hye.v1i25.1642>
- Paredes, Z., y Díaz, N. (2007). Los orígenes del Frente Nacional en Colombia. Presente y Pasado. *Revista de Historia*, 12(23), 179-190. <https://biblat.unam.mx/es/revista/presente-y-pasado-merida/articulo/los-origenes-del-frente-nacional-en-colombia>
- Portolés, J. (2016). *La censura de la palabra: Estudio de pragmática y análisis del discurso*. Publicacions de la Universitat de València.
- Presidencia de la República de Colombia. (1955). *Decreto 2535 de 1955*. Diario Oficial. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1770405>
- Ramírez Bernal, A. (2023). *El movimiento de oposición al gobierno de Rojas Pinilla: 1954-1957* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85532>
- Redacción El Espectador. (28 de octubre de 2016). Cuando Rojas Pinilla cerró el periódico El Tiempo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/cuando-rojas-pinilla-cerro-el-periodico-el-tiempo-articulo-662280/>
- Redacción Ipad. (febrero 16 de 2016). Los días de El Independiente. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/los-dias-de-el-independiente-article-617622/>
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale University Press.
- Time Magazine. (15 de abril de 1957). *We've Been Thrown Out of Better*. *Time*. <https://time.com/archive/6800002/the-press-freedom-fighter/>
- Valladares, M. (2015). *Combatiendo la dictadura desde la prensa clandestina*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Zabala León, Z. A. (Ed.). (2017). *Radio Sutatenza: Una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)*. Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango.



05

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



PENSANDO REGIONES
Artículo de investigación

Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia¹

Peace Cultures in Life Stories of Teachers from Meta in Colombia

Rodiel Rodríguez Díaz²  
Colombia

Analía Elizabeth Leite Méndez³  
España

Mario Hernán López Becerra⁴  
Colombia

Para citar: Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., López Becerra, M. H. (2024). Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 65-78. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>

Fecha de recepción: 20/08/2024

Fecha de aprobación: 13/10/2024

- 1 Este artículo es resultado de una investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), en colaboración con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). La investigación se llevó a cabo dentro del Grupo de Investigación Currículum e Identidades Culturales de la Universidad de Caldas y el Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa) de la Universidad de Málaga, reconocido como Grupo Consolidado por la Junta de Andalucía.
- 2 Magíster en Educación, doctorando en Educación en la Universidad de Caldas en Colombia, en cotutela internacional con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga en España. Docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio de Meta en Colombia. Investigador del Grupo PROCIE. Correo electrónico: rodierodriguez@uma.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7692-8364>.
- 3 Doctora en Educación por la Universidad de Málaga (España). Investigadora del Grupo PROCIE de la Universidad de Málaga, grupo consolidado de la Junta de Andalucía. Correo electrónico: aleite@uma.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>.
- 4 Doctor en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada en España. Profesor en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad de Caldas en Colombia. Correo Electrónico: mario.lopez_b@ucaldas.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6265-5382>

RESUMEN

El presente ejercicio académico explora cómo los maestros y maestras contribuyen a la construcción de culturas de paz desde sus historias de vida, decantando acciones pedagógicas a favor de la reconfiguración del tejido social, en el municipio de Puerto Lleras, departamento del Meta en Colombia. Las bases teóricas acerca de la paz positiva de Galtung, (1969) como promoción de justicia social y promoción de los Derechos Humanos, se complementan con las reflexiones de la paz imperfecta del profesor Francisco Muñoz (2004), quien expone la paz como la gestión y el esfuerzo inacabado de superación de conflictos y las posibles respuestas a lo emergente de los mismos. Para tal propósito se recurre a una investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico. Se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas a maestros y maestras de la Institución Educativa Majestuoso Ariari, quienes compartieron sus experiencias sobre las culturas de paz, en categorías como; no violencia, agenciamientos de paz y resiliencia. Dado el compromiso con el diseño metodológico, las narrativas de vida fueron revisadas, recontextualizadas y analizadas con base en categorías de las culturas de paz, con el apoyo del *software atlas ti*. En los hallazgos, se detalla como el profesorado desempeña un papel fundamental en la construcción de culturas de paz, por medio de agenciamientos pacifistas desde diversas mediaciones pedagógicas con una alta carga de resiliencia. Esto permitió identificar prácticas de no violencia en el entorno escolar, como la creación de espacios y proyectos para la resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, el trabajo docente en la construcción de culturas de paz demostró como se viene superado las barreras estructurales y culturales de violencias que aún impregnan los territorios. En las conclusiones se enfatiza cómo las narrativas de vida de los maestros y maestras, donan sus sentidos para educar en y para la paz, desde su vocación ontológica, como actores de paz (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017).

Palabras claves: cultura de paz, no violencia, resiliencia, resolución de conflictos, educación para la paz.

ABSTRACT

This academic exercise explores how teachers contribute to the construction of cultures of peace from their life stories, opting for pedagogical actions in favor of the reconfiguration of the social fabric, in the municipality of Puerto Lleras, department of Meta in Colombia. The theoretical bases on Galtung's positive peace (1969) as a promotion of social justice and promotion of Human Rights are complemented by the reflections on imperfect peace by Professor Francisco Muñoz (2004), who exposes peace as the management and the unfinished effort to

overcome conflicts and the possible responses to what emerges from them. For this purpose, qualitative research is used, with a hermeneutic approach. Three semi-structured interviews were carried out with teachers from the Majestuoso Ariari Educational Institution, who shared their experiences about cultures of peace, in categories such as non-violence, peace agencies and resilience. Given the commitment to the methodological design, the life narratives were reviewed, recontextualized and analyzed based on categories of peace cultures, with the support of the Atlas Ti software. The findings detail how teachers play a fundamental role in the construction of cultures of peace, through pacifist agencies from various pedagogical mediations with a high level of resilience. This made it possible to identify non-violent practices in the school environment, such as the creation of spaces and projects for the peaceful resolution of conflicts. Consequently, the teaching work in the construction of cultures of peace demonstrated how the structural and cultural barriers of violence that still permeate the territories have been overcome. The conclusions emphasize how the life narratives of the teachers donate their meanings to educate in and for peace, from their ontological vocation, as actors of peace (National Center for Historical Memory [CNMH], 2017).

Keywords: Culture of peace, nonviolence, resilience, conflict resolution, peace education.

Introducción

En la historia reciente, es posible analizar una sucesión de crisis que han generado profundas inestabilidades en el sistema global, afectando todas las dinámicas sociales, ahora bien, en medio de estas incertidumbres, contéplanos al sistema educativo como un elemento clave que traza orientaciones para forjar sociedades sostenibles.

A contraluz, Nussbaum (2010) sostiene que los problemas no residen únicamente en las transformaciones económicas que afectan a los países, sino en los modelos educativos que estructuran la formación ético-política de las nuevas generaciones. Estos modelos, generalmente están centrados en una instrucción técnico-profesional, con un tímido enfoque crítico social, situación que suscita el distanciamiento respecto a formación ciudadana de promover culturas de paz y como consecuencia, limitan las capacidades humanas para desarrollar habilidades que permitan enfrentar las desigualdades y violencias profundamente arraigadas en la sociedad.

En este sentido, es esencial abordar un ejercicio *in situ* que deleve, en las narrativas de vida de maestros y maestras, las reconstrucciones sociales que brotan de las culturas de paz como una alternativa de vida, que brota en las acciones pedagógicas de la escuela, como institución que en ocasiones es la única figura que representa al Estado en los territorios, desarrollando la tarea de formar al ciudadano para la superación de

las violencias, en espacios donde aún se experimentan derivaciones del conflicto interno armado (Builes, 2019).

Es clave resaltar que, desde el campo de los estudios de paz, la presente investigación asume las polisemias de las *culturas de paz*, en plural, dadas las variadas expresiones y experiencias que se suscitan en escenarios de conflictividad para superar los rencores, explorando la correspondencia entre educación y culturas de paz, que en situaciones complejas, provocaron acciones pedagógicas de noviolencia, resiliencia y resolución pacífica de conflictos en comunidades educativas, como estrategias para dar respuesta a la construcción social de la paz territorial (Cruz y Taborda, 2014b).

En consecuencia, el sistema educativo es *potencia* para la paz positiva e imperfecta del territorio, por ser un escenario donde se vive un proceso continuo y dinámico de adaptación a las condiciones adversas, siendo los maestros y maestras los agentes por excelencia, que promueven culturas de paz, garantizando desde la formación ciudadana, un modelo mimético para la convivencia de las comunidades (Rodríguez, et al, 2023).

Problemática

Los territorios colombianos aún enfrentan serios desafíos, que persisten en múltiples formas de expresión de violencias, cuya lógica de poder al transformarse, manifiestan un alarmante proceso de deshumanización que desemboca en la población civil. En consideración, el presente apartado destaca dos escenarios,

problémicos, que a grandes rasgos afectan la formación de las culturas de paz en el territorio:

- a. Las violencias vividas por el conflicto interno armado.
- b. La inclinación global a despojar el componente humanista de la escuela.

El conflicto interno armado actual, se refleja en las denuncias que expresa la Defensoría del Pueblo (2014), a través de su Sistema de Alertas Tempranas (SAT). Allí se identifica y advierte situaciones de riesgo, vulneraciones y violencias documentadas para el municipio de Puerto Lleras, Meta:

- a. La presencia de estructuras armadas ilegales.
- b. Desplazamientos forzados: la coacción y violencia ejercida a poblaciones enteras.
- c. Violencia selectiva y generalizada: homicidios, extorsiones, y reclutamiento forzado.
- d. Afectación a comunidades: rurales, indígenas, servidores públicos, docentes. (SAT, 2018)⁵

Los informes de la Defensoría del Pueblo, son retos que invitan a las instituciones educativas a desempeñar el papel formativo de culturas de paz, ante un escenario impregnado de lógicas de conflictos, con tendencias performativas de venganza y odios, que suelen aventajar algunas de las acciones pedagógicas institucionales. Ahora bien, la escuela responde a estos contextos conflictivos con constantes construcciones y transformaciones social, que surge de la justicia cognitiva inherente en los saberes escolares (Santos, 2017).

Simultáneamente, la paz se alimenta de un saber comunitario que se configura a través de capacidades críticas, creativas y éticas, desarrolladas en las prácticas cotidianas de la escuela y el quehacer docente. Este enfoque permite comprender los desafíos de las comunidades afectadas, como los de la región de los Llanos Orientales, donde también se evidencian problemáticas que, según Martha Nussbaum (2010), están ligadas a la formación educativa como base para fortalecer la democracia y enfrentar las desigualdades sociales. Gran parte de los problemas de las sociedades industriales en las últimas décadas no brotan de las crisis y consecuencias económicas que se provocaron a partir del año 2008 a nivel global, sino del modelo de educación que reciben los actuales estudiantes-ciudadanos, guiados por el paradigma instrumental que opaca la formación crítico-humanista.

La inclinación a privilegiar una vida capitalista, con lógicas colonialistas, que genera violencias para la obtención de las riquezas del territorio, se explica por las dinámicas de un mercado global que se encuentra dominado por la economía neoliberal y la tecnocracia. Según Nussbaum (2007), una educación que priorice las ciencias humanas y sociales resulta fundamental,

para incrementar la vida ciudadana, y desarrollar habilidades necesarias para enfrentar las desigualdades que surgen en la vida cotidiana de las comunidades. Este panorama, según Rodríguez (2015), se refleja claramente en la oferta universitaria del país, donde los programas en ciencias humanas y sociales son escasos frente a la saturación de programas laborales de corte positivista y técnico, que incitan a la explotación de los recursos no renovables de la región, y en muchos casos vulnera los estilos de vida.

Bases Teórico-Conceptuales

El presente apartado expone algunas reflexiones teórico-conceptuales en relación a las culturas de paz, las cuales se tejen a partir de las categorías; no violencia, resiliencia y agenciamientos pacifistas, que están inmersas en las narrativas de los y las docentes del territorio.

Culturas de Paz

Como punto de partida, es fundamental anunciar que las culturas de paz son parte esencial del engranaje de la formación ciudadana, en tal sentido se considera:

- a. *Noviolencia*. Estrategias de solución pacífica a los conflictos y desobediencia civil.
- b. *Resiliencia*. Estrategias para formar en la transformación de las adversidades.
- c. *Agenciamientos pacifistas*. Gestiones que perpetúan las acciones pacifistas.

Las culturas de paz se refieren a las formas de ser y actuar en plural, que impugnan las violencias y advierten las conflictividades, conservando el ideal de que la paz (pases) propenden por la superación de las violencias, la prevalencia de la justicia tanto como reconocimiento, como imparcialidad. Este esfuerzo se manifiesta en todas las esferas de la vida donde está presente el proyecto de humanización, para favorecer las diversidades pluripotentes de una persona o colectivo en una comunidad. (Rodríguez, 2024b)

Ahora bien, estas iniciativas empiezan a ser reconocidas en el sistema educativo, desde la década del noventa, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Fisas, 1998), con el propósito de ayudar a la transmisión de las herencias culturales a las nuevas ciudadanía, considerando que:

- a. Los ciudadanos se educan en una institución que le ayuda a construir sus identidades.
- b. Los ciudadanos asumen lo que la institución le enseña, (códigos universales de convivencia).
- c. Los Estados necesitan de los ciudadanos para su consistencia.

En este sentido, las iniciativas de culturas de paz, se apoyan en el sistema educativo para fortalecer el tejido social y contribuir a las democracias, impulsando la renovación de la organización, para vencer las crisis,

5 <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91710>

que a juicio de Oñate y Yassir (2014), se caracteriza por su rechazo a las violencias y sintetiza como el conjunto de esfuerzos dirigidos a humanizar la vida, desde el bien común (Herrero, 2002).

Según Sánchez (2011), la marcha de las culturas de paz, exige una ruta que tiende a evidenciar formas creativas de educar la tolerancia social y la no violencia, para la superación de los conflictos, y exige que el educando/ciudadano reconozca su rol/agencia, dentro de las iniciativas sociales que revitalizan el tejido comunitario independiente a las secuelas bélicas que no han permitido la superación de los odios. Las culturas de paz son un camino de incertidumbres con múltiples expresiones y formas de ser, que busca la culminación de los pactos y acuerdos, en hechos que históricamente reivindiquen la vida (Hernández et al., 2017), respondiendo a las dinámicas conflictivas propias de los contextos y las realidades específicas de sus actores.

Las culturas de paz, en el ámbito escolar, se acoplan a las realidades del entorno, fortaleciendo la pasión por la formación humanista, como una experiencia reflexiva que se encarna desde la dinámica social de dignificación de la vida misma. En tal sentido, las culturas de paz son un pilar formativo y sustancial en la vida escolar (Rodríguez, 2024).

Este desarrollo trasciende la concepción tradicional de la paz negativa entendida como la ausencia de guerras, abriendo espacios para enfoques más transformadores. En consecuencia, surgen innovadoras propuestas de comprender los fenómenos sociales de culturas de paz, como edificación del imperativo de justicia universal, que se pueden acoplar en las tesis:

- a. Acciones políticas de reconfiguración de la seguridad y dignidad humana.
- b. Garantía global de los derechos humanos y el desarme de las naciones.
- c. Iniciativas sociales frente a las tecnocracias.

En este contexto, y en línea con reflexiones surgidas tras la Segunda Guerra Mundial, se han desarrollado aportes legales, disciplinares y corporativos que amplían la comprensión del reto de las culturas de paz como un campo de estudio multidisciplinar, enfocado en las condiciones necesarias para construir una sociedad justa (Iglesias et. al, 2014), se pueden evidenciar en la construcción teórica y metodológica de la paz en Johan Galtung (1969), quien conjuga la dialéctica entre violencia y paz, ampliando horizontes de análisis e investigación a las formas de las violencias (directa, estructural y cultural). Estas iniciativas del sociólogo noruego, al considerar que los estudios de paz son pluridimensionales, llevan a entender que uno de los primeros pasos para buscar la superación de los conflictos es la tipificación de las formas en las cuales un colectivo ha naturalizado las violencias en su historia particular.

En el marco de los aportes de Galtung (1969), los diseños metodológicos para el estudio de las culturas de paz trascienden los diagnósticos convencionales sobre las violencias constituidas. Este aporte, considera las violencias estructurales, que generan empobrecimiento; las violencias culturales o simbólicas, que alimentan los odios sociales; y las violencias directas, expresadas en el daño físico, como parte de un entramado interrelacionado que configura las dinámicas sociales.

Galtung (1996) sostiene que las culturas de paz son capacidades humanas fundamentales para orientar a los colectivos hacia nuevas formas de resolución de conflictos, situadas entre una política democrática y una formación social para la no violencia. Las culturas de paz, no solo trazan rutas alternativas al poder corrupto legitimado en el sentido común, sino que también generan resistencias creativas que visibilizan las voces y experiencias relegadas por los sistemas, como una herramienta transformadora para desafiar las estructuras de dominación y promover la reconstrucción de sociedades transparentes.

En suma, las culturas de paz y el sistema educativo aúnan esfuerzos en modelos de formación para:

- a. Formar para la paz directa, en acciones menuegan las causas y efectos violentos.
- b. Educar para la paz cultural, para el reconocimiento y aceptación de las diversidades.
- c. Enseñar para la paz estructural, como gestión y superación de la escasez.

Noviolencia

Este, por lo general, no violencia (a diferencias de la *no violencia*; negación de la violencia) se entiende como el cúmulo de praxis que no utilizan las violencias para el tratamiento de un conflicto, lo que conduce, en el espíritu del *gandhismo*, a *satyagraha*, o *búsqueda de la verdad* (López, 2004), se apela a los medios de ausencia del uso de la fuerza rústica o situación que cause daño y explora medios alternos que promueven acciones políticas para transformar una necesidad en oportunidad de crecimiento social.

La no violencia se manifiesta a través de acciones híbridas como la resistencia activa, como la desobediencia civil y el diálogo (López, 2004). Estas estrategias recurren a la no colaboración y limitan el apoyo comunitario o económico hacia sistemas de dominación, debilitando su influencia. Las tesis de la no violencia fortalecen la cohesión social, y empoderan a todos los integrantes de una comunidad, a superar las divisiones ideológicas, con el fin de alcanzar las soluciones más justas y efectivas. Incluso cuando estos objetivos no se logran plenamente, el espíritu de la no violencia persiste en su llamado a minimizar el daño y evitar la escalada de conflictos entre las partes. Algunos experiencias

noviolentas, a favor de los derechos universales, a juicio de Mazower (2021), son:

- a. El Otoño de las Naciones: Checoslovaquia, Polonia, Estonia, Lituania, Letonia, Bulgaria y Alemania Oriental en 1989.
- b. El Movimiento por los Derechos Civiles: Estados Unidos.
- c. El Movimiento de Independencia de la India (liderado por Gandhi).
- d. El Movimiento de Solidaridad: Polonia.
- e. El Movimiento de los Paraguas: Hong Kong.

Ahora bien, se evidencia dos grandes escenarios para ejercer la noviolencia y lograr una transformación: las resistencias pasiva y activa. La primera involucra la negativa a cooperar con el sistema, mientras que la segunda constituye acciones directas para desafiar el sistema.

La resistencia pasiva incluye, desobediencia civil, no contribución, huelga de hambre, negativa a pagar impuestos, manifestaciones en espacios públicos, entre otras determinaciones que desestabilizan un sistema opresor y lo reducen al plano de igualdad de condiciones para dialogar.

La noviolencia históricamente ha permitido lidiar contra la opresión, a ejemplo de Mahatma Gandhi (1869-1948) y Martin Luther King Jr. (1929-1968), modelos de lucha de ideales de un mejor sistema. Estas iniciativas, recuerdan que el poder instituido depende en gran medida, del poder instituyente de las comunidades, siendo un medio que garantiza los derechos fundamentales, independientemente de las condiciones sociohistóricas.

Resiliencia

Puede definirse como la capacidad humana para redimirse ante circunstancias espinosas. Este verbo latino *resilio*, significa “saltar hacia atrás, rebotar” (Soca, 2018). Como cualidad permite enfrentar los inconvenientes, vencer los impedimentos y resistir la coacción. Para Luthar y Cushing (1999), la resiliencia busca una adaptación en entornos adversos, prevaleciendo ante las crisis y experiencias de dolor.

En este sentido, la escuela forma en la resiliencia, en la medida que ayuda a crear relaciones sociales; orienta para una vida saludable; expone los mecanismos de defensa y superación del estrés y el duelo; socializa rutas o redes de apoyo emocional; entre otras.

Ahora bien, es sustancial que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) institucionalice espacios para que las redes y relaciones de apoyo significativas logren afianzar las cualidades de la resiliencia, proporcionando soporte y asistencia en los momentos de crisis.

La escuela ha de fomentar que las crisis, son una oportunidad para el crecimiento y empatía, pues, desde una perspectiva constructiva impulsa el desarrollo

personal y colectivo, por encontrar algo positivo en cada situación difícil, en lugar de percibir las como obstáculos insuperables.

La comunidad escolar, se forma para asimilar el devenir de la vida, reconociendo que los cambios son parte natural de la vida humana, y que aprender a aceptarlos fortalece las posturas críticas, dado que, interpreta el cambio como una encrucijada para crecer y aprender, adaptarse y evolucionar, como tomar decisiones y actuar de manera decisiva, de ahí que sea común escuchar en los espacios educativos: “también se aprende de los errores”. Según Bouvier (1999), “la resiliencia consiste en la habilidad para conquistar el dolor y retomar la vida” (p. 32), por ello, formar para democracia en las destrezas de sobrelivir a los problemas, es formar en los valores asociados al sentido y significado social de las culturas de paz.

La resiliencia, requiere tiempo y esfuerzo, se vincula profundamente con la capacidad de superar obstáculos y la promoción ético-política de fortalecer la paz. Este componente esencial de las culturas de paz permite a las personas enfrentar conflictividades de manera constructiva, sin recurrir a la violencia. En definitiva, la resiliencia y las culturas de paz son potencias, que forman en las virtudes que transforma las relaciones interpersonales.

Agenciamientos Pacifistas

Es claro que, para prolongar una experiencia de culturas de paz, es necesario agenciar mecanismos para que los ciudadanos sientan como propias las necesidades del colectivo (Adams, 2015). Los agenciamientos son sinónimo del buen gobierno de los recursos, y de todos los elementos para garantizar que el bien común, hacen posible identificar objetivos comunes y contribuir a la sostenibilidad. En este sentido, la educación es un agenciamiento pacifista importante, donde se fomenta el reconocimiento del otro, como posibilidad de crecimiento social que ayuda a la instauración de un sistema más humano, una relación del cara a cara (Rodríguez y Leite, 2024).

Agenciar la paz significa asumir con conciencia y responsabilidad el desafío de reconstruir y fortalecer el proyecto democrático, partiendo de acciones cotidianas que fomentan el con-vivir. Los agenciamientos pacifistas, ya sean individuos o colectivos, desempeñan un papel crucial en la promoción de culturas de paz y la noviolencia a nivel global, su labor se centra en prevenir y anticipar conflictos, al tiempo que impulsan la cooperación y el trabajo entre diversos grupos, consolidando así las bases para vivir con tranquilidad. Es necesario gestionar la paz y anticipar las conflictividades, para reducir sus impactos negativos, es esencial pensar las culturas de paz en prospectiva, considerando

las variables que influyen y dependen en un sistema (Rodríguez, 2024b).

Metodología

La presente construcción metodológica se basa en una mirada cualitativa, con enfoque hermenéutico, por considerar que las narrativas construidas por el sujeto atesoran una alta carga ontológica e imprimen la novedad de lo vivido, como rasgos de personalidad, que cala en el proyecto de vida, y se sintetiza de las experiencias que forman el mundo simbólico de la vida, habilitando a los participantes como investigadores de sus propias historias (Pineda *et al.*, 2019).

Diseño metodológico

Las fases que se desarrollaron destacan los siguientes apartados:

- a. Fase 1: identificación de participantes. Identificación de participantes de mayor experiencias construcción de paz en sus historias de vida. Se invitó a tres maestros a secciones de entrevista, sobre momentos específicos sus vidas.
- b. Fase 2: revisión y recontextualización. Las entrevistas y narraciones fueron revisadas, recontextualizadas y reescritas en tertulias de trabajo con los participantes.
- c. Fase 3: contextualización histórica. Se realizó una aproximación histórica para comprender el entorno de los relatos, conectando los eventos narrados, con algunas situaciones sociales, culturales, históricas y políticas en que ocurrieron.
- d. Fase 4: análisis a categorías. Se desarrollaron análisis a las categorías de culturas de paz (no violencia, resiliencia y agenciamientos pacifistas) que emergen en las narrativa, se emplea el apoyo del *software atlas ti*.
- e. Fase 5: narrativas continuas. Se considera que “la narración de la vida es dinámica; cambia en cada relato; les permite a los participantes reinterpretar su pasado desde su presente” (Leite, 2011, p. 43).

Hallazgos

Los hallazgos a las narrativas de vida de maestros y maestras de la Institución Educativa Majestuoso Ariari, se organizan en dos momentos:

- a. Análisis e interpretación de las tres entrevistas, con preguntas intencionadas a las categorías de estudio, que son sintetizadas en la red semántica que brinda el *software atlas ti*.
- b. Síntesis de la narrativa de vida de una maestra nacida en el territorio, de origen étnico, que desempeña su labor desde hace más de veinte años, a manera de una línea de tiempo con los

hechos que han impactado la historia colombiana y de la región.

A continuación, se examinan diversas narrativas, extraídos de las entrevistas, los cuales permiten explorar la construcción social de las culturas de paz, desde la perspectiva de la experiencia de vida de los maestros en el territorio.

Culturas de paz

Pregunta orientadora: “¿Qué son para ustedes las *culturas de paz*?”

Es el conjunto de principios que debemos generar todas las personas como seres humanos para vivir en armonía, aprender a vivir en armonía, y como seres humanos racionales. Tenemos un comportamiento bueno como humanos, y no vivir como los animales. O sea, ya es tiempo de que nosotros despertemos y que dejemos toda esa mala costumbre de estar destruyéndonos como seres humanos, sino por lo contrario, que nosotros, en cultura de paz, tengamos una verdadera cultura de querer construir una comunidad, construir un pueblo, construir la familia. (Comunicación personal, 2024)

En las narrativas es común que los maestros definan que las culturas de paz se basan en los principios que rigen las interacciones sociales, como un trabajo profundo y de largo aliento, relacionado con la formación ética y moral que promueve la convivencia pacífica, como un ejercicio contrahegemónico a las lógicas de cultura de muerte e individualismo.

Pregunta orientadora: “¿Cómo articula las culturas de paz dentro del marco institucional?”

Bueno, existió un proyecto llamado: “la caseta de la reconciliación” aquí dentro de la institución, en la cual el objetivo es ese, trabajar todo lo que tiene que ver con conflicto escolar y que los estudiantes puedan tener ese apoyo, de ese proyecto. (Comunicación personal, 2024)

Las intervenciones dentro de la escuela (como el proyecto mencionado) buscan institucionalizar acciones de culturas de paz, crear normas y procedimientos que las fortalezcan a nivel escolar. Este componente revela un esfuerzo por institucionalizar prácticas pacíficas dentro del sistema educativo. El hecho de crear espacios específicos como la *Caseta de la Reconciliación* evidencia, primero, cómo los maestros integran la paz a su estructura organizativa, y segundo, cómo los agenciamientos pacifistas influyen en la manera de gestionar los recursos para el diálogo y el reconocimiento del otro.

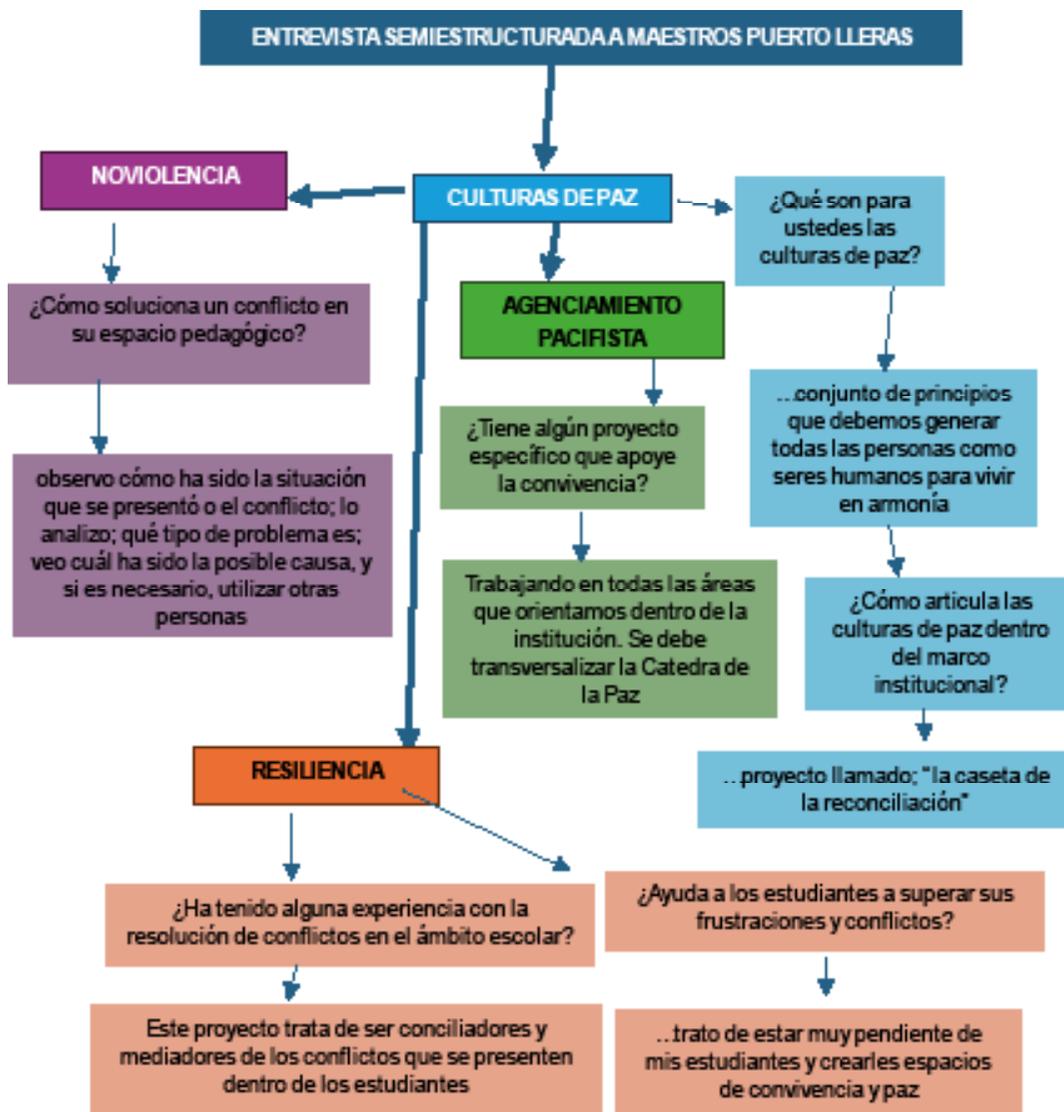


Figura 1. Entrevista a maestros sobre categorías de culturas de paz

Nota: Elaboración propia (2024) entrevista a maestros participantes.

Resiliencia

Pregunta orientadora: “¿Ha tenido alguna experiencia con la resolución de conflictos en el ámbito escolar?”

Este proyecto trata de ser conciliadores y mediadores [sic] de los conflictos que se presenten dentro de los estudiantes, entonces hemos tratado de capacitar a los mismos estudiantes en resolución de conflictos, de forma pacífica; que sean ellos los que medien cuando hay problemas, cuando hay conflictos (Comunicación personal, 2024).

Las narrativas permiten analizar como las y los maestros recurren a mecanismos que ayuden a auto-gestionar las adversidades en los educandos, desde el

diálogo y la mediación para solucionarlos. Esta estrategia y lo dicho por los docentes en las entrevistas se centra en la capacidad de adaptación y superación frente a las adversidades (Nussbaum, 2012). Resiliencia, en este contexto, implica no solo resistir situaciones difíciles, sino también transformarlas positivamente por medio de herramientas de comunicación, apoyo emocional e iniciativas comunitarias.

Pregunta orientadora: “¿Ayuda a los estudiantes a superar sus frustraciones y conflictos?”

Claro que sí, profe, trato de estar muy pendiente de mis estudiantes y crearles espacios de convivencia y paz para ellos, los estudiantes hay que prestarles atención, oírlos y ayudarlos. (Comunicación personal, 2024)

Los maestros destacan que brindar apoyo emocional a los estudiantes que enfrentan dificultades les ayuda a superar problemas tanto académicos, como personales. Esto evidencia un enfoque integral de la formación ciudadana, en el que los docentes más que ser facilitadores del saber, son figuras de sustento psicológico y espiritual. Las formas de agenciar las culturas de paz, se asocia con el bienestar de los estudiantes, situación que fortalece la idea de una vida sana y resiliente, a reflejo de las redes de apoyo que localmente son provocadas en las historias de vida de los y las maestras.

Agenciamientos Pacifistas

Pregunta orientadora: “¿Tiene algún proyecto específico que apoye la convivencia?”

Trabajando en todas las áreas que orientamos dentro de la institución. Se debe transversalizar la Catedra de la Paz. Todos los proyectos que nos ayuden a construir esa sana convivencia, esa armonía, el de poder convivir en paz aquí con todos. Y ya no más esa mala discriminación como se viven en los colegios. (Comunicación personal, 2024)

En las entrevistas los maestros mencionan cómo, desde el proyecto específico de aula, se enfoca la convivencia pacífica y cómo los estudiantes logran crear capacidades creativas para gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera efectiva. Esta experiencia pedagógica destaca la dimensión proactiva de la transversalización curricular de la Catedra de Paz, a la par de los proyectos institucionales, siendo diseño clave para implementar prácticas pacíficas escolares. Situación que expone como las culturas de paz es un ideal, que puede ser alcanzado a través de programas curriculares estructurados y dirigidos desde iniciativas propias de los espacios formativos de aula.

En síntesis, para los contextos educativos, los agenciamientos pacifistas se entienden como acciones educativas concretas que integran valores y prácticas de convivencia en proyectos escolares, generando capacidades para la gestión de conflictos y la construcción democracias.

Noviolencia

Pregunta orientadora: “¿Cómo soluciona un conflicto en su espacio pedagógico?”

Primero, observo cómo ha sido la situación que se presentó o el conflicto; lo analizo; qué tipo de problema es; veo cuál ha sido la posible causa, y si es necesario, utilizar otras personas de ayuda y después sí trato de intervenir para darle la mejor solución posible. Siempre me funciona (Comunicación personal, 2024).

En las narrativas se evidencia cómo los docentes en el territorio recurren a métodos donde sobresale la escucha, el discernimiento, el diálogo y la negociación. Acentuando la noción de noviolencia como práctica pedagógica en sí misma. Los maestros se ven a sí mismos como agentes pacifistas, en lugar de autoridades punitivas pues promueven una formación ciudadana donde los conflictos se resuelven a través de la comprensión mutua y cooperación. Esto implica un rechazo a las formas y expresiones de las violencias, como punto de inicio para solucionar las situaciones conflictivas e ir irrumpiendo en las lógicas de violencias instaladas por el conflicto interno armado.

En las entrevistas, los maestros destacaron cómo las estrategias de noviolencia se integran en las prácticas pedagógicas, para fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Estas prácticas incluyen iniciativas como proyectos escolares y espacios de diálogo que permiten a los estudiantes aprender a gestionar sus emociones y diferencias de manera constructiva.

La noviolencia, entendida como una fuerza transformadora de la sociedad, se manifiesta en acciones que rechazan la opresión y buscan soluciones basadas en el respeto mutuo y la alteridad. Inspirada en los principios de [Mahatma Gandhi \(2005\)](#), la noviolencia evita el daño físico, y facilita la transformación estructural, al privilegiar la racionalidad, sobre la confrontación.

Reconstrucción Sociopolítica de la Narrativa de Vida

A continuación, se socializa cinco momentos que resaltan en la narrativa de vida de una maestra que ha nacido en el territorio, de origen étnico, cuyo compromiso con la paz se refleja en su trabajo cotidiano.

1962: nacimiento y llegada del Instituto Lingüístico de Verano a Colombia

La historia de vida de la maestra se entrelaza con la llegada de los misioneros cristianos y católicos al municipio de Puerto Lleras (Meta) en 1962. Este hecho ocurrió en el marco de un proyecto eclesiástico que tenía como objetivo la traducción de la Biblia para grupos étnicos, en el cual participó su familia, contribuyendo significativamente a la difusión del Evangelio entre comunidades indígenas, como los Piratapuyos Tucanas. Durante esa misma década, Colombia vivió una dualidad histórica: por un lado, la influencia de movimientos religiosos y organizaciones internacionales que buscaban apoyar a las comunidades rurales e indígenas; por otro, el surgimiento y consolidación de grupos armados al margen de la ley, como las FARC-EP, que marcarían profundamente la dinámica social y política del país.

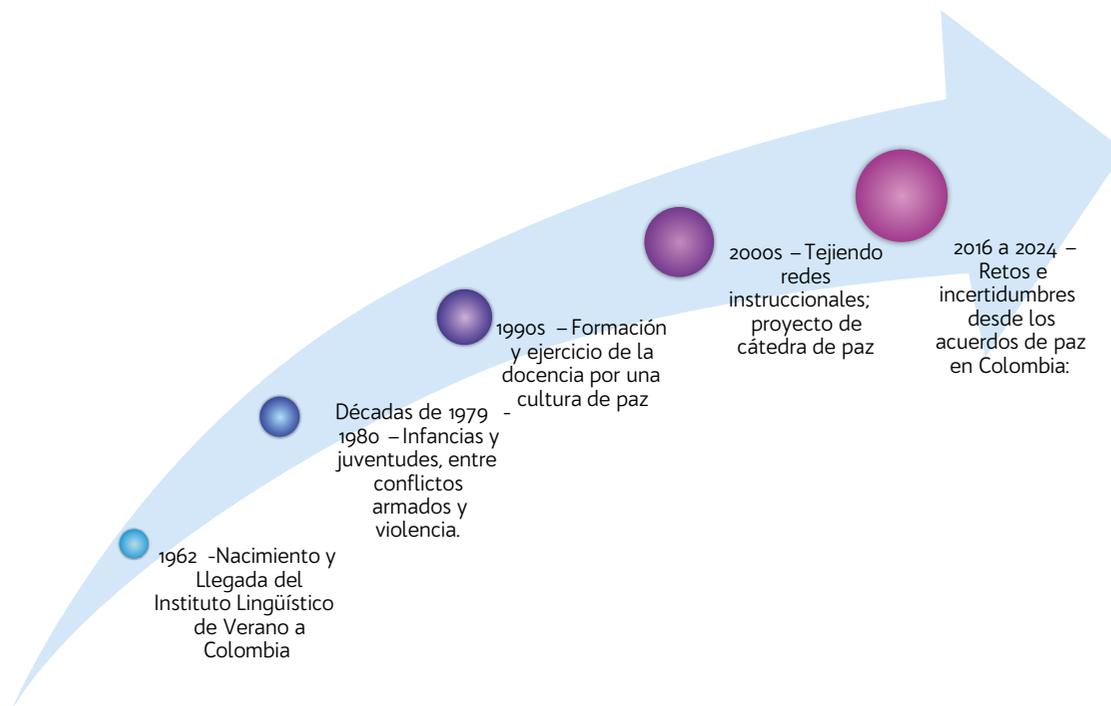


Figura 2. Línea de tiempo de vida maestra

Décadas de los 70 y 80 Siglo XX: infancias y juventudes, entre conflictos armados y violencia

Durante su infancia y juventud, la maestra, al igual que las comunidades de Puerto Lleras, vivió las tensiones y desafíos derivados del conflicto armado, una realidad especialmente difícil para aquellas familias con integrantes vinculados a grupos armados (Arias et al., 2009). Este periodo coincide con el auge del conflicto interno armado, marcado por la creciente influencia de guerrillas como las FARC y el ELN, en el territorio.

Año 1990: formación y ejercicio de la docencia por una cultura de paz

Tras finalizar su formación universitaria, la maestra se incorporó al ámbito laboral en el territorio y, al trasladarse al municipio de Puerto Lleras, impulsó iniciativas como el proyecto “Convivencia y Paz”, orientado a mitigar los efectos de la violencia en las aulas. Durante este periodo, Colombia avanzaba (con algún éxito) en procesos de diálogo de paz y en la implementación de reformas sociales destinadas a fortalecer la convivencia y promover una reducción significativa de la violencia en las regiones más afectadas.

Primera década de 2000: “Tejiendo redes instruccionales”, proyecto de cátedra de paz

La maestra lideró la implementación del proyecto de Cátedra de Paz en la Institución Educativa Majestuoso

Ariari, enfocado en la mediación de conflictos entre estudiantes. Paralelamente, durante esos años, Colombia desarrolló múltiples programas educativos y de paz en respuesta a las necesidades de reconciliación después de décadas de conflicto armado, entre ellos la Cátedra de Paz, establecida en 2015 (Congreso de Colombia, 2015).

2016-2024: retos e incertidumbres desde los acuerdos de paz en Colombia

Aunque en su narrativa de vida menciona tímidamente este evento, es importante conectar la labor docente de fomentar la paz y reconciliación en relación con el contexto más amplio del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC, firmado en 2016. Este fue un hito en la historia del país, pues marcó un avance en la terminación del conflicto armado con uno de los grupos que afectó profunda y esencialmente a algunas comunidades rurales.

Discusiones

Formar en culturas de paz en contextos de violencias es un reto para los educadores en Colombia, especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado. La búsqueda del equilibrio social, procedente de la vivencia seria y real de los derechos humanos, es una ardua tarea que permite el fundamento superior al simple ideal más o menos utópico de la paz (Magendzo, 2008).

Esta realidad constituye un panorama que ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre el conflicto armado colombiano, donde las escuelas son los espacios de aprendizaje, resiliencia y resistencia ante las violencias (González, 2016).

Los maestros enfatizan en la importancia de llevar a la práctica los valores y la espiritualidad cristiana para mediar en los conflictos escolares. Este humanismo-cristiano, que impregna el saber pedagógico ayuda a la resolución pacífica de conflictos, situación que proporcionada con las expresiones de culturas de y para la paz, que buscan promover habilidades sociales y emocionales que contrarresten los efectos del entorno violento (Cruz y Taborda, 2014a). Según las y los maestros, la implementación de proyectos como “Catedra de Paz” y “Convivencia y Paz” dentro de la institución ha sido clave para trabajar en la construcción de culturas de paz entre los estudiantes. Estas iniciativas están alineadas con los esfuerzos nacionales por incluir una educación para la paz en los currículos escolares, como parte de las políticas públicas surgidas posteriormente al Acuerdo de Paz de 2016 (Sánchez, 2017).

La experiencia del profesorado en el departamento del Meta, resalta las capacidades éticas, creativas y críticas, para influir positivamente en las comunidades afectadas por la violencia. Su trabajo en valores y espiritualidad, ha generado cambios perceptibles en la actitud de los estudiantes, quienes han mostrado mejoras en su comportamiento, así como las relaciones interpersonales. Las narrativas de vida, destacan la importancia de promover capacidades socioemocionales en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos (Santana y Serra, 2022).

Además, las y los maestros mencionan cómo su identidad cultural les ha permitido integrar una visión más amplia y diversa en su práctica docente, fomentando la aceptación y el respeto por las diferencias culturales dentro de la institución educativa, situación que permite formar en la sensibilidad y el rechazo a la violencia cultural, contenido particularmente relevante en un país tan diverso como Colombia, donde las tensiones étnicas y raciales han sido exacerbadas por el conflicto armado (Uribe, 2010).

La inclusión de perspectivas interculturales en la educación es fundamental para la construcción de una sociedad más democrática (Chaux et al., 2004), permite reconocer y valorar la diversidad cultural como una riqueza colectiva, cuya tradición devela profundas deudas históricas con nuestros antepasados, quienes vivieron experiencias de dolor y violencias. Tal reconocimiento a las raíces del país, fomenta el respeto mutuo y la equidad, por aquellas comunidades históricamente marginadas, así como, habilita a los ciudadanos para

enfrentar de manera crítica y constructiva los desafíos de la convivencia en contextos plurales. Así, la cuestión las culturas de paz, han de pensar el asunto de una educación intercultural, como un pilar esencial para el fortalecimiento y la cohesión de sociedades marcadas por técnicas de subjetivación, que provocaron profundas violencias dadas sus diferencias.

Conclusiones

Las experiencias de las y los docentes que laboran en un entorno profundamente marcado por la violencia y el conflicto armado en Colombia encarnan y enriquecen las teorías contemporáneas sobre la paz positiva e imperfecta. La paz positiva de Galtung (1969), entendida como la construcción de relaciones sociales basadas en la justicia y el respeto por los Derechos Humanos, que encuentra una manifestación directa en el proyecto ‘Convivencia y Paz’, donde los docentes fomentan espacios de diálogo y resolución pacífica de conflictos. En este contexto, la labor docente no solo refleja estos principios, sino que también actúa como un motor transformador que convierte los ideales de paz en prácticas concretas de democracia. En este sentido, el trabajo del profesorado en la Institución Educativa Majestuoso Ariari, constituye un esfuerzo por promover una paz positiva, que busca transformar las relaciones interpersonales a través de la enseñanza de valores, la espiritualidad y la resolución pacífica de conflictos. Estas experiencias se han centrado en el respeto, tolerancia y diálogo, especialmente por vincularse, con los principios de la paz positiva.

Al crear un entorno educativo que fomenta la convivencia pacífica, las y los docentes están contribuyendo a la construcción de una comunidad más humana, que respeta las diferencias culturales y promueve la cohesión social. La práctica docente, previene tanto la violencia directa, como mitiga las formas más sutiles de violencia estructural y cultural (Galtung, 1969), que se han arraigado en los estilos de vida de las comunidades que han vivido la cercanía del conflicto interno armado.

Ahora bien, las anteriores intenciones se complementan con la teoría de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), que plantea que la paz no es un estado ideal, sino un proceso continuo que implica la gestión de conflictos y la búsqueda de soluciones prácticas. Desde esta perspectiva, la labor de los maestros se interpreta, en la transformación de las dinámicas escolares y comunitarias mediante acciones concretas que fomentan la convivencia, el respeto y la continua búsqueda de solución pacífica a los conflictos, en el marco del devenir del territorio. En este sentido, los maestros, promueven culturas de paz, que se construye y reconstruye en el día a día, adaptándose a las realidades y desafíos del contexto, como un proyecto inacabado.

En un territorio donde los conflictos mutan constantemente, los docentes enfrentan además de las limitaciones de recursos en la escuela, pocas inversiones territoriales que ayuden a mejorar la convivencia y calidad de vida a nivel local (Muñoz, 2004), situación que los posiciona como verdaderos gestores de paz.

La paz imperfecta, como un proceso dinámico y perfectible, es análogo con el rol transformador que desempeña el profesorado, pues, al reconocer que las soluciones no siempre son ideales y que, aunque las condiciones de desigualdad pueden persistir, el proceso formativo hacia el progreso de una sociedad más pacífica, es posible alcanzarlo mediante pequeñas mejoras y ajustes continuos en el sistema (Muñoz y Bolaños, 2011). En este marco, el profesorado, al identificar los conflictos y trabajar renovadamente en su resolución, fortalece la convivencia escolar, y contribuye al fortalecimiento de la democracia territorial (Muñoz y Molina, 2010).

En consecuencia, los hallazgos del presente estudio, subrayan la importancia de fortalecer las capacidades de los docentes como agentes de paz en contextos educativos complejos y desafiantes. La replicación de programas como 'Convivencia y Paz' son ejemplo de transformación de las dinámicas sociales, que pueden contribuir significativamente a la reconciliación nacional. En consideración, se recomienda que el sistema educativo incorpore en su currículo, de manera sistemática las teorías de paz en la formación docente, garantizando así una apertura al agenciamiento pacifista que caracteriza la vida del maestro en el territorio.

La labor docente, enmarcada en el proyecto Estadonación, contribuye a transformar las relaciones sociales en sus comunidades (Uribe, 2015). Reconociendo las limitaciones de su entorno, los educadores trabajan de manera constante para fomentar un cambio gradual hacia una convivencia pacífica, convirtiéndose en actores fundamentales en la reconstrucción del tejido social desde las prácticas cotidianas de su labor pedagógica. Las narrativas de los maestros reflejan el arduo camino por recorrer para la construcción de culturas de paz.

Referencias

- Adams, D. (2015). *Culturas de paz: una utopía posible*. (Trad. R. E. Mercadillo). Herder Editorial.
- Arias, J., Eraso, A., y Álvarez, N. L. (2009). *Escuela y Conflicto Armado: de Bien Protegido a Espacio Protector*. Fundación Dos Mundos.
- Bouvier, P. (1999). *Abuso sexual y resiliencia*. Editorial Eres.
- Builes, F. M. (2019). *Los maestros narran: resistencias al conflicto armado en Briceño–Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/14208/1/BuilesGonzalezFrancy_2019_ResistenciasConflictoArmado.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.
- Cruz, J. I. y Taborda, J. (2014a). *Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía*. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/6132>.
- Cruz, J. I., y Taborda, J. (2014b). *Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica*. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 257-282. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/764>
- Defensoría del Pueblo. (2014). *Los riesgos de reclamar la tierra: Vulneración y amenazas a los derechos humanos de personas y comunidades*. Defensoría Delegada para la Prevención de Riesgos de Violaciones a los Derechos Humanos y el DIH, Sistema de Alertas Tempranas (SAT). https://publicaciones.defensoria.gov.co/desarrollo1/ABCD/bases/marc/documentos/textos/Los_riesgos_de_reclamar_la_tierra_Vulneracion_y_amenazas_a_los_Derechos_Humanos_de_personas_y_comunidades.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2018). *Alerta temprana Puerto Lleras (Meta). Sistema de Alertas Tempranas (SAT)*. <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91710>
- Duarte Ramírez, F. M. (2021). *Liderazgo educativo en el siglo XXI*. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://doi.org/10.59654/rohsn429>
- Fisas, V. (1998). *Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz. El programa transdisciplinar de la Unesco*. https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/manual_explorador.pdf
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Gandhi, M. K. (2005). *All men are brothers: Autobiographical reflections*. Continuum International Publishing Group.
- González, A. (2016). *Educación y violencia en Colombia: entre la resistencia y la adaptación*. Editorial Universidad del Rosario.

- Hernández Arteaga, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86952068009>
- Herrero, O. B. (2002). *Realidad y representación de la violencia*. Universidad de Salamanca.
- Iglesias, P.; Irraberrí, D.; y Alegre, L. (2014). Vencer o morir en la escalera del caos: legitimidad y poder. En P. Iglesias (Coord.), *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos*. Ediciones Akal.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional [Tesis Doctoral]* Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4678>
- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353-372.
- López Martínez, M. (2004). *No violencia para generar cambios sociales*. Polis: Revista Latinoamericana, (9).
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Editorial Cal y Arena.
- Mazower, M. (2021). *La Europa negra*. Barlin Libros.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Implementación de la Cátedra de Paz en las escuelas colombianas*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina y F. Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 22-559). Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J. (eds.). (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (Ed.). (2010). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Espasa Libros.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oñate, O. y Yassir, N. (2014). Fortalecer el diálogo en la escuela para fortalecer una cultura de paz. *ARJÉ: Revista de Postgrado*, 6(10), 189-198.
- Presidencia de la República. Ley 1732 de 2014, "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país". Bogotá: Diario Oficial No. 49.261, 1 de septiembre de 2014.
- Pineda Martínez, E.; Orozco Pineda, P.; Rodríguez Díaz, R.; Ospina Sogamoso, J.; Granados, A.; Achincoque Zorro, C.; Riveros Romero, C.; Aristizábal Bossa, W.; Arrubla Sánchez, P.; Sáenz, D.; Mendoza Gómez, S; y Vega Barbosa, J. (2019). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios. Sistematización de experiencias educativas*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34801>
- Rodríguez Díaz, R. (2015). La transversalidad del currículum en la formación integral de la universidad. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*, 1 (1), 1-13. <https://centrodeinvestigacioneducativaatx.org/publicacion/pdf2015/B125.pdf>
- Rodríguez Díaz, R. y Leite Méndez, A. (2024). Alteridad y reconocimiento, para una cultura de paz. *Otrosiglo: Revista de Filosofía*, 8(1), 99-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13340456>
- Rodríguez Díaz R. (2024a) *Cultura y transversalidad; nociones para una educación en tiempos de crisis*. *Revista Social Fronteriza*; 4 (2): e247. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)247](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)247)
- Rodríguez Díaz, R. (2024b). *Prospectiva de la evaluación curricular, en clave de paz positiva e imperfecta*. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos*. Volumen II. (pp. 162- 189). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c244>
- Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., y López Becerra, M. H. (2023). *Pedagogía del deseo mimético: rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos*. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 175-197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8>
- Sánchez, L. D. (2017). *Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: marco del acuerdo de paz Colombia 2016*. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 123-130.
- Sánchez, M. (2011). *La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva psicojurídica*. *Pensamiento Jurídico*, 30, 63-101.
- Santana, L. E. y Serra, I. (2022). *El enfoque de derechos humanos y ciudadanía digital en la ciudad: conceptos y propuesta*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48062-enfoque-derechos-humanos-ciudadania-digital-la-ciudad-conceptos-propuesta>
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Soca, R. (2018). El origen de las palabras. Diccionario etimológico ilustrado. Editorial del Nuevo Extremo

Uribe, M. T. (2010). Las palabras de la guerra: un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia. La Carreta Editores.

Uribe, M. T. (2015). Diversidad cultural y conflicto en Colombia: perspectivas desde la educación intercultural. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.





06

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22502>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



VOCES OTRAS
Artículo de investigación

De Ejercicios de Poder a Ejercicios del Sentir: acerca de los Procesos Educativos en Clave Emocional

From Power Exercises to Feeling Exercises: Educational Processes with an Emotional Focus

Natalia Isabel Romero Ospina¹  
Colombia

Juan Sebastián Andrade Hernández²  
Colombia

Para citar: Romero Ospina, N. I. y Andrade Hernández, J. S (2024). De Ejercicios de Poder a Ejercicios del Sentir: acerca de los Procesos Educativos en Clave Emocional. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 81-92. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22502>

Fecha de recepción: 19/07/2024

Fecha de aprobación: 21/10/2024

¹ Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo Electrónico: niromero@unbosque.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6988-5941>

² Licenciado en formación del pregrado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo Electrónico: jsandradeh@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0729-641X>



Este documento presenta la creación de un proyecto investigativo a partir de una experiencia de práctica pedagógica, cuyo fin fue responder, desde la virtualidad, a las necesidades educativas y las actividades curriculares de la población infantil de un colegio de la ciudad de Bogotá en Colombia. Todo ello, en el marco de la contingencia sanitaria de los años 2020 y 2021. Siguiendo un enfoque reflexivo, se crearon elementos para la investigación (contenido y actividades de trabajo) desde un abordaje comunicativo y emocional. Los resultados evidencian la enorme necesidad de construir una relación teórico-práctica entre el proceso enseñanza-aprendizaje y las emociones que suscitan las circunstancias curriculares de todos los actores de la práctica pedagógica, con el fin de producir aprendizajes o experiencias significativas desde la introspección y la comunicación.

Palabras clave: contingencia sanitaria, práctica pedagógica, comunicación, emociones, introspección



This paper presents a research project based on a pedagogical practice experience aimed at addressing the educational needs and curricular activities of children in a school in Bogotá, Colombia, through a virtual modality. This initiative emerged in response to the challenges posed by the 2020–2021 health emergency. Adopting a reflective approach, the research integrated communicative and emotional perspectives to shape both content and activities. The findings underscore the critical importance of establishing a theoretical and practical connection between the teaching-learning process and the emotions elicited by curricular circumstances. This relationship has a key role in fostering meaningful learning experiences through introspection and communication.

Keywords: health emergency, pedagogical practice, communication, emotions, introspection

Introducción

La pandemia y la crisis sanitaria que obligaron al aislamiento de la población mundial al inicio de la década del presente siglo, pueden entenderse como un *acontecimiento* (en términos de las ciencias sociales) porque cambiaron la vida cotidiana y la forma en que la concebíamos. Según *Deleuze y Guattari (1985)*, los *acontecimientos* no ocurren de manera aislada, sino que forman parte de un conjunto de cambios culturales y humanos en general, que los hacen posibles. Desde esta mirada, la pandemia no es sólo un hecho inesperado, sino el resultado de muchas condiciones (sociales, antropológicas e históricas) y decisiones que influyeron en su desarrollo. Aunque los acontecimientos pueden romper con la normalidad, no siempre responden a una causa única ni pueden dividirse simplemente entre “naturales” e “inducidos”; más bien, surgen de múltiples factores que se combinan e interactúan.

Por ejemplo, un *acontecimiento* astronómico ocurre sin ninguna intervención humana, mientras que la pandemia fue resultado de transformaciones en la organización biológica y económica, influenciadas por decisiones políticas y éticas. Un *acontecimiento* en sí mismo no puede juzgarse como bueno o malo; simplemente sucede y afecta a todos por igual, sin distinguir entre clase social, economía o sistema inmunológico, existe sin más, y su impacto está determinado por la subjetividad de quienes lo experimentan. La manera en que las personas lo perciben y responden a él define su significado y la manera en que puede transformar relaciones, comunicación, orientación, formación y otros aspectos de la vida.

Así, al pensar en lo que nos convoca: el efecto de la pandemia en el escenario educativo y sobre nuestras personas, es prudente mencionar que la práctica pedagógica ha pasado de la autorreflexión a la conceptualización, la investigación y la experimentación didáctica. Este espacio resultó siendo un lugar donde nosotros, los estudiantes de licenciatura en humanidades y lengua castellana, abordamos nuestros saberes de manera articulada con diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión y claro, la labor docente. De este modo, como docentes en formación, estos ejercicios fortalecen nuestra capacidad de reflexionar críticamente sobre la profesión. A través del registro, el análisis y la evaluación constante de nuestras acciones pedagógicas e intervenciones, nos acercamos a la idea de un docente en permanente construcción.

En este sentido, la práctica pedagógica vivida en esta experiencia y como parte del proceso de profesionalización, pueden entenderse como un *acontecimiento*. Es un devenir porque implica la posibilidad de transformación en algo que tiene una esencia y existe, en una práctica que rompe con la situación previa o con el estado natural de las cosas, generando cambio.

Esta práctica pedagógica fue única porque se desarrolló en un contexto sin precedentes: la contingencia sanitaria por el COVID-19, un hito que marcó a la humanidad entre 2020 y 2022. La pandemia generó una crisis profunda en todos los ámbitos sociales, incluida la educación. Este hecho agravó los problemas estructurales del sistema educativo en Colombia y de otros sectores, lo que desencadenó otro hito de la vida Nacional: el denominado *estallido social* de 2021, una serie de manifestaciones que los grupos más vulnerables de la sociedad aprovecharon para alzar su voz. Este evento tiene relevancia en esta disertación pues también marcó las prácticas pedagógicas y permitió, desde el aula (cualquiera fuera su forma) reflexionar sobre el significado de ser docente en Colombia y los desafíos que esto implica.

Entre la palabra y la Incertidumbre. Comprender y Transformar en Tiempos de Pandemia (Justificación)

Dada la magnitud de este acontecimiento y su relación con nuestra práctica pedagógica, concebida para fortalecer el crecimiento del docente en formación y su desarrollo pedagógico más allá de la teoría, diseñamos un proyecto basado en las necesidades educativas de la institución en el área de lenguaje, alineado con el currículo de la escuela primaria.

De igual manera, desarrollamos un proceso de reconocimiento emocional que promovió un interés de productividad y aprendizaje. Para ello, utilizamos estrategias que llevaban a los estudiantes hacia un viaje a la conciencia por sus propias formas subjetivas de adquirir conocimiento.

Este trabajo surgió de la necesidad de comprender las dificultades que surgieron entre la emergencia sanitaria y las necesidades educativas, teniendo en cuenta las condiciones económicas de cada familia (incluido su acceso a Internet así como la tenencia de equipos adecuados) y su relación directamente proporcional con la implementación de una práctica pedagógica que ofreciera recursos educativos útiles y garantizara un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Las brechas identificadas impulsaron el interés por analizar críticamente y desarrollar un enfoque de trabajo en el aula que asegurara la continuidad de los procesos educativos y permitiera evaluar sus impactos. Como resultado, además de generar estrategias para enfrentar los retos del trabajo pedagógico en contextos de crisis, se consolidó una forma de acción única en torno a la enseñanza y la pedagogía.

A partir de esta experiencia durante la pandemia, se logró construir un trabajo alineado con las expectativas del seminario de formación en práctica pedagógica y con los objetivos del proyecto. Cada espacio aportó al otro: los aprendizajes teóricos nutrieron la práctica,

mientras que la experiencia permitió generar críticas y reflexiones sobre la teoría.

El desarrollo de las actividades, las relaciones, los temas y los tiempos permitió identificar tensiones entre la pedagogía tradicional y el modelo educativo contemporáneo. A pesar del impacto de la pandemia, este último sigue conservando ciertas dinámicas que homogeneizan el aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de repensar la educación. Aunque el modelo educativo actual enfrenta incertidumbres, la crisis abrió la posibilidad de explorar nuevas formas de enseñanza y transformación pedagógica.

Tanto por el *acontecimiento* de la pandemia como por el proceso histórico de la educación, aquí buscamos recalcar la necesidad de reconocer, reflexionar y proponer (o representar) otras miradas docentes que den alcance al corazón y la razón de los estudiantes.

Se observó un progreso significativo en la lectura y escritura de los participantes, así como un interés por trascender el conocimiento más allá del espacio escolar. Esto estuvo estrechamente vinculado con el proceso emocional que, en cada oportunidad, los invitó a reflexionar sobre su cotidianidad y cómo esta influía en su propia subjetividad.

En este contexto, se diseñaron estrategias didácticas orientadas a fomentar la creatividad a través de la producción de narrativas, dentro de un ambiente de enseñanza virtual armónico y significativo, a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia. Este proceso generó un espacio de aprendizaje tanto para quienes recibían la enseñanza como para quienes participaban en la formación docente y nos permitió comprender que los mecanismos humanos de expresión son vehículos que exploran las emociones y representan el estado más inmediato del aprendizaje. De tal modo, el uso de la literatura, la escritura y la oralidad promovió reflexiones sobre los ejercicios de poder y las relaciones sociales que emergen en el ámbito académico.

A Lo que Apuntamos Como Docentes en Formación (Objetivos)

El presente estudio tiene como propósito general establecer una experiencia formativa en el marco de una práctica pedagógica profesional con estudiantes de quinto grado de un colegio distrital de Bogotá. Para ello, se diseñó un proyecto de investigación que articula el lenguaje y la emocionalidad como ejes fundamentales del aprendizaje, en un contexto atravesado por las condiciones excepcionales derivadas de la contingencia sanitaria entre 2020 y 2021. Desde esta perspectiva, la investigación se propuso, en primer lugar, advertir los efectos coyunturales de la pandemia en el ámbito educativo, tanto en su dimensión material como simbólica. En segundo lugar, se buscó reconocer el papel de la lectura en el proceso educativo,

considerando las condiciones materiales de la infancia en el contexto pandémico y sus implicaciones en el acceso y apropiación del conocimiento. Para ello, se desarrolló una estrategia didáctica orientada a fortalecer la apropiación del lenguaje y la expresión emocional como herramientas esenciales para la formación de los estudiantes, con el fin de potenciar su capacidad de lectura, comunicación y construcción de sentido en el entorno escolar.

Las Ideas que Sustentan Nuestra Mirada Pedagógica (Marco Teórico)

Para comenzar, es fundamental reconocer la emocionalidad como un vehículo clave en la apropiación del conocimiento y en la relación entre la personalidad y el mundo. Camps (2011) explora el papel de las emociones en la experiencia humana y cómo estas adquieren valor al estar presentes en la manera en que cada individuo asume la existencia y la realidad. Todo acontecimiento o vivencia deja una huella en el sujeto, y son las emociones las que moldean su interpretación personal de la experiencia. Por esta razón, resulta esencial identificar las emociones que emergen desde contextos, experiencias y saberes específicos, ya que estas influyen directamente en la expresión y en la construcción del significado en un espectro amplio de manifestaciones.

Por esta razón, las emociones deben estar presentes en la conciencia del sujeto, tanto en su dimensión personal como en sus relaciones con los demás. Es fundamental contar con herramientas que permitan visibilizarlas, especialmente en el ámbito escolar, donde contribuyen al desarrollo personal de los niños. Junto con la oralidad, la lectura y la escritura se consolidan, en la escuela, como mecanismos eficaces para favorecer la adquisición del conocimiento, ya que son transversales a todas las disciplinas y moldean los aprendizajes. En este sentido, Lerner (2001) destaca la importancia de estos procesos como medios para la formación académica y el desarrollo de la personalidad del estudiante, permitiéndole comprender y situarse frente al mundo que le rodea.

A partir de la necesidad de reconocer el papel de las emociones en la escuela y de la importancia de la lectoescritura como un proceso fundamental para este propósito, Catalá (2014) destaca la literatura infantil como un recurso enriquecedor para fomentar el desarrollo educativo. El estímulo de creaciones fantásticas y narrativas imaginativas resulta clave para fortalecer el aprendizaje, ya que permite orientar las dinámicas pedagógicas hacia procesos más creativos y significativos.

Dado que la contingencia sanitaria limitó la movilidad, resulta fundamental reflexionar sobre la emocionalidad en relación con el hogar y, en un sentido más amplio, con los vínculos emocionales que emergen de los lugares. En este sentido, Lindón (2012) plantea la

necesidad de conectar el cuerpo y la emocionalidad con las dimensiones espacial y social. Desde las ciencias sociales, el estudio de los espacios no sólo implica analizar su función, sino también comprender cómo en ellos se configuran encuentros, significados y procesos emocionales. Así, fuimos testigos de cómo el hogar adquirió una doble función en el contexto del confinamiento: además de ser un espacio de vida cotidiana, se transformó en el escenario de la escuela. Esta hibridez espacial exigió nuevas formas de habitar y experimentar la enseñanza, lo que implicó un reto significativo para la construcción de nuestra emocionalidad en el proceso educativo.

En esta línea de reflexión, los comportamientos sociales e individuales comenzaron a cambiar muy pronto en virtud de las cuarentenas y el aislamiento social. La coyuntura puso en evidencia el tejido frágil de la sociedad y sus prácticas. Para [Preciado \(2020\)](#), lo más importante que aprendimos de Foucault es que el cuerpo vivo –y por tanto mortal– es el objeto central de toda política y durante el confinamiento por COVID-19, quedó en evidencia cómo el ejercicio del poder no sólo regula la vida en sociedad, sino que también administra la vida y la muerte dentro de las poblaciones.

Esta gestión del poder durante la pandemia no quedó en evidencia a nivel global y también tuvo manifestaciones particulares en el contexto colombiano. Sobre esto, [Massal \(2020\)](#) explica que la pandemia llegó al país con proporciones inicialmente modestas, registrando cerca de 800 casos y 13 muertes al cierre de marzo, cuando se decretó la cuarentena. Sin embargo, las medidas de confinamiento y control no contemplaron las diferencias regionales: en muchas zonas rurales se impusieron toques de queda sin considerar las dinámicas y necesidades específicas de poblaciones fuera de las grandes ciudades. A pesar de que hubo alguna suerte de políticas de protección, promovidas por el gobierno de turno, enfocadas en poblaciones vulnerables con limitado acceso a servicios básicos como agua y salud, en las regiones más aisladas las condiciones de pobreza y la precariedad en la infraestructura potenciaron los efectos negativos de la crisis. Si bien las estrategias de distanciamiento social e higiene se implementaron en todo el territorio, sus impactos fueron desiguales en un país históricamente marcado por profundas brechas sociales. La precariedad en el acceso a la salud pública, la informalidad laboral que dejó a miles de familias sin sustento, la crisis humanitaria de la población migrante, la corrupción en la gestión de ayudas y recursos, así como la débil infraestructura digital que limitó el acceso a la educación y al teletrabajo, profundizaron los efectos negativos de la pandemia. A esto se sumó la presencia de actores armados, quienes, en algunas regiones, impusieron sus propias normativas de confinamiento para reforzar su control territorial. Además,

los bloqueos en las cadenas de abastecimiento y el limitado acceso a servicios básicos en zonas rurales y periféricas intensificaron las condiciones de vulnerabilidad, dificultando aún más la gestión de la emergencia sanitaria. A esto se sumó el incremento de la violencia intrafamiliar, ya que el confinamiento obligó a muchas personas a permanecer en entornos de riesgo sin acceso a redes de apoyo o mecanismos de protección. Asimismo, las dificultades en la convivencia, la sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado, que recayeron principalmente sobre las mujeres, y el deterioro de la salud mental por el encierro, la incertidumbre y la falta de contacto social, agravaron la crisis en los hogares colombianos. En este contexto, la pandemia no solo fue una crisis de salud pública, sino también un reflejo de las desigualdades estructurales que históricamente han atravesado a la sociedad colombiana.

Por todo esto y más, el escenario escolar no escapó de la pandemia. Para [Sebastián Plá \(2020\)](#), este espacio constituyó una fractura, ya que ni el gobierno ni las instituciones llevaron a cabo ninguna acción de fondo para que los estudiantes tuviesen clases presenciales. Recordemos que los estudiantes fueron enviados a sus casas cuando más necesitaban de una escuela formadora y un sistema educativo estable. En Colombia, la pandemia acrecentó los problemas estructurales del sistema educativo, en un primer momento por la falta de conectividad de los estudiantes de más bajos recursos y la precaria respuesta institucional para atender este problema. Por otro lado, al cerrar los colegios, se perdió la posibilidad de brindar a los estudiantes de menos recursos una educación de calidad.

Sobre esto, la ministra de Educación de España a 2020, Isabel Celaá dijo en entrevista con [Blázquez \(2020\)](#)

La escuela en sí misma es insustituible para los niños y los adolescentes más pobres, porque ella es compensadora de desigualdades de origen: en el aula, un alumno es igual al otro e interactúa con el profesor con sus propias condiciones y desde sus propias circunstancias, aunque en el hogar existan impactos desiguales (s.p.)

Con el traslado de la educación al hogar, se pudo notar cómo la brecha de desigualdad aumentó irremediablemente.

Rutas y Enfoques para Analizar la Práctica Pedagógica (Consideraciones Metodológicas)

Esta investigación se enmarca en un enfoque reflexivo basado en una visión constructivista del aprendizaje donde el conocimiento sobre la práctica docente va siendo, como indica su nombre, construido por el mismo sujeto en formación, no uno ya concebido con

anterioridad por terceros (Ruescas, 2004). Este enfoque nos permitió reconocer las necesidades de fortalecer la práctica como un escenario del sistema educativo que se construye conscientemente frente a la apropiación de la vocación.

Esta experiencia de investigación se desarrolló desde un enfoque crítico y reflexivo, fundamentado en la sistematización y la intervención como metodologías clave. Se concibió como una modalidad colectiva de producción de dudas, en la que la exploración y el reconocimiento de nuevos cuestionamientos educativos, sociales y, hasta cierto punto, etnográficos, fueron esenciales. Más allá de la aplicación de procedimientos y técnicas, este proceso involucró vivencias, expectativas, aspiraciones y diversas concepciones sobre la educación, entendiendo el conocimiento como una construcción dinámica y situada.

Desde una mirada crítica y contrastante, la investigación se orientó hacia la comprensión de las realidades educativas y sus contextos, destacando la importancia del análisis de las condiciones estructurales que configuran la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se privilegió el carácter formativo de la práctica docente, entendida desde la experiencia de los maestros en formación como un espacio de reflexión, transformación y apropiación pedagógica.

Para ello, elaboramos tres preguntas problematizadoras³ que representaron el camino a transitar durante nuestro trabajo, el enfoque y los intereses de formación en el desarrollo de esta investigación, así como el método de organización de nuestro proyecto. Cada pregunta se formuló desde un escenario específico de trabajo y fomentó la reflexión en torno a unos ejes *problematizadores*. Estas preguntas se formularon con el objetivo de reconocer la situación de los estudiantes respecto al medio educativo y coyuntural de la pandemia.

1. Lugar de enunciación: ¿Cuáles son las fracturas que se dan en el marco del acontecimiento de la pandemia en el quehacer pedagógico de las prácticas?

Desde una perspectiva inmediata, identificamos lo socioeconómico como un factor de riesgo que limita el acceso equitativo a la educación. En términos generales, el proceso pedagógico se ve fragmentado, lo que evidencia que la relación entre estudiante y docente no es la única dinámica que interviene en la enseñanza y el aprendizaje.

³ Estas preguntas nacen de la elaboración de una matriz de hallazgos disponible en <https://drive.google.com/file/d/126SCoXz-AWkYRrHg57kn5L4QAdgR6MRO/view?usp=sharing>

2. La pandemia como acontecimiento: ¿Cómo asumen los niños y niñas el ejercicio lector bajo las condiciones del confinamiento?

Este aspecto permitió comprender la coyuntura desde una perspectiva socioemocional y explorar la lectura como una oportunidad para la construcción de universos propios, donde la imaginación pudiera desplegarse libremente. En otras palabras, los niños y niñas experimentaron la lectura no solo como una práctica académica, sino también como un espacio de expresión emocional en su vida cotidiana.

3. La pandemia y lo pedagógico: ¿Cómo son las relaciones docente-estudiante que se presentan, varían, cambian y disponen en el escenario de práctica en el contexto de la pandemia?

Esta pregunta surgió a partir de la formalidad de la comunicación en un contexto específico, en el que las relaciones de poder ejercidas por el educador podían generar tensiones. En este sentido, el docente no solo representaba una figura de autoridad, sino también un referente en la validación de conocimientos y en la objetividad de su práctica como profesional competente. Al mismo tiempo, la pregunta buscó explorar el papel de la emocionalidad en la creación de un ambiente de aprendizaje más armonioso y propicio para el desarrollo del proceso educativo.

Tratamiento y Análisis de la Información

Desde una perspectiva procedimental, el proceso de sistematización y análisis evidenció la necesidad de desarrollar e implementar estrategias que fortalecieran la enseñanza de la lectura y la escritura, al mismo tiempo que ofrecieran herramientas para el reconocimiento y la gestión de la emocionalidad a nivel reflexivo e introspectivo. Estas estrategias surgieron desde un enfoque reflexivo del proceso de lectoescritura y el reconocimiento emocional a través de la literatura, promoviendo una conciencia expresiva aplicada a la vida cotidiana.

Por esta razón, como docentes en formación, nos propusimos fomentar hábitos de lectura y escritura mediados por la literatura, entendida no sólo como un vehículo de aprendizaje, sino como un espacio para la construcción de subjetividades. En este sentido, la literatura posibilitó la formación de los estudiantes como sujetos sentipensantes, capaces de integrar la razón y la emoción en su manera de comprender y habitar el mundo.

En este sentido, la práctica docente se diseñó considerando las necesidades específicas de una

institución educativa distrital ubicada en la localidad de Los Mártires, en Bogotá D.C. En particular, se tomó en cuenta que la población sujeto, conformada por estudiantes de quinto grado de primaria, enfrentaba limitaciones en el acceso a Internet y en la calidad de la conectividad, lo que representó un desafío adicional para la implementación de estrategias pedagógicas en entornos virtuales.

Asimismo, se llevó a cabo un acercamiento a las habilidades lectoescriturales de los estudiantes, con el propósito de diseñar un proyecto que respondiera a sus necesidades en el área de lengua castellana. La lectoescritura, entendida como una competencia esencial para la construcción de aprendizajes, se abordó de manera integral, promoviendo simultáneamente un proceso de expresión emocional en el contexto del aislamiento.

Para concluir este apartado, es importante señalar los recursos utilizados para recopilar datos que permitieron identificar necesidades, dificultades y problemáticas tanto en la estructura educativa como en el proceso de aprendizaje y la dimensión emocional. Entre estos recursos se incluyó un diario de campo, en el que se registraron experiencias personales, eventos relevantes y reflexiones surgidas a lo largo del proceso.

Asimismo, se tomaron en cuenta las actividades del proyecto pedagógico de la institución, diseñadas para fortalecer la lectoescritura y el reconocimiento

emocional, nutriendo tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo del propio proyecto. También se utilizó una guía pedagógica institucional, que permitió desempeñar un rol de formadores multidisciplinares y recopilar datos sobre la práctica docente más allá del enfoque disciplinar, contribuyendo a la reflexión sobre el desempeño profesional.

Por lo tanto, un aspecto fundamental en el análisis fue el estudio de los productos elaborados por los niños y niñas en el marco de las actividades diseñadas. Estos incluyeron ejercicios de lectura oral, la construcción de un diario de emociones, la creación de historias en un marco ficcional o no ficcional, dibujos relacionados con las actividades, ejercicios de comprensión lectora y dinámicas de lectura en familia y lectura literaria, como cuentos o fábulas. Toda esta información fue organizada y sistematizada mediante matrices de análisis, garantizando un enfoque estructurado para la interpretación de los hallazgos

A continuación, se presentan los instrumentos elegidos para los ejes problemáticos que produjeron las preguntas presentadas anteriormente.

Estos elementos facilitaron la recolección de información para comprender tanto las problemáticas emergentes en las relaciones educativas durante la pandemia como aquellas que ya estaban presentes en el entorno escolar. Además, se recopilaron relatos de los estudiantes de quinto grado y de dos docentes

Tabla 1. Matriz de Análisis

Ejes problemáticos/ Categorías de Análisis	Fuentes de información y estrategias metodológicas	Propósito analítico y categoría de indagación
Lugar de enunciación en la práctica docente	Bitácoras reflexivas y registros situacionales; Observación participante documentada en diario de campo; Análisis de guías pedagógicas institucionales; Producciones escritas y expresivas de los estudiantes	Examinar cómo la subjetividad del docente en formación influye en su construcción identitaria y en su relación con el entorno educativo, especialmente en contextos adversos.
Impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje	Evaluaciones diagnósticas de desempeño lector y escritor; Testimonios y narrativas estudiantiles; Actividades del proyecto pedagógico; Relatos docentes sobre adaptación curricular en pandemia	Analizar las brechas en el acceso al conocimiento, los desafíos en la construcción del aprendizaje autónomo y la dimensión socioemocional del estudiante en la virtualidad.
Transformación de la relación pedagógica docente-estudiante	Análisis de interacciones sincrónicas y asincrónicas (grabaciones de Microsoft Teams y registros de WhatsApp); Diarios pedagógicos de seguimiento; Encuestas de percepción sobre la mediación docente en la virtualidad; Estudios de caso sobre dinámicas comunicativas	Explorar los cambios en la mediación educativa, las barreras y oportunidades que emergieron en la enseñanza remota y el impacto de las tecnologías en la didáctica escolar.

Nota: Matriz para la elaboración de recursos materiales, didácticos y de sistematización para el abordaje de tres núcleos problemáticos.

Fuente: Elaboración propia 2024.

titulares, no mediante entrevistas estructuradas, sino a través de registros en los diarios de campo, sin una intervención directa de nuestra parte. Este enfoque permitió articular diversas perspectivas, favoreciendo la formulación de hallazgos objetivos y la identificación de momentos clave, detonantes, latencias o circunstancias que confirmaron hipótesis y reflexiones planteadas a lo largo del proceso.

Análisis y Resultados

En este apartado se presentan los resultados de nuestra práctica docente, en estrecha relación con las preguntas problematizadoras que guiaron la investigación. Estas se orientaron a develar, desde una reflexión crítica, las interrupciones que la pandemia generó en el quehacer pedagógico y a analizar cómo los niños y niñas asumieron la introspección emocional en las condiciones del confinamiento. Para ello, el análisis se sustentó en la información recolectada, organizando los hallazgos en dos grandes ejes.

El primer eje corresponde a las interrupciones en la práctica docente, donde se identificaron tres aspectos fundamentales. En *De ejercicios de poder a ejercicios del sentir* se analiza cómo el traslado de la educación al hogar transformó la relación entre docentes y estudiantes, modificando las dinámicas de autoridad y acompañamiento. En *Construyendo el aula desde el espacio virtual: relaciones docente-estudiante*, se examina cómo las interacciones en entornos digitales reconfiguraron el concepto de aula y redefinieron los vínculos pedagógicos. Finalmente, en *Resonancias del pasado: pedagogía instruccional, reinventando el conductismo*, se reflexiona sobre la persistencia de prácticas tradicionales en la educación remota, evidenciando cómo, pese a los cambios en la modalidad de enseñanza, se mantuvieron enfoques instruccionales con tendencias conductistas.

El segundo eje de análisis aborda el papel de la literatura como vehículo de las emociones, reconociendo su impacto en el ejercicio lectoescritor y en el proceso de introspección emocional. En este apartado se explora cómo la inmersión en estructuras narrativas permitió a los estudiantes dar sentido a sus emociones y generar relatos propios, tanto en clave realista como fantástica.

Finalmente, se profundiza en el escenario *Narrando lo silenciado en la coyuntura actual*, donde se identifican las razones de fondo que justifican la integración de procesos de educación emocional dentro del currículo escolar. En este punto, se enfatiza la necesidad de desarrollar una conciencia sociocultural en los sujetos en formación, reconociendo el papel de la escuela como un espacio de construcción de identidad y comprensión de la realidad.

De Ejercicios de Poder a Ejercicios del Sentir y Construyendo el Aula Desde el Espacio Virtual: Relaciones Docente-Estudiante

Al reflexionar sobre la práctica, en un primer momento se pudo comprender la interrupción que significó la educación desde casa. A pesar del cambio del espacio físico escolar a la virtualidad, la escuela se reprodujo en el hogar, manteniendo muchas de sus dinámicas preexistentes. Además, se trasladaron los ejercicios de poder habituales del aula al espacio virtual; por ejemplo, el docente reprendiendo a los estudiantes por la falta de atención o respuestas, o los alumnos saboteando la clase a través de su dominio técnico de las plataformas digitales.

Asimismo, se evidenció que la voz de los niños y niñas tuvo poca presencia en el desarrollo conjunto de actividades entre practicantes y estudiantes, limitándose, en la mayoría de los casos, a respuestas amables ante la asignación y entrega de tareas vía WhatsApp. Sin embargo, en reuniones virtuales, los estudiantes tendían a mostrarse más abiertos y comunicativos respecto a sus conocimientos, agregando un componente emocional a sus interacciones.

Este fenómeno dio paso a una reconfiguración de la relación docente-estudiante, en la que la comunicación personalizada a través de WhatsApp permitió el surgimiento de un espacio distinto, caracterizado no tanto por un ejercicio de poder hegemónico, sino por una dinámica de cooperación en el aprendizaje. En este nuevo contexto, la enseñanza estuvo mediada por la empatía y la comprensión de las circunstancias particulares de cada estudiante, como lo expresa el docente participante:

Los problemas de comunicación, pues fue complicado establecer contacto con la gran mayoría de estudiantes y algunos me expresaron que no siempre tenían el teléfono a disposición por lo cual era necesario buscar flexibilidad para atender a sus necesidades, tiempos, espacios y disposición además que llamar a cada uno de ellos personalmente permitió un conocimiento más profundo de sus necesidades y establecer lazos empáticos. (Comunicación personal., 2020)

Esto permitió reflexionar sobre la transición del aula presencial al espacio virtual y evidenció una crisis en la educación en relación con las desigualdades y brechas sociales preexistentes. Se hizo evidente cómo ciertos ejercicios pedagógicos que funcionan en la presencialidad pueden desarticularse al trasladarse a un entorno digital, reproduciendo inequidades y perpetuando un sistema que no responde plenamente a las necesidades económicas y emocionales de los estudiantes.

Además, se observó que muchos de los docentes titulares no reconocieron estos escenarios en los niños y niñas ni tomaron conciencia de sus propias emociones frente a la situación. Esta falta de reconocimiento coartó el diálogo emocional en el aula y limitó la posibilidad de una introspección que pudiera contribuir a mitigar la complejidad de la coyuntura.

Esto también elucidó cómo se debe empezar a construir una suerte de aula desde la virtualidad, pues, si bien la escuela que enfrentó la pandemia del COVID-19 no se reinventó, sí creó disrupciones importantes en la concepción del aula como un espacio simbólico de aprendizaje. Lo que enseñó la coyuntura es que debía replantearse la relación entre escuela y enseñanza desde los profesionales que intervienen en esta relación y desde sus lugares de enunciación.

Resonancias del Pasado: Pedagogía Instruccional, Reinventando el Conductismo

Al reflexionar sobre cómo fue posible reinventarse a pesar del contexto, también fue necesario analizar las dicotomías que emergieron en la práctica pedagógica. Las disrupciones en la educación tradicional no solo transformaron la enseñanza, sino que también evidenciaron la práctica pedagógica como un escenario con rasgos distópicos. A pesar de los esfuerzos de los practicantes involucrados y de su creatividad y recursividad para afrontar los desafíos impuestos por la pandemia, en muchas ocasiones el panorama se tornó desesperanzador debido a las condiciones impuestas por la contingencia sanitaria. Esto puso en evidencia las problemáticas estructurales del sistema educativo colombiano, que se hicieron aún más visibles en el contexto de la virtualidad y el aislamiento.

(...) dada la coyuntura actual el apoyo de las actividades de los niños recae en los padres y muchos de ellos presentaban problemas para realizar 'más actividades de las necesarias' y que durante el año, habían tenido problemas para la entrega de evidencias y actividades, por tanto se había optado por no recargar de actividades y trabajo en casa, pues los padres y cuidadores no podían estar presentes y la mayoría de estudiantes presentaba falta de acceso a conexión constante. (Comunicación personal, 2020)

Al inicio de la práctica, el ejercicio educativo y el proceso pedagógico parecieron reducirse al desarrollo de guías sin retroalimentación ni un aprendizaje verdaderamente significativo. Esto llevó a reconocer que la educación en casa, lejos de representar una oportunidad para renovar el escenario escolar, terminó convirtiéndose en un retroceso para la práctica pedagógica. En muchos casos, esta se limitó a una dinámica meramente funcional, donde estudiantes y padres cumplían

con las tareas asignadas sin que mediara un proceso reflexivo o crítico.

La ausencia del entorno presencial y sus ventajas generó la inquietud sobre la autenticidad de los aprendizajes y las interacciones. Surgió la duda sobre el verdadero impacto de los contenidos en los niños y niñas, ya que las interacciones parecían desarrollarse con fluidez y las actividades eran aceptadas sin cuestionamientos. Esto llevó a cuestionar la profundidad del proceso educativo en este contexto y a reflexionar sobre si el aprendizaje estaba realmente promoviendo una construcción crítica del conocimiento.

Literatura como Vehículo de las Emociones

Reconocer la literatura como un mecanismo para fomentar la introspección emocional resultó acertado, ya que los trabajos de los estudiantes evidenciaron reflexiones auténticas sobre sus emociones. La alegría y la tristeza en relación con su cotidianidad fueron temas recurrentes en sus producciones. Sin embargo, en los encuentros sincrónicos virtuales, el tratamiento de la emocionalidad no logró trascender una formalidad extrema, lo que limitó la posibilidad de expresar malestares o conflictos internos. Esta rigidez obstaculizó la espontaneidad en la comunicación emocional dentro de las clases:

las inconformidades no son visibles, las dudas o las molestias; por experiencia propia sé de la necesidad de cuestionar el porqué de una situación o el sentido de lo que se asume como verdadero y el choque constante que puede significar mis propuestas; pero no encuentro algo parecido y me frustra no poder darle espacio a los problemas y sus resoluciones. (Comunicación personal, 2020)

A pesar de ello, en el trabajo personal desarrollado por cada estudiante, se evidenció un marcado interés en la realización de las actividades. A partir de los estilos narrativos del cuento y la fábula, fue posible captar su atención y vincularlos tanto con el placer de la lectura como con su estado emocional al momento de escribir. Según las evidencias recopiladas, los estudiantes plasmaron sus ideas con sinceridad, lo que permitió valorar positivamente esta experiencia. Asimismo, sus producciones textuales reflejaron un interés genuino por la expresión emocional.

No obstante, en varios momentos surgió la inquietud sobre el grado de apropiación del proceso por parte de los estudiantes, más allá del cumplimiento de las actividades o las exigencias de la clase. Esto sugiere que este tipo de ejercicios podría generar mejores resultados si estuviera integrado dentro del programa nacional de educación o si formara parte de las estrategias didácticas institucionales a lo largo del año escolar.

Se logró generar un proceso de reconocimiento emocional que se basa en producir un estado de conciencia frente a la cotidianidad o naturalidad de los estados de ánimo y las acciones o representaciones que surgen por estos. El proceso está integrado a un refuerzo referido de lectura oral y escritura creativa, producto de la necesidad establecida a través del docente titular; elegí el cuento corto y la fábula para tratar el tema (...) Si bien hay efectividad en el desarrollo de aptitudes de lectura y escritura, en el marco personal no es posible saber si los desarrollos de estos contenidos en los estudiantes tendrán un empleo frecuente o incluso cotidiano (...) (Comunicación personal, 2021)

Esta incertidumbre sugiere que este tipo de ejercicios podría generar mejores resultados si se integrara formalmente en el programa nacional de educación o si se incluyera dentro de las estrategias didácticas institucionales a lo largo del año escolar. La literatura demostró ser una herramienta poderosa para el reconocimiento emocional, pero su impacto podría potenciarse si formara parte de una propuesta pedagógica más estructurada y sostenida en el tiempo.

Narrando lo Silenciado en la Coyuntura Actual

A pesar de la falta de claridad emocional y del uso de la formalidad como una vía para evitar la confrontación interpersonal, las relaciones en el aula virtual no fueron percibidas como falsas o hipócritas. Más bien, se caracterizaron por una expresividad emocional difusa, en la que predominaba un cierto ocultamiento nervioso. La falta de confianza, sumada a la corta trayectoria de la relación docente-alumno en este contexto, limitó la posibilidad de una introspección emocional genuina. Como resultado, la expresión emocional se restringió al marco formal y se manifestó principalmente en función del cumplimiento de actividades, sin llegar a consolidarse como un proceso de reflexión profunda sobre las propias emociones.

Considero que ser maestro en estas condiciones además de lo ya mencionado, es emplear las estrategias aprendidas para contribuir a una enseñanza eficaz en el marco de 2 horas de temas académicos, ya que los procesos emocionales o personales quedan entrelíneas del desarrollo de las sesiones; si bien los vínculos se forman, no traspasan la franja horaria de la clase. El sentido reivindicativo de la virtualidad aún no lo encuentro. (Comunicación personal, 2021)

Una vez más, el factor que influyó en la emocionalidad y contribuyó a la formalidad comunicativa fue el impacto de las condiciones económicas impuestas por la contingencia sanitaria. En muchos casos, la falta de tiempo y recursos afectó el escenario académico como espacio de interacción, reduciéndolo a una dinámica

casi mecánica y funcional, orientada principalmente a la productividad. En este contexto, cualquier posibilidad de catarsis colectiva fue relegada ante la necesidad de optimizar el tiempo disponible.

Aunque los estudiantes manifestaban un interés genuino en explorar sus emociones, no encontraron un espacio propicio para socializarlas debido a la ausencia de una práctica consolidada de expresión emocional en la escuela. Esto sugiere que, si el sistema educativo nacional incorporara las emociones como un eje fundamental en la socialización y el aprendizaje, la disposición de los niños y niñas frente a los contenidos curriculares podría transformarse significativamente, favoreciendo una educación más integral y humanizada.

El aprovechamiento de la situación es casi nulo y deja a muchas personas por fuera a falta de recursos y a mí en muchas situaciones que son más frustrantes, porque me lleva a considerar mi práctica y esfuerzo como una forma precaria de acción. (Comunicación personal, 2021)

Sin embargo, la reflexión crítica permitió reconocer que la construcción de un ambiente propicio para la comunicación y la introspección no depende únicamente de la disposición del docente. También influyen diversos factores que intervienen en la dinámica escolar, incluyendo las condiciones del entorno, la participación de los estudiantes y las interacciones dentro del espacio educativo. Estos elementos en conjunto configuran la manera en que se desarrollan los procesos de expresión y reflexión en el aula.

En general, es clave reconocer que construimos una serie de actividades basadas en el fortalecimiento de aprendizajes básicos en lenguaje y literatura, además de propender por el reconocimiento y el autoconocimiento de las emociones, a fin de suscitar la posibilidad de crear narrativas y expresarlas. Por lo mismo, logramos recoger todos estos resultados desde el acompañamiento académico integral de los temas contemplados en el programa escolar de la institución estudiada, i.e., sociales, ética, artes, español, matemáticas y geometría. Todos estos temas se impartían como parte de la práctica pedagógica a la par de nuestro proyecto.

Para finalizar, este trabajo despertó muchos momentos de reflexión y de crítica en cuanto al reconocimiento de las potencialidades en la educación que resultan de brindar un espacio a los estudiantes para la expresividad. Además, la experiencia fue bastante enriquecedora por la construcción del saber pedagógico y de la conciencia de las dinámicas educativas en torno al esfuerzo, el tiempo y el desarrollo de actividades y contenidos. Esto, aunado a las necesidades predominantes de los niños y niñas en relación con su educación, sus vidas y sus emociones.

Conclusiones

Como primer elemento, es fundamental ampliar la comprensión y el alcance de la emocionalidad dentro del ámbito escolar. El trabajo con las emociones en la educación no solo es un componente transversal, sino que también representa un potencial pedagógico significativo. La emocionalidad es una dimensión inherente a la experiencia humana y está presente en todos los actores del entorno escolar—docentes, estudiantes, familias, cuidadores y directivos—, en todos los cuerpos y lugares. En este sentido, la escuela no puede ser concebida como un espacio ajeno a las emociones, sino como un escenario donde estas influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera constante. Estas propician el interés, el deseo y el amor por la profesión.

En esta experiencia se descubrieron más herramientas educativas a través de actividades de expresión emocional y del campo comunicativo del lenguaje que acompaña, en armonía, el trabajo educativo.

De la misma manera, se reconoció en la literatura una herramienta para el aprendizaje y la expresividad, pues cada recurso literario usado durante el proceso generó resultados que permitieron considerar la actividad lectora en los niños como un elemento vital para el autodescubrimiento en la escuela. La literatura promovió el aprendizaje en tanto les permitió a los niños apropiarse los objetivos curriculares de la educación colombiana y expresar su lugar en el mundo desde el acontecimiento de la pandemia y desde la etapa de la vida en que se encontraban.

Agradecemos el vital trabajo histórico en educación y cultura en materia de las herramientas de lectoescritura existentes. Comprendemos que la experiencia ganada como practicantes hará parte de la experiencia del mundo.

Gracias a esta experiencia, pudimos reflexionar sobre las disrupciones que la pandemia generó en la escuela. En este sentido, es importante reconocer que gran parte del sistema educativo ha logrado sostenerse a pesar de múltiples dificultades, en gran medida gracias al esfuerzo de las maestras y los maestros, quienes han trascendido las expectativas mediante estrategias pedagógicas creativas y un compromiso genuino con la educación de calidad. Como sujetos en formación, logramos significar lo que es ser docente en Colombia y cómo esta profesión implica una *praxis* casi artesanal, cuyas exigencias, sumadas a las particularidades del entorno, convierten la docencia en un oficio en constante aprendizaje, donde nunca se alcanza un conocimiento absoluto y siempre se requiere adaptabilidad para afrontar los desafíos y contextos cambiantes. En este sentido,

el oficio de profesor, entonces: un oficio como otro cualquiera, en el que hay que hacer cosas lo mejor

posible y en el que hay que tratar de encontrar, eso sí, algún placer y alguna alegría. Nada que ver con los profesores “héroe” o con los profesores “espectáculo” a los que nos tiene acostumbrados. (Larrosa, 2020, p. 338)

Así, al enfrentar los desafíos derivados de la pandemia y el estallido social, comprendimos que no existe un único camino para ejercer la docencia. Ser profesor es una construcción en constante transformación, que se adapta, evoluciona y se manifiesta a través del lenguaje, permitiendo revelar y articular saberes, experiencias, objetos y sujetos. Esta dinámica no solo configura la práctica docente, sino que también contribuye a una reflexión permanente sobre la educación y sus múltiples significados en distintos contextos.

Por último, es vital señalar que la expresividad, en el marco educativo y cotidiano, es un elemento potencial en las relaciones que el sujeto construye en la escuela, en las relaciones interpersonales y en las relaciones consigo mismo. Esto se señala para expresar que, para un aprendizaje efectivo, es imperativo reconocer la emocionalidad de los estudiantes, en aras de entender la disposición de su aprendizaje. Esta dimensión debe entenderse como un factor importante en el diseño didáctico y curricular.

Referencias

- Blázquez, P. (1 de junio de 2020). «Si España quiere erradicar la pobreza, la solución pasa por no recortar en educación». *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/isabel-celaa-educacion-coronavirus/>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Catalá, V. (2014). *Léeme - léete: la educación emocional a través de la literatura* [Tesis Maestría] Universidad Internacional de la Rioja UNIR.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti Edipo, capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: Materiales para conversar el oficio*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Lindón, A. (2012) Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado *betweenness*. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(33), 698-724.
- Massal, J. (15 de julio de 2020) La pandemia del coronavirus: un nuevo reto social y cultural para Colombia. Instituto Francés de estudios Andinos. <https://ifea.hypotheses.org/4013>
- Plá, S. (2020). *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza*. Universidad Nacional Autónoma de

México Instituto de Investigaciones Sobre La Universidad y La Educación. https://www.researchgate.net/publication/341883453_La_pandemia_en_la_escuela_entre_la_opresion_y_la_esperanza

Preciado, P. B. (27 de marzo de 2020). Aprendiendo del virus. El País. https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html

Ruescas, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En N. Estevan (Coord.), *Actas de las I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 8-21). Instituto Cervantes, Edelsa.





07

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22618>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



VOCES OTRAS
Artículo de reflexión

Metáforas del Cuerpo y el Poder

Body and Power Metaphors

Diana Patricia Bernal Acevedo¹
Colombia



Para citar: Bernal Acevedo, D. P. (2024). Metáforas del Cuerpo y el Poder. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 95-104. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22618>

Fecha de recepción: 09/03/2024

Fecha de aprobación: 19/05/2024



Figura 1. Esta mano que todos ven

Nota:(Carranza, 1987, p. 14).
Fuente: Creación propia 2023

¹ Diana Patricia Bernal Acevedo es Doctora por la Universidad de La Salle en Costa Rica, y docente en la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá en Colombia. Es investigadora en el Grupo Códice y desarrolla su trabajo en el marco del proyecto Corporeidades. Correo Electrónico: diana.bernal@usa.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4599-8153>.

RESUMEN

Este texto busca reflexionar sobre la relación entre el cuerpo y el poder, indagando acerca de las representaciones de la violencia sobre el cuerpo en el arte y la literatura colombianas, en aras de evidenciar cómo la tortura aprovecha el temor del ser humano a la fragmentación y la ausencia como representación de la presencia, causada por las desapariciones forzadas y los asesinatos. El cuerpo es una metáfora, una construcción simbólica sobre la que recaen todas las formas de poder. El cuerpo ha sido disciplinado, controlado y programado para mantener el *status quo* y, sobre todo, se ejerce sobre él la violencia simbólica. El imaginario social sobre el cuerpo ha cambiado, pero nuestros cuerpos siguen siendo tan frágiles como en la prehistoria. Queremos hacer énfasis en el cuerpo femenino como dispositivo de mediación de un poder hegemónico y patriarcal, el cual lo ha cosificado como estrategia de dominación y lo ha usado como trofeo de guerra. También nos queremos detener en la potencia transformadora de los cuerpos para resistir ante los abusos de poder, en las silenciosas y escandalosas formas de resistencia que los cuerpos ejercen en sus múltiples dimensiones e identidades, en las calles, en la vida social e individual. Aproximarse a una mirada armónica de la experiencia corporal es una forma de habitar poéticamente la tierra. Sentir el dolor de los demás en el propio cuerpo es una manera de ratificar nuestra pertenencia a un cuerpo social. El cuerpo no miente, habla, guarda silencio y, cuando la palabra o la imagen emergen, el cuerpo se extiende.

Palabras clave: cuerpo, género, violencia, estética, arte

ABSTRACT

This text seeks to reflect on the relationship between the body and power, exploring representations of violence against the body in Colombian art and literature. It aims to highlight how torture exploits the human fear of fragmentation and how absence becomes a representation of presence, as seen in forced disappearances and assassinations. The body is a metaphor, a symbolic construction upon which all forms of power are imposed. It has been disciplined, controlled, and programmed to maintain the status quo, and, above all, subjected to symbolic violence. While social imaginaries of the body have evolved, our bodies remain as fragile as they were in prehistoric times.

We emphasize the female body as a site of mediation for hegemonic and patriarchal power, which has objectified it as a strategy of domination and used it as a war trophy. At the same time, we explore the transformative power of bodies to resist abuses of power—the silent yet scandalous forms of resistance bodies enact across their multiple dimensions and identities, in

the streets, in social and individual life. Approaching a harmonious view of bodily experience is a way of poetically inhabiting the earth. Feeling the pain of others in one's own body reaffirms our belonging to a collective body. The body does not lie; it speaks, it remains silent, and when words or images emerge, the body expands.

To embrace a harmonious perspective on corporeal experience is to poetically inhabit the earth. Feeling the pain of others within one's own body is a profound reaffirmation of our shared belonging to a collective social body. The body does not lie, it speaks, it remains silent, and when words or images emerge, the body unfolds its truths.

Keywords: body, gender, violence, aesthetics, art

De lo que Soy

En este cuerpo
En el cual la vida ya anochece
Vivo yo
Vientre blando y cabeza calva
Pocos dientes
Y yo adentro
Como un condenado
Estoy adentro y estoy enamorado
Y estoy viejo
Descifro mi dolor con la poesía
Y el resultado es especialmente doloroso
Voces que anuncian: ahí vienen tus angustias
Voces quebradas: pasaron ya tus días.
La poesía es la única compañera
Acostúmbrate a tus cuchillos,
Que es la única.

(Gómez, 2004, p. 99)

La historia de la humanidad ha estado siempre ligada a la guerra, a la violencia, y toda violación que, en última instancia, es contra el cuerpo; seccionar, herir y destruir el cuerpo. La historia de Colombia no está pues menos ligada a la guerra, a la violencia. Si hacemos una historia de Colombia, los periodos de guerra siempre serán mucho más que los de paz. Por tanto, el arte no puede dejar de explorar la violencia contra el cuerpo como tema recurrente.

La guerra siempre encuentra un porqué, una justificación, y se hace en nombre de dios, la justicia, la ley o el orden. Se hace la guerra en nombre de la paz, y se dice que la guerra es la paz del futuro (Rodríguez, 1969). ¿Cuántas formas asume la violencia y dónde se encuentra? ¿Cómo saber dónde está su representación? ¿Dónde la herida social deviene maledicencia? ¿Dónde se narra, se dibuja, se teatraliza, se hace noticia? ¿Cuáles son, pues, los canales por los que fluyen los ríos de sangre?

De la Ausencia del Descanso

Sueños que se escapan por el hueco de un
cortauñas
la noche clara cambia los labios de posición rabia
y el cielo azul y en algunos espacios amarilloso
nos cobija
en coro corro a la calle que inunda los sentimientos
empapelados
las emisoras desafortunadas
emiten sus extras
la ciudad es un océano de sangre
(Ramírez, 1995, p. 6)

Porque no se puede hablar de la violencia corporal como una reminiscencia científica, como una historia aséptica y magistral. Se ha de hablar y representar la violencia desde un desasosiego que nos invade totalmente y nos Duele con d mayúscula. Hablar y representar la guerra y toda forma de violencia contra el cuerpo solamente puede hacerse desde un incendio interior, desde el llamado ancestral que hacen nuestros indígenas para frenar toda ignominia contra el cuerpo.

Hablando con los Muertos

A veces hablo con los muertos.
En noches estrelladas
ellos iluminan los caminos zigzagueantes.
Cómo va la vida, me preguntan.
Y yo les digo:
«Aquí, mirando tanta muerte».
(Chikangana, 2010, p. 93)

Las mayores representaciones de la guerra y la violencia son invisibles, pues se gestan en el silencio, en ese acallamiento que han sembrado en nuestro interior, en ese *no digamos nada porque es peor*. Cada uno tiene miedo en Colombia, le tenemos miedo al miedo.

Hay sobre mi cuerpo un hacer soterrado, aparentemente intangible que modifica y enferma el cuerpo. Lo

cercena sin tocarlo. Ese hacer solamente puede verse en los espejos del espíritu individual y social. ¿Cómo es, pues, la existencia del cuerpo muerto? ¿Cómo anda y desanda sobre los vivos?

Parábola de los dos Hermanos

..Entonces el hermano buscó entre la gente
a otros hombres peores,
habló de paso con ellos,
pero los segundos hombres desconfiaron a tiempo
y lo mataron frente a su casa,
la que era apenas su casa transitoria,
y fue hallado su cuerpo entre el rastrojo,
frío y tieso como un palo.
Los segundos hombres se dispersaron en el acto
y se disolvieron entre la gente.
Los terceros hombres son cualquiera, nosotros,
los justos,
todavía más pobres y más despiadados.

(Gaviria, 1993, p. 130)

Colombia toda, es un campo de miedo. Si el muerto está frente a nosotros, ya jamás tendremos vida. Y si está torturado, caerá siempre sal sobre nuestras heridas. Y si estuvo preso, los barrotes estarán tatuados en nuestras espaldas –silencio, siempre silencio. Si se hiciese un infame listado de todos los vejámenes que puede hacerse al cuerpo, estarían omnipresentes en nuestra historia. Necesitamos ríos de tinta que narren los océanos de sangre vertidos en la guerra.

El cuerpo del pobre y el del delito son lo mismo para el verdugo, porque los cuerpos en la guerra son desvalorizados, medidos por su clase social, por su andamiaje para defenderse. Una imagen no vale más que mil palabras, pues ellas denuncian, develan y muestran nuestra condición de violentados en toda la magnitud de su dolor, a más de explicar causas y consecuencias. Así, nuestra literatura ha prodigado ríos de tinta en enseñar el dolor y el sufrimiento corporal que produce la guerra.

La guerra tiene cañones y bombas invisibles y más crueles y efectivas que los puñales y las marionetas asesinas. El conflicto armado tiene armas atroces: la mentira, la desaparición forzada, el hacer de la mujer un campo de batalla y someterla a todo tipo de vejámenes, el hurto de niños, la amenaza, el discurso falso cotidianizado.

Los cuerpos, y en especial los de las mujeres, resultan siendo el producto de los micropoderes que han actuado sobre nosotras. Las instituciones están tatuadas en ellos, los controlan, les imponen la norma y las posibilidades de socialización, pero, así mismo, cada cuerpo es un escenario de resistencia (Baz, 1996). Si hablamos de cuerpo y sufrimiento, del dolor, de lo que el cuerpo siente y no podría decirse que vive sino que muere, debemos hacerlo desde la vida del dolor, del sufrimiento y de la pena.

Es que el sufrimiento no es algo abstracto, no es un objeto de estudio puro y desligado del diario vivir. El dolor y la pena no son una noticia, una estadística, un dato frío. No, el dolor vive en el cuerpo de la viuda, transita y camina por el desamparo de los hijos, es una llaga viva. Lo que sufre no es una idea, una conjetura. No, lo que sufre es la vida, un ser vivo, un cuerpo que se vuelve mierda con el dolor. El sufrimiento no existe en abstracto, está en un cuerpo. Es un cuerpo que dice 'ay, ay, ay'.

Los medios de comunicación, bajo el pretexto de la objetividad, vacían los cuerpos de significado, ocultan el dolor, despojan a los deudos de su humanidad y absuelven a los gobiernos y poderosos de sus responsabilidades. En contraste, la literatura nos devuelve a los muertos con toda su fetidez, a los hijos del fallecido desgarrados por el sufrimiento. Así, la literatura se convierte en una memoria histórica preservada, que apila el dolor de la muerte y de los cuerpos, restituyéndolos íntegros, malolientes y cargados con la inmensa magnitud de su tragedia. Los seres humanos somos intrínsecamente relacionales; los ideales estéticos funcionan como lazos que nos conectan. Nuestra propia imagen se configura en respuesta a las miradas del entorno: nos comparamos con nuestra familia, nuestros compañeros y las representaciones ofrecidas por los medios de comunicación, muchas veces de manera inconsciente (Núñez y Díaz, 2012).

Los que Tienen por Oficio Lavar las Calles

Los que tienen por oficio lavar las calles
(madrugan, Dios les ayuda)
encuentran en las piedras, un día y otro, regueros
de sangre
Y la lavan también: es su oficio
Aprisa
no sea que los primeros transeúntes la pisen
(Arango, 2003, p. 184)

Palabras melladas, gastadas, bajadas, deslucidas y que, por repetidas y vueltas a repetir, ya no producen escozor, desasosiego o llanto. Nos hemos acostumbrado a la violencia, al dolor, al miedo, a tener cuerpos pisoteados, destruidos, víctimas de una violencia cotidiana. Esto produce anestesia social, pues la repetición incesante de hechos terribles se nos vuelve paisaje, y el silencio, cómplice de un dolor mayor, se asienta en nuestros cuerpos y los enferma, porque todo lo vuelto silencio en el cuerpo termina por enfermar el cuerpo social y el individual.

Hablamos del cuerpo interior, del que reconoce sus límites y encuentra una prolongación en la palabra, el que nos provoca la ilusión óptica de estar separado del ambiente, que se baña en el río, que deambula por las ciudades y se siente uno con los otros. El cuerpo que va más allá de la representación, el cuerpo que se

autolimita para cohabitar y que se sabe parte de otros, constructor de un tejido y un entramado que van más allá de su propia silueta (Bernal, 2022).

Ausencia del Cuerpo

Para hablar de la ausencia del cuerpo, de los elementos que nos hacen reconocer que este no está, que se ha ido, que no volverá jamás, se quiere invocar estas líneas que hablan de una de esas formas de ausencia, ausencia=muerte, ausencia=desaparición, ausencia=exilio.

Exilio

..Me regresa a las grandes noches del Tolima
en donde un vasto desorden de aguas
grita hasta el alba su vocerío vegetal;
Su destronado poder, entre las ramas del sombrío,
chorrea aún en la mañana
acallando el borboteo espeso de la miel
en los pulidos calderos de cobre.
Y es entonces cuando peso mi exilio
y mido la irrescatable soledad de lo perdido
por lo que de anticipada muerte me corresponde
En cada hora, en cada día de ausencia
que lleno con asuntos y con seres
cuya extranjera condición me empuja
Hacia la cal definitiva
de un sueño que roerá sus propias vestiduras,
hechas de una corteza de materias
desterradas por los años y el olvido.
(Mutis, 1981, p. 84-85)

La Violencia que Hemos Visto

Holbein el Joven, nacido en Augsburgo en 1498, presentó *El cuerpo de cristo muerto en la tumba* en el año 1543. Aunque esta obra no hace parte del arte colombiano, se inscribe en el arte mundial y cambia la idea que tenemos del cuerpo en el arte occidental.

En *El cuerpo de cristo muerto en la tumba*, Holbein el Joven (1521) deja entrever un verdadero cristo muerto, en cuyo cuerpo se refleja ya el total rigor mortis, a diferencia del cristo crucificado que, aunque agónico, vive

aún. Pero este es un cuerpo rígido, un tronco muerto, un cadáver en el que la descomposición deja entrever la muerte.

El rostro tiene la boca abierta y también hay en los ojos ya un color verduzco. Se ha apoderado del rostro la verdadera descomposición cadavérica, las manos son ya necróticas, tensas. Es un cristo cuya muerte es real y en cuyo cuerpo se ven los signos del agotamiento, de quien ha sido desangrado y torturado hasta la muerte, por asfixia, anemia y contusiones. Un cuerpo mostrado exhausto, flagelado, coronado de espinas, lacerado y crucificado.

Ahora bien, la iglesia católica no nos presenta el espíritu de Cristo, no nos muestra su alma, en cambio, nos ofrece su cuerpo como expresión de dolor y sufrimiento que le causamos con nuestros pecados.

Como un cuerpo cortado de nosotros por una losa es descrito este cuadro de Holbein, sin punto de fuga, con un techo que cierra, que desciende. Se plantea que este es un modo de ver al ser humano que no se conocía en aquel tiempo, y que por ello esta obra significa una nueva moral Nadaff (1992).

Aquí el cuerpo se presenta como chivo expiatorio. Cristo se hizo hombre, es decir, cuerpo, para salvarnos, redimirnos, hacernos de nuevo merecedores del cielo. Aquí cabe decir, que "también dios tiene su infierno, es su amor por los hombres" (Nietzsche, 2014, p. 408). Con el cuerpo de Cristo, como imaginario colectivo, la iglesia catequizó en América a indios y negros a sangre y fuego e inquisición. Se cristianizó a la América mestiza, y al final estaba ese cuerpo blanco y ajeno en el subconsciente de todas las etnias latinoamericanas.

Claro está que el Cristo de Holbein el Joven nos hace entrever que la resurrección, ese mito que la iglesia idealiza, es parte de la mentalidad americana, donde se ha enseñado a negar la finitud del cuerpo.

En el siglo XIII, cuando Dante escribió *La Divina Comedia*, representó muchos de los temores que han acompañado nuestros cuerpos: deformidades, dolores y gestos de angustia están en sus obras como la cotidianidad de un mundo cruel.



Figura 2. Cristo Muerto

Nota: Holbein, (1521).

Fuente: <https://www.artchive.com/artwork/the-body-of-the-dead-christ-in-the-tomb-hans-holbein-1521/>

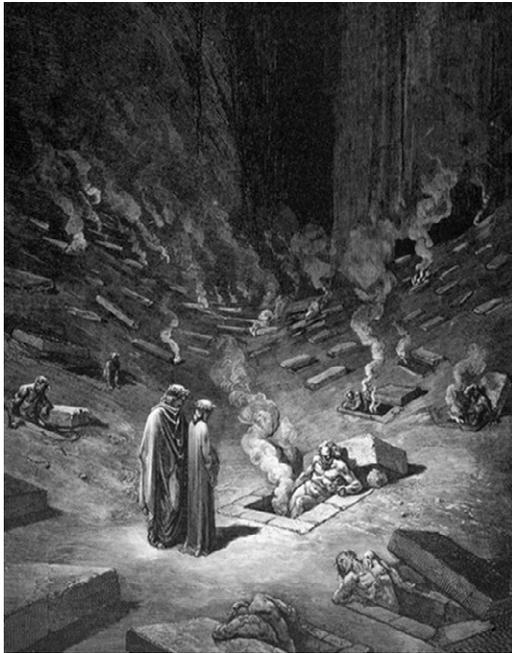


Figura 3. El Infierno

Nota: Doré, (1861).

Fuente: <https://c8.alamy.com/compde/eoa35h/gustave-dor-gottliche-komodie-canto-ix-6-kreis-schwarz-weiss-gravur-eoa35h.jpg>

Las versiones de Dante sobre este infierno cristiano exaltan el dolor, el sufrimiento y la muerte. El cáliz es el que recibe y la espada la que tiene el poder. Un mundo dominado por lo masculino, reducido, impuesto y heterodeterminado, creado para la tristeza, impuesto por la enfermedad y horrorizado por el poder como forma de control de las multitudes.

Cuerpo, Arte y Violencia

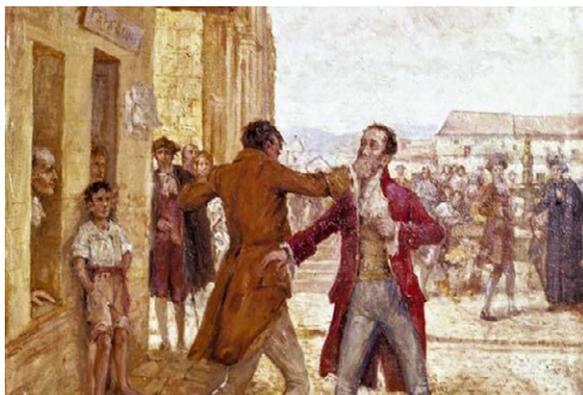


Figura 4. El Florero de Llorente

Nota: Espinosa, (1850).

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/El_Florero_de_Llorente#/media/Archivo:Llorente.jpg

Esta obra de José María Figueroa (c. 1850) representa la pelea entre Santamaría y Llorente en la Plaza Mayor. Nos habla de la historia de Colombia, pues registra el puño en la cara por el famoso florero de Llorente, hecho que sucedió el 20 de julio de 1810.

Así pues, lo que hemos dado en llamar *el punto de partida de la Independencia* fue un puñetazo, no una idea, un airado manifiesto. Fue violencia directa contra el cuerpo del enemigo, un golpe. En últimas, la expresión de la acumulación de furia contenida, un dolor silencioso que se ha represado por mucho tiempo, un odio subterráneo: masacre, feminicidio, mutilación, ácido, sicario, víctima, victimario, desaparición forzada, asesinatos, líder social, delito.. Estos y otros, en términos similares, son comunes en las noticias cotidianas sobre nuestro país, palabras que se han tornado obvias y que hacen parte del vocabulario de los ciudadanos.

La violencia política se mantuvo en Colombia durante todo el período de la Independencia y se sigue manteniendo. Este tipo de violencia se expresa en prácticas que buscan desestabilizar la democracia, como lo es el asesinato de líderes sociales.



Figura 5. Corte de Franela

Nota: Rendón, (1916).

Fuente: Corte de franela | La Red Cultural del Banco de la República (banrepcultural.org)

A principios del siglo XX, Ricardo Rendón publicó en un diario local esta caricatura, donde hay dos hombres. Uno de ellos le ha cortado al otro el cuello. Al fondo, un policía que pasa ignorando la escena tras su quepis y, en la pared del fondo, aparece un letrero que dice Orocue, población de Colombia ubicada en los Llanos Orientales, abandonada por el gobierno central. A esta práctica se le denominó *corte de franela*.

Consistía en un corte en el cuello a machete limpio, a través de cuyo orificio se sacaba la lengua, semejante a una pequeña corbata. Se pensaba que era una práctica de los años 40, pero este registro habla de su antigüedad (más de un siglo). Tal imagen era macabra y reflejaba una humillación y un vejamen al muerto: la crueldad y la sevicia definen al asesino crónico y

habitual, quien, a través de sus actos despiadados, no solo perpetúa la muerte, sino que intensifica el terror, el dolor y el espanto que esta ya conlleva. Sus acciones desatan el horror y el pánico en quienes son testigos de esta barbarie desbordada. El cuerpo es, por tanto, intervenido para que sea objeto de la mayor intimidación.



Figura 6. El Bogotazo

Nota: Arango, (1948).

Fuente: pado3.png (500x681) (esferapublica.org)

En la obra *El Bogotazo*, la maestra Débora Arango (1948) representa el cuerpo social en explosión, como cuando todos los bogotanos fueron un cuerpo hecho llamas.

Aquí Arango presenta a la mujer como protagonista de los acontecimientos del 9 de abril de 1948, al ubicarla, con los senos visibles, en el punto de más importancia de la composición: en el centro de la torre de la iglesia, batiendo las campanas y llamando a la revuelta. Un sacerdote escondido y solapado intenta detenerla. Las monjas tratan de esconderse en el campanario de

la iglesia, y los liberales y conservadores, armados con machetes y cuchillos, protagonizan la trifulca, haciendo una masa con sus cuerpos, edificando un verdadero cuerpo social en guerra.

Sobre este momento de la historia de Colombia, el poeta Roca (2016) nos habla:

País de los Ausentes

Los bandoleros bajaban del país de la leyenda.
En la brumosa capital mataron al caudillo.
El miedo rondaba como un tigre,
El miedo jugaba un ajedrez de mascarones.
Agua y viento han corrido agitando cafetales.
Y el sol aún no seca el rojo en los aljibes.
(Roca, 2016, p.122).



Figura 7. La Violencia

Nota: Obregón, (1962).

Fuente: *Violencia* | La Red Cultural del Banco de la República (banrepcultural.org)

En 1962, en su obra *La violencia*, Alejandro Obregón presentó una mujer yacente con un embarazo abultado, irregular, desnudo, mutilado de su seno derecho, con algunas pintas de sangre en el rostro y visibles signos de violencia que dejan entrever una golpiza, huellas claras de tortura.

El autor los traza en un mapa lúgubre, a partir de un fondo muy oscuro en la parte inferior. Un paisaje desolador, una imagen dantesca de sufrimiento y dolor sobre una mujer que debería habernos traído la alegría de la vida a partir de su engendramiento. En cambio, la desolación y la tortura sobre el cuerpo femenino nos recuerdan que la locura de la violencia se ha ensañado siempre sobre los más indefensos, como una forma de dominación, como un sometimiento del cuerpo para dar testimonio de poder y capacidad de destrucción.

Todas las formas de crueldad sobre el cuerpo de la mujer son, especialmente en la guerra, una forma de terror, un mensaje a los vencidos o a los por vencer. Como si dijeran: -Soy poderoso, mirad lo que hago con vosotras, si no os sometéis. Mirad, guerreros, lo que puedo hacer y hago con vuestras compañeras. Mirad, hijos, lo que hacemos con vuestras madres.

El cuerpo de la mujer también es una montaña, un valle, un territorio que está herido, aporreado, destruido, como la Madre Tierra, víctima privilegiada de la guerra. La doble imagen de cuerpo de mujer y montañas nos habla de la unidad entre los seres humanos y la naturaleza. Como si su asesinato marcara su geografía. Ella, un futuro sin esperanza (Medina, 2003).



Figura 8. David

Nota: Rojas, (2000).

Fuente: <https://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/david/>

En el año 2000, Miguel Ángel Rojas nos presentó a su *David*, la foto de un muy apuesto joven que invoca el *David* de Miguel Ángel, de tamaño natural, desnudo, a quien le falta una pierna. La foto es solo eso con un fondo neutro. Es una foto en blanco y negro y retrotrae a la mutilación, producto de una mina quebra patas, un artefacto muy usado, sobre todo, por las guerrillas colombianas, con el fin de minar un territorio y evitar que cualquier otro ejército se atreviera a cruzar una franja dada, so pena de pararse en el mecanismo que hace explotar la mina al levantar el pie, mutilando pie y pierna.

Los grupos armados lo hacen para conservar un territorio a sangre y plomo, sin importar cuántos combatientes, campesinos o animales caigan en esta invisible trampa. La guerra justifica todo tipo de ignominia, dejando a jóvenes impedidos, mutilados. Todas las formas de malignidad recaen en últimas sobre el cuerpo.

Por su parte, es Doris Salcedo, en su obra *Atrabiliarios* de 1996, quien nos presenta los zapatos entre cajas de cartón de mujeres que fueron desaparecidas, en tres cajas que muestran la suerte, la vida y el caminar de esas mujeres que han cargado con la guerra y cuyo único delito fue vivir en medio de sus territorios, desaparecidos, en medio de la nada y la invisibilidad.



Figura 9. Atrabiliarios

Nota: Salcedo, (1993).

Fuente: *Atrabiliarios*, 1993 - Salcedo, Doris (2641) | MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona

La obra *Empalizada* de Beatriz González (2001) presenta a una mujer subyugada, usada, cosificada. Un cuerpo utilitario, una cosa. Es el sometimiento y la exhibición que hace de la mujer un cuerpo hecho mercancía, un valor de cambio, sexo, de dinero. Beatriz González invierte la posición de una figura utilizada en el transporte público. El cuerpo es una demonización, una satanización que dejó oculta la doble moral de quienes compran sexo y venden ética en sus escritos.



Figura 10. Empalizada

Nota: González, (2001).

Fuente: *Empalizada*, 2001 - Beatriz González - [WikiArt.org](https://www.wikiart.org/en/Beatriz-Gonzalez/Empalizada)

Oscar Muñoz nos trae una serie de siete espejos de acero pulido, redondos, pequeños, los cuales, a simple vista, no son más que espejos. Están colocados en un muro, uno a continuación del otro, y el espectador debe acercarse al espejo y aplicar muy de cerca su hálito, su aliento sobre el espejo. De esa manera, fugaz, aparece en el espejo la imagen de un hombre o mujer, reemplazando momentáneamente la imagen del espectador, la foto del espejo es la de un desaparecido que, con nuestro aliento, revive por un instante. Tal recurso mágico nos transfiere directamente a los desaparecidos de nuestro país. La desaparición forzosa crea un limbo, un estado de zozobra y desesperación entre sus deudos, porque difícilmente podemos saber a ciencia cierta si un desaparecido está vivo o muerto y, si lo primero, ¿dónde lo tienen?, y si lo segundo, ¿dónde está el cuerpo? Muchos familiares esperan no morir hasta saberlo.

La desaparición no es un hecho fortuito; es un acto consciente de los victimarios, que saben de la desazón y el dolor que produce. Más dolor que el cuerpo muerto produce el cuerpo desaparecido, ese cuerpo que pervive en nuestro ser, en las nebulosas del imaginario, del *no se sabe con seguridad*. Es un cuerpo que flota entre la muerte y el deseo de la vida, desarraigado.

El artista José Alejandro Restrepo habla de una anatomía política, en la cual los más pobres son los más débiles, es decir, la idea contraria a la democracia, el poder del pueblo. Habla él de una anatomía política que censura, encierra, domestica, tortura, desprecia, aniquila, responde a fuerzas históricas y míticas, a una racionalidad perversa. Más allá de la barbarie irracional, hay una cantidad de razones políticas y económicas, y una táctica anatómico-política (Restrepo, 2006).



Figura 11. El Aliento

Nota: Muñoz, (2018).

Fuente: <https://d3nmwx7scpuzgc.cloudfront.net/sites/default/files/minisitios/fantasmagoria-640x400.jpg>

La corporeización de lo humano toma cada vez más fuerza; reconocernos en el cuerpo es sabernos potencia y decaimiento, pero, ante todo, es reconocernos en el otro, en la otra corporeidad, en el cuerpo social como un todo. Cuerpo que sentipienso² (Borda, 2007) cuerpo que guarda las memorias de nuestro ser, un cuerpo inteligente que se debate en la búsqueda de nuestra identidad, cuerpo-dolor receptor de todas las violencias, blando, penetrable.

Cuerpo-resistencia en sí, en el otro, cuerpo que se afirma en la cultura, en la vida en la biósfera, que se hace biosfera en la resistencia, que no se construye en la competencia, sino en la identidad y el imaginario social, en la cooperación. Cuerpo hecho de cuerpos en el amor, a él debemos dirigir todas nuestras aspiraciones; hemos de buscar en lo más profundo de nuestro ser al animal que nos subyace y que no puede ser sin

² Sentipensar es una palabra atribuida a los pescadores de la costa colombiana, que quiere expresar una sensibilidad en donde se conjugan el corazón y la razón, es considerada una de las cualidades del mestizaje, propuesta por Orlando Fals Borda

y por el amor del cuerpo de los otros, que también es el nuestro.

Si las ciudades tuviesen
piel en vez de asfalto
ella sería un mapa
en el que no cabrían
los muertos.
(Correa, 2019).

Referencias

- Arango, D. (1948). *El Bogotazo* [Acuarela sobre papel]. Colección Museo de Arte Moderno de Medellín
- Arango, J. (2003). *Poesía completa*. Universidad de Antioquia.
- Baz, M. (1996). *Metáforas del cuerpo*. Miguel Ángel Porrúa.
- Bernal, D. (2022). *El cuerpo metáfora de la vida*. Universidad Sergio Arboleda.
- Borda, F. (2007) *Hombre hicotea y hombre sentipensante*, Sigilo del hombre
- Carranza, M. (2004). *Antología*. Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Carranza, M. (1987). *Hola Soledad*. Oveja Negra.
- Chikangana, F. (2010). *Samay Piscocok Pponccopi Muschcoypa*. Ministerio de Cultura.
- Correa, L. (2019) (s.f.) *Ciudad manuscrita II*. Mimeo.
- Doré, G. (1861). *La Divina Comedia, Infierno* [Grabado] <https://c8.alamy.com/compde/ea35h/gustave-dor-gottliche-komodie-canto-ix-6-kreis-schwarz-weiss-gravur-ea35h.jpg>
- Espinosa, J. (c. 1850). *El Florero de Llorente* [Óleo sobre lienzo]. Museo Nacional de Colombia.
https://es.wikipedia.org/wiki/El_Florero_de_Llorente#/media/Archivo:Llorente.jpg
- Gaviria, V. (1993). *El rey de los espantos*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Gómez, R. (2004). *Amanecer en el valle del Sinú*. Fondo de Cultura Económica.
- Mallki, W. (Chikangana) (2010). *Samay piscocok pponccopi muschcoypa: Espíritu de pájaro en pozos del ensueño*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas, Ministerio de Cultura, 2010.
- Medina, Á. (2003). *Arte y violencia en Colombia desde 1948*. Museo de Arte Moderno de Bogotá.
- Mutis, A. (1981). *Poesía y prosa*. Andes.
- Nadaff, R., Tazi, N., y Feher, M. (1992). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tauros.
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Núñez, P., y Díaz, P. (2012). Corporalidad femenina, autoestima y discurso de moda. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 7, 207-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3937767>
- Obregón (1962). *La violencia* [Óleo sobre lienzo]. Museo Nacional de Colombia. Violencia | La Red Cultural del Banco de la República (banrepcultural.org)
- Ramírez, H. (1995). *La ausencia del descanso*. Universidad de Antioquia.
- Restrepo, A. (2006). *El cuerpo gramatical, cuerpo arte y violencia*. Universidad de los Andes.
- Rendón, R. (1916). *Corte de Franela* [Dibujo]. Colección de Arte del Banco de la República. Villavicencio. Corte de franela | La Red Cultural del Banco de la República (banrepcultural.org)
- Roca, J. (2016). *Silabario del camino*. Confiar y Letra a Letra
- Rodríguez, S. (1969). *El elegido*. [Canción]. En Días y flores. Egrem.
- Rojas, M. (2000). *David* [Fotografía]. Museo de la Memoria de Colombia.
- Salcedo, D. (1993). *Atrabiliarios*. [Obra de arte]. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Atrabiliarios, 1993 - Salcedo, Doris (2641) | MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona





08

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23218>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



RESEÑA

De la Indignación a la Empatía: Urgencia y Compromiso con la Verdad Histórica.

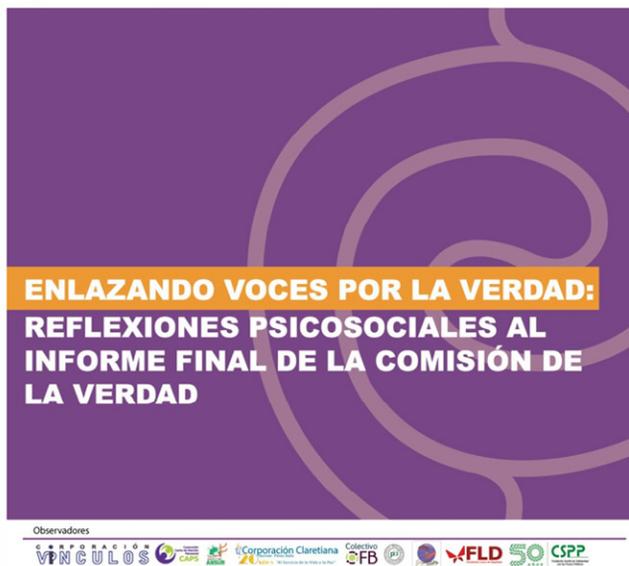
Reseña de Enlazando Voces por la Verdad: Reflexiones Psicosociales al Informe Final de la Comisión de la Verdad

Sara Gineth Guzmán Grandas¹



Colombia

Para citar: Guzmán Grandas, S. G. (2024). De la Indignación a la Empatía: Urgencia y Compromiso con la Verdad Histórica. Reseña de Enlazando voces por la Verdad: Reflexiones Psicosociales al Informe Final de la Comisión de la Verdad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 107-109. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23218>



¹ Trabajadora social de la Universidad de La Salle. Especialista en gerencia de proyectos en ingeniería de la Universidad de La Salle. Coordinadora académica de la Cátedra Democracia y Ciudadanía y profesional administrativo del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD. Correo: sguzmangrandas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2323-8241>

La historia de Colombia está marcada por el eco incesante de la violencia. Por décadas, el conflicto armado ha dejado huellas profundas en la memoria colectiva y en los cuerpos de quienes han sido sus víctimas e incluso en los de los perpetradores. La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) surgió como un intento por recoger estos relatos, dignificar a quienes han sufrido y ofrecer explicaciones sobre las causas y consecuencias de la guerra. En este contexto, *Enlazando Voces por la Verdad* se presenta como un ejercicio de análisis crítico y reflexión psicosocial sobre los hallazgos de la CEV, un esfuerzo por ampliar la comprensión del informe y situarlo en el contexto de la justicia transicional y la memoria histórica.

Elaborado por la Mesa Nacional de Organizaciones Psicosociales de Colombia -MPs²., este libro es resultado del trabajo de un conjunto de organismos de la Sociedad Civil comprometidos con la defensa de los Derechos Humanos y el acompañamiento a las víctimas. Sus artífices, *Jessica Leal Gamba y Vanessa Páez Lobo*, junto con un equipo de investigación interdisciplinario, han construido un documento que no solo analiza los hallazgos de la CEV, sino que también los observa para resaltar la necesidad de continuar con la búsqueda de la verdad. En sus páginas, el texto desarrolla una exploración profunda sobre los marcos jurídicos que dieron origen a la CEV y su papel dentro del sistema de justicia transicional. Se evidencia cómo, a pesar de los avances en materia de esclarecimiento de la verdad, el informe final de la CEV se enfrenta a tensiones entre la necesidad de ofrecer un relato integral del conflicto y las restricciones impuestas por los propios mecanismos del Estado y la normativa internacional. El carácter extrajudicial del informe, la imposibilidad de derivar sanciones penales a partir de sus hallazgos y la resistencia de algunos sectores políticos y sociales a asumir sus conclusiones generan una paradoja en la que la verdad, aunque revelada, no siempre implica justicia. Este dilema es abordado desde una perspectiva crítica que evita tanto la complacencia como la idealización de los procesos de justicia transicional.

El libro avanza en la comprensión de los factores estructurales que han permitido la persistencia del conflicto armado en Colombia. La impunidad, la exclusión social, la militarización del territorio, la instrumentalización del miedo y la ausencia de garantías de no repetición son algunos de los elementos que han configurado un panorama en el que la violencia no se

ha detenido con la firma de múltiples acuerdos de paz (con un énfasis en el más reciente). Se señala cómo el Estado, los grupos armados y otros actores han contribuido a la perpetuación de dinámicas de dominación y violencia, mientras que las comunidades han debido desarrollar estrategias de resistencia y afrontamiento para sobrevivir en medio del conflicto. Estas estrategias, que van desde la organización social hasta la reivindicación de la memoria, muestran que las víctimas no sólo han sido receptoras de la violencia, sino también sujetos activos en la construcción de alternativas de vida y dignidad.

Pero antes de ello, uno de los aportes más valiosos del libro es su análisis del impacto del conflicto armado sobre la vida de las personas. Se despliega una lectura que va más allá de la enumeración de hechos violentos para adentrarse en las huellas emocionales, psicológicas y comunitarias que la guerra ha dejado. La fragmentación del tejido social, la desconfianza en las instituciones, la imposibilidad de proyectar un futuro sin miedo y el dolor heredado a las nuevas generaciones, son algunas de las consecuencias latentes de la guerra que el libro recupera y problematiza. De este modo, se hace hincapié en que la verdad no solo es una cuestión de datos y documentos, sino también una experiencia subjetiva y social que debe ser comprendida en toda su complejidad.

Asimismo, la memoria histórica de la persistencia del conflicto armado colombiano es un tema crucial en este libro. Comprender por qué la violencia ha perdurado a lo largo de las décadas implica mirar más allá de los eventos individuales de la guerra y reconocer las estructuras de poder y exclusión que han facilitado su continuidad. En este sentido, la verdad no sólo se busca en la reconstrucción de hechos, sino en la revelación de los mecanismos que han permitido la reproducción de la violencia. Es por esto que el libro explora cómo la impunidad, la corrupción, la desigualdad socioeconómica y la instrumentalización política del conflicto han asegurado su perpetuación, impidiendo el cierre de un ciclo de violencia que se renueva con cada generación y cuyos efectos directos en la seguridad y la estabilidad política del país, han transformado radicalmente el tejido social colombiano. Su impacto se traduce en la descomposición de la vida comunitaria, en la erosión de la confianza entre ciudadanos, en la fragmentación de los lazos colectivos. En muchos territorios afectados por el conflicto, las relaciones humanas han sido alteradas por la sospecha y el miedo, limitando las posibilidades de construir una convivencia basada en la confianza y la cooperación. Se resalta cómo el desplazamiento forzado, la persecución a líderes sociales, la represión y el exterminio de personas (y colectividades) han generado un clima de incertidumbre permanente, afectando no sólo a quienes han sido directamente victimizados,

² Compuesta por Brigadas Internacionales de Paz -PBI-, Centro de Atención Psicosocial -CAPS, Colectiva SANACCIÓN, Colectivo ANSUR, Colectivo Sociojurídico Orlando Fals Borda -COFB, Corporación Claretiana Norman Perez Bello -CCNPB-, Corporación Vínculos, Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos -CSPP- y Fundación Lazos de Dignidad -FLD-.

sino también a generaciones enteras que han crecido en contextos de guerra normalizada.

En medio de esta realidad, la resistencia ha emergido como un motor de transformación social. *Enlazando Voces por la Verdad* enfatiza que la violencia no ha sido el único relato posible en Colombia, sino que ha coexistido con innumerables formas de resistencia. Las estrategias de afrontamiento han sido diversas: desde la organización de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes para defender sus territorios hasta la creación de espacios de memoria, el arte como vehículo de denuncia y la reconstrucción de narrativas alternativas a las impuestas por los actores armados. La obra recoge experiencias de comunidades que, a pesar del dolor y la persecución, han logrado articular procesos de verdad, justicia y reparación desde abajo, fortaleciendo redes de apoyo y reconstruyendo el tejido social desde la solidaridad y la dignidad.

La socialización del informe de la CEV y las reacciones que ha generado en distintos sectores de la sociedad son también analizadas en el libro. Se destacan los desafíos que implica llevar la verdad más allá de los documentos oficiales y lograr que se convierta en un insumo real para la transformación social. El libro plantea la importancia de continuar el debate público en torno a los hallazgos de la CEV y de generar espacios de pedagogía sobre la memoria histórica y la justicia transicional para que la verdad no se convierta en un elemento decorativo, sino en una herramienta efectiva para la reconstrucción del país.

En su último tramo, la obra se pregunta por el futuro de la paz en Colombia y por el papel que la verdad puede tener en la construcción de una sociedad más justa.

A partir de la lectura crítica de las recomendaciones de la CEV, se plantea la necesidad de fortalecer los mecanismos de justicia transicional, de garantizar la participación efectiva de las víctimas en los procesos de reparación y de consolidar una memoria histórica que no sea neutral ni complaciente, sino que asuma la complejidad del conflicto y sus múltiples dimensiones.

En suma *Enlazando Voces por la Verdad*, es un constructo de estructura sólida en medio de un territorio herido por la historia. Cada capítulo es un pilar que sostiene la memoria, cada testimonio es una pieza que fortalece el análisis. No hay artificios ni giros innecesarios.

Se avanza con precisión, con el rigor de quien busca no solo documentar, sino comprender. El recorrido inicia con el origen de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, sus fundamentos jurídicos, sus promesas y sus límites dentro del sistema de justicia transicional. Luego, el texto se sumerge en el conflicto armado, en sus causas estructurales, en la continuidad de la violencia y en las dinámicas de poder que lo han perpetuado. Se examina el papel de las víctimas, su sufrimiento, pero también su capacidad de agencia. Se interroga sobre las responsabilidades, sobre quiénes permitieron que el horror se extendiera por décadas. Se profundiza en las razones por las que la guerra no cesó con los acuerdos, en por qué persisten las lógicas de exclusión, en cómo los actores del conflicto mutan y se adaptan para perpetuar la violencia. Se analiza la memoria, el lugar que ocupa en la sociedad, el riesgo de ser borrada, el esfuerzo por preservarla. Y, al final, las preguntas inevitables: ¿si la verdad se ha esclarecido, qué sigue? ¿Puede un país reconstruirse sobre las ruinas de su propia historia? ¿Es la memoria suficiente para evitar la repetición?, y ahora ¿qué hacemos con tanta verdad?.

Estos son los ejes que articulan la obra, siguiendo un orden que no es casual, sino necesario, como las capas de un análisis que se adentra en la profundidad del conflicto.

La lectura de *Enlazando Voces por la Verdad* es una experiencia que interpela y moviliza. Su lenguaje, aunque riguroso, es profundamente humano. No se trata sólo de un análisis técnico, sino de un testimonio del compromiso de la sociedad civil con la verdad y la justicia. Es un libro que exige ser leído con la urgencia de quien reconoce que la historia no es una acumulación de relatos, sino un campo de lucha donde se define el futuro del país. A través de sus páginas, se recuerda que la verdad no es un punto de llegada, sino un proceso en construcción permanente, un horizonte que solo podrá alcanzarse en la medida en que la memoria siga viva y sea un acto de resistencia.

Referencias

Leal Gamba, J., y Páez Lobo, V. (2023). *Enlazando Voces por la Verdad: Reflexiones Psicosociales al Informe Final de la Comisión de la Verdad*. Mesa Nacional de Organizaciones Psicosociales de Colombia.



Directrices para los autores

La Revista Ciudad Pazando (RCP) del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD) es una publicación académica enfocada en las Ciencias Sociales y Humanas indexada por autoridades editoriales. Por ello, para hacer una clasificación idónea y presentar contenidos de alta calidad se tienen en cuenta los siguientes aspectos.

Contenido

1. *Página de identificación*
2. *Formato de autorización y garantía de primera publicación*
3. *Manuscrito*

1. Página de identificación

La página de identificación debe ser un archivo separado del corpus del artículo (manuscrito). Este debe enviarse en formato Microsoft Word, con márgenes simétricos de 2,54cm, fuente Times New Román tamaño 12, interlineado 1,5, texto justificado, sin espacios entre cada párrafo y debe contener la siguiente información:

a) Sobre los autores

Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores (la RCP acepta un máximo de 4 autores por cada artículo), formación académica, filiación (es) institucional (es) (cargo y nombre de la universidad u organización en donde desempeñan su trabajo y país donde se encuentra), correos institucionales y sus códigos de identificación ORCID (un código para cada uno de los autores). Esta información no debe superar las 60 palabras por persona.

b) Sobre la sección a la que aplica

El autor debe especificar en cuál de las distintas secciones de la RCP desea postular su artículo:

- **Dossier.** Espacio donde se presentan resultados originales e inéditos de investigación o investigaciones que se encuentra en curso y tratan temas vigentes especialmente en temas de paz, conflicto, memoria, territorio, derechos humanos, género, ciudadanía, democracia y pedagogía.
- **Voces otras.** En esta sección se publican artículos, ensayos, ponencias o reflexiones que guardan relación con las líneas de investigación del IPAZUD: Territorio y Desarraigos; Memoria y Conflicto; Ciudadanía y Democracia; y Derechos Humanos y Equidad de Género. Asimismo, acepta trabajos sobre temas de coyuntura de la realidad nacional e internacional, desarrollados por jóvenes investigadores que estén culminando su pregrado o iniciando estudios posgraduales.
- **Pensando regiones.** Espacio que presenta reflexiones, debates y aportes realizados desde diferentes regiones del territorio colombiano, siempre relacionados con la construcción de paz y la promoción de una cultura de Derechos Humanos.
- **Reseña.** De textos o libros de interés académico y de actualidad en el campo de las ciencias sociales y humanas. En lo posible las reseñas deben ser tanto reconstructivas (dar cuenta de la estructura y contenidos básicos del texto reseñado) como críticas; es decir, procurar un análisis o balance de las tesis y los contenidos del texto reseñado (autor, título, fecha, ciudad, editorial y páginas totales). Además, debe tratarse de novedades bibliográficas en el ámbito académico (publicadas, máximo, en los últimos dos años).

La RCP estipula que la extensión de las reseñas debe estar comprendida entre 2000 y 3000 palabras. Por todo lo demás, se apegamos a los parámetros establecidos para los artículos de investigación descritos más adelante en: 3. Manuscrito - a) Manual de forma del artículo.

c) Sobre el tipo de artículo

Los autores/as deben especificar qué tipo de artículo está presentando a la RCP, según la siguiente clasificación de Publindex Minciencias:

- **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidada revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

2. Formato de autorización y garantía de primera publicación

Se debe diligenciar y anexar al envío del trabajo de investigación el *Formato de autorización y garantía de primera publicación* de su artículo. Este se encuentra en la página web de la RCP en la pestaña *Normas de Publicación*.

3. Manuscrito

La RCP del IPAZUD, está dirigida a la comunidad científica, académica y sociedad en general interesada en divulgar los resultados de sus trabajos de investigación y profundización a nivel regional, nacional e internacional. Por ello, los artículos deben estar escritos en un lenguaje accesible a públicos de diferentes disciplinas y preferiblemente se espera que sean resultado de un proceso de investigación culminado o en curso, en el que se evidencie los aportes a la discusión actual de las Ciencias Sociales y Humanas.

a) Manual de la forma del artículo

- **Longitud del artículo.** Los artículos enviados a la RCP deben tener una extensión mínima de 6.000 y máxima de 8.000 palabras incluyendo el resumen y las referencias.
- **Fuente y tamaño.** El texto, las tablas, figuras e ilustraciones deben presentarse en fuente Times New Román punto 12.
- **Interlineado y posición del párrafo.** El documento debe tener un interlineado de 1.5 con el texto de los párrafos justificado, sin sangrías ni espacios entre estos últimos.
- **Títulos.** La RCP considera tres jerarquías diferentes para los títulos de un artículo de investigación:
 - Primer nivel: se escribe con mayúscula inicial, centrado, en negrita y tamaño de la fuente punto 12.
 - Segundo nivel: se escribe con mayúscula inicial, alineado a la izquierda, en negrita y con tamaño de la fuente punto 12.
 - Tercer nivel: se escribe con mayúscula inicial, alineado a la izquierda en negrita, cursiva y con tamaño de la fuente punto 12.
- **Notas al pie de página.** Las notas explicativas al pie de página deben evitarse en lo posible y sólo ser utilizadas cuando es completamente necesario. En todo caso, de usarse deben presentarse en fuente Times New Román punto 10, interlineado sencillo (1.0) y texto justificado sin espacios entre párrafos.
- **Abreviaturas.** Para el uso de estas se recomienda a los autores/as hacerlo con moderación para no ir en detrimento de la calidad estética y narrativa del artículo. Asimismo, estas deben ser definidas la primera vez que aparecen en el texto y ser usadas siempre en lo sucesivo para referirse al término respectivo. No deben utilizarse abreviaturas cuando se inicia una oración o párrafo, en un título o subtítulo o en el resumen del artículo mientras sea posible.
- **Figuras y Tablas.** Estas deben anexarse a lo largo del desarrollo del artículo según las directrices de la American Psychological Association (APA), 7.º edición. En el apartado de *Nota* (escrito en fuente Times New Román punto 10, interlineado sencillo y alineado a la izquierda), el autor debe especificar el contenido de la figura/tabla de

tal manera que el lector obtenga toda la información necesaria para su comprensión. Asimismo, la *Nota* tiene que contener los datos de origen y en caso de que esta sea creación original de los autores/as debe ser referida como "Fuente: elaboración propia" como última línea.

- **Referencias.** La RCP utiliza el estilo de citación y referencias de APA 7ª edición.

b) Manual de forma del artículo

- **Título/Title.** El artículo debe estar encabezado por el título en español e inglés y debe incluir concepto o eje clave del artículo, la temporalidad y el espacio donde se desarrolla (no debe exceder las 15 palabras, ni tener menos de cinco).
- **Resumen/Abstract.** El artículo debe contener un resumen analítico en español e inglés que no supere las 150 palabras en ninguno de los idiomas. Este debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos y, en caso de ser necesario, los elementos más relevantes de la discusión.
- **Palabras clave/Key words.** El resumen y Abstract debe ser seguido por una serie de palabras clave en español e inglés (mínimo cuatro y máximo seis). Estas serán listadas en orden alfabético, y deben ser conceptos que se desarrollen en el artículo y que contribuyan a ubicarlo temáticamente. Además, deben ser tomadas del tesoro de la UNESCO.
- **Introducción.** En esta parte se hace una presentación al tema a desarrollar, la descripción del problema o la pregunta de investigación a resolver, así como una presentación de las secciones o apartados en las que estará dividido el texto.
- **Marco teórico y conceptual.** Este aparte presenta el fundamento teórico de la investigación con relación al planteamiento y la pregunta problema.
- **Metodología.** Describe detalladamente el enfoque y modelo de investigación implementados para responder a la pregunta problema, de tal manera que esta pueda ser posteriormente replicada. Esta sección aún no presenta los resultados de artículo.
- **Desarrollo.** Este apartado representa el corpus textual del artículo y enmarca todo el desarrollo y construcción teórica que los autores consideran necesaria para la posterior presentación de los resultados de la investigación.
- **Hallazgos.** Esta sección presenta en orden de importancia cada uno de los resultados que ayudan a responder a la pregunta problema de la investigación. No se discute ni supone alrededor de ellos, solamente se presentan al lector.
- **Discusión de resultados.** Aquí se responde a la pregunta problema de la investigación discutiendo la relevancia de los resultados y exponiendo cómo estos se suman a investigaciones previas y también cómo generan nuevo conocimiento. Es necesario que los autores delimiten los alcances de su trabajo y presenten las posibilidades que abren los resultados obtenidos a futuras investigaciones.
- **Conclusiones.** Se debe cerrar el artículo en coherencia con los planteamientos del inicio, mostrando al lector cuál fue la respuesta a la investigación y el aporte más significativo del artículo a la comunidad académica. No obstante, las conclusiones no pueden recomendar, extrapolar ni declarar algo que se encuentre por fuera de los límites de la investigación.
- **Referencias.** Al final del artículo debe aparecer la lista de referencias completas que se utilizaron en la elaboración del contenido; toda cita realizada en el texto debe estar respaldada por una referencia. Las referencias bibliográficas y citaciones deben incorporarse al texto siguiendo la modalidad APA 7ma edición.

Guideline for authors

The Journal *Ciudad Pazando*¹ (RCP) of the Institute for Pedagogy, Peace and Urban Conflict of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas² (IPAZUD) is an academic publication focused on Social and Human Sciences and indexed by editorial authorities. Therefore, in order to make a suitable classification and to present high quality contents, the following aspects are taken into account:

Content

1. *Identification page*
2. *Authorization and First Post Guarantee*
3. *Manuscript*

1. ID page

The identification page must be a separate file from the article's corpus (manuscript). This must be sent in Microsoft Word format, with symmetric margins of 2.54cm, Times New Roman font, size 12, line spacing 1.5, justified text, without spaces between each paragraph and must contain the following information:

a) About Authors:

Authors' full name (RCP accepts maximum 4 authors for article), academic background, institutional affiliation (s) (position and name of the university or organization where they/he/she works and location of it), institutional emails and their ORCID identification codes (one code for each author). This information should not exceed 60 words per author.

b) About the section the author applies to:

The author (s) must specify which section of the RCP would like to submit the article. The options are:

- **Dossier:** In here, original and unpublished results of researches (finished and in progress) are presented. The topics are usually issues of peace, conflict, memory, territory, human rights, gender, citizenship, democracy and pedagogy.
- **Voces OTRAS/Other voices.** In this section, articles, essays, presentations or reflections related to the research lines of the IPAZUD are published: *Territory and Uproots; Memory and Conflict; Citizenship and Democracy; Human Rights and Gender Equity.*
- Likewise, this section accepts papers about current issues of national and international reality, developed by young researchers who are completing their undergraduate or starting postgraduate studies.
- **Pensando Regiones/Thinking about Regions.** In here, reflections, debates and contributions made from different regions of the Colombian territory are presented. The topics are always related to peace construction and promotion of Human Rights culture.
- **Review.** In this part, books or texts from the field of social sciences are reviewed. This reviews should be reconstructive (taking into account the structure and basic contents of the book) and critical, it means, the proposal must seek the balance between the contents of the reviewed text (author, title, date, city, publisher and total pages) and his/her/their professional opinion about it. Also the chosen text must be considered a bibliographic novelty (published, maximum, in the last two years).

The RCP stipulates that the length of the reviews must be between 2000 and 3000 words. For all the rest, it adheres to the parameters established for the research articles described later in: 3. Manuscript – a) Article Manual

c) About the Article Type

Authors must specify what type of article they are submitting to the RCP, according to the Publindex Minciencias classification:

- **Scientific and Technological Research Article.** It is a document that presents, in detail, the original results of completed research projects. The structure usually contains four important sections: introduction, methodology, results and conclusions.

1 For the acronym in Spanish Revista Ciudad Pazando

2 For the acronym in Spanish Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- **Reflection article.** It is a document that presents the results of finished researches from the analytical, interpretative and critical author perspective about a specific topic and using original sources.
- **Review article.** Is the resulting document from a completed research (published or unpublished) about science and technology. In here, the results are analyzed, systematized and integrated to show progress and development trends. It involves the careful using of a bibliographic review (at least 50 references).
- **Short article.** It is a brief document that presents preliminary or partial original results of a scientific or technological research, which generally require fast diffusion.
- **Case report.** It is a document that presents a study results in order to show technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.
- **Topic review.** It is the resulting document from the critical review of literature about a particular topic.

2. Authorization and First Post Guarantee

Remember to fill out and attach the *Authorization and First Post Guarantee* form to the submission of your research paper. This can be found on the RCP web page in the Publication Guidelines tab.

3. Manuscript

The Scientific Journal *Ciudad Pazando* adhering to the IPAZUD, is aimed at the academic community and society in general interested in spread the results of their research works that involves regional, national and international level.

Therefore, articles should be written in accessible language to audiences from different disciplines and preferably it should be the result of research process completed or in progress, that contribute to the current academic discussion.

Article Manual

- **Article length.** Articles submitted to the CPR should have a minimum length of 6,000 and a maximum of 8,000 words including the abstract and references.
- **Font and size.** Text, tables, figures and illustrations should be presented in Times New Roman font, point 12.
- **Line spacing and paragraph position.** The document must have a 1.5 line spacing with paragraphs justified, without indentations or spaces between them.
- **Titles.** The CPR considers three different hierarchies for the titles of research articles:
First level: it is written with initial capital letter, centered, bold and font size 12.
Second level: it is written with initial capital letter, aligned to the left, bold and font size 12.
Third level: it is written with initial capital letter, aligned to the left, bold, italic and font size 12.
- **Footnotes.** Explanatory footnotes should be avoided as much as possible. However, if they are used, they should be presented in Times New Roman font, point 10, single spacing (1.0) and justified text with no spaces between paragraphs.
- **Abbreviations.** Is recommended not to use abbreviations for the aesthetic and narrative quality of the article. However, if the authors must, it should be defined as soon it appears in the text and always be used thereafter to refer to the respective term.
- Abbreviations should not be used at the beginning of a sentence or paragraph, in a title or subtitle, or in the summary.
- **Figures and Tables.** These should be added to the article according to the guidelines of the American Psychological Association (APA), 7th edition. In the *Note* section (written in Times New Roman font, point 10, single spaced and aligned to the left), the author must specify the content of the figure/table for the reader to obtains all the necessary information. Likewise, the *Note* must contain the source data and if it is an original creation of the authors, it must be referred as "Source: own elaboration".
- **References.** The CPR uses the APA 7th edition citation and referencing style.

Article Form

- **Title.** The article must be headed by the title in Spanish and English and must include the axis of the article, the temporality and the space where it was developed (it must not exceed 15 words, nor have less than five).
- **Abstract.** The article should contain an analytical summary in Spanish and English inferior to 150 words in either language. It should clearly include the most relevant elements of the discussion like the research problem, the methodology applied and the results obtained.

- **Key words.** It is a list of words related to the central topic that contribute to locate the article conceptually speaking. These words must be listed in alphabetical order in both Spanish and English (minimum 4 and maximum 6). In addition, these words should be taken from the UNESCO thesaurus.
- **Introduction.** It is a presentation of the topic to be developed, the description of the problem or the research question to be solved, as well as involves a presentation of the text's sections.
- **Theoretical and conceptual framework.** This section presents the theoretical basis of the research in relation to the problem statement and the research question.
- **Methodology.** It describes the research approach and model implemented to answer the problem question, so it can be subsequently replicated. This section does not present the results of the article, only the ways taken to it.
- **Development.** This section is the article corpus and includes all the theoretical and practical sources that give a frame for the posterior presentation of the results.
- **Findings.** This section presents the results of applying a methodology that answers the research problem question. No discussion or assumptions are made about these results, they are presented to the reader only as a description.
- **Results Discussion.** The research problem question is answered by discussing the relevance of the results. It is necessary for the authors to delimit the reach of their work and present the possibilities that the results obtained give to future researches.
- **Conclusions.** The article should be closed in coherence with the approaches at the beginning, showing the reader what was the response to the research and the most significant contribution of the article to the academic community. However, the conclusions cannot recommend, extrapolate or state something that is outside the limits of the research.
- **References.** The complete list of references used in the elaboration of the content should appear at the end of the article; every quote made in the text should be supported by a reference. Bibliographic references and citations should be incorporated into the text following the APA 7th edition.

Citas y Referencias Bibliográficas

Como se mencionó anteriormente, el formato de citas y referencias aceptado por la Revista Científica Ciudad Pazando, se apega a las directrices estipuladas por la American Psychological Association (APA) séptima edición; siendo, en todo caso, una adaptación funcional de las mismas. Aquí se exponen algunos lineamientos y ejemplos generales. Recuerde que las citas textuales que sobrepasen las 40 palabras deben colocarse en formato de cita larga, y asimismo la lista de referencias debe presentarse en estricto orden alfabético.

Para acceder a toda la información referente al tema, se recomienda al autor consultar el *Manual de Citas y Referencias Ciudad Pazando*, que se encuentra alojado en la página web oficial de la Revista: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/index>.

Libro de un solo autor

- **Cita dentro del texto:** (Kaldor, 2001, p.23)
- **Referencia:** Kaldor, M. (2001). *Las nuevas guerras*. Tusquets.

Libro de dos autores

- **Cita dentro del texto:** (González y Bolívar, 2002, pp. 35-37).
- **Referencia:** González, F. y Bolívar, I. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Antropos.

Libro de tres o más autores

- **Cita dentro del texto:** (García et al, 2013, p. 130)
- **Referencia:** García, R., Buendía, H., Medina, M., Zuluaga, J., Uprimny, R., Sánchez, N., Ramírez, S., Giraldo, F. y Pardo, A. *Entre Uribe y Santos. La hora de la paz o la solución imposible de la guerra*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Capítulo de libro

- **Cita dentro del texto:** (Jaramillo, 2012, p. 124)
- **Referencia:** Jaramillo, J. (2012). Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórica: hermenéutica a las comisiones de estudio sobre la violencia. En García, R., Jiménez, A. y Wilches, J. (eds.), *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp. 121-136). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Artículo de revista

- **Cita dentro del texto:** (Arbeláez, 2001, p. 20)
- **Referencia:** Arbeláez, M. (2001). Comunidades de paz del Urabá Chocoano. *Controversia*, 177(1), pp. 11-40.

Documentos de internet

- **Cita dentro del texto:** (Rodríguez, 2002)
- **Referencia:** Rodríguez, F. (2002). Fukuyama y Huntington en la picota. <http://nodulo.org/ec/2002/no09po7.htm>

Artículo de prensa

- **Cita dentro del texto:** (Sánchez, 2017)
- **Referencia:** Sánchez, N. (27 de sept de 2017). La miseria de los indígenas desplazados en Bogotá. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/la-miseria-de-los-indigenas-desplazados-en-bogota--714796/>

Tesis o trabajos de grado

- **Cita dentro del texto:** (Hernández, 2006, pp. 14-15)
- **Referencia:** Hernández, M. (2006). *Sociedad civil, formación de redes e inventarios de paz*. Diplomatura de Cultura de paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sobre la revista

Enfoque y alcance

La Revista *Ciudad Pazando* del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). Es una revista electrónica e impresa con periodicidad semestral que publica los resultados de investigación, revisión y reflexión la comunidad académico-científica en el área de las Ciencias Sociales y Humanas. Su primer número fue publicado en 2008, por lo que cuenta con más de doce años de periodicidad ininterrumpida.

Ciudad Pazando tiene con objeto difundir el conocimiento, el ejercicio académico, la investigación y la reflexión que desde la pluralidad de perspectivas se puede realizar sobre los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales conducentes a la apertura de espacios de democracia y tolerancia a través de la difusión escrita de las ideas. De esta manera, después de una década de trabajo editorial y académico la RCP se ha consolidado como una de las revistas científicas más reconocidas en temas de paz, conflicto, democracia y promoción de una cultura de derechos humanos.

La RCP tiene como público objetivo a toda la comunidad académica interesada en el trabajo investigativo propio de las Ciencias Humanas y Sociales, con preferencia en temas de memoria, ciudadanía, territorio, conflicto, pedagogía y paz. Como eje articulador de la discusión académica, la revista ha buscado que las reflexiones y presentaciones de tópicos tengan los más altos estándares de calidad y pertinencia con el ánimo de contribuir en el aporte a nuevas perspectivas sobre los temas de los que se ocupa.

Approach and Reach

The Journal *Ciudad Pazando* is an electronic and printed journal published every six months by the Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). It shows the results of researches, reviews and reflections relative to academic-scientific community interests. The first edition was published in 2008, and it has been published uninterruptedly for more than twelve years.

Ciudad Pazando aims to spread knowledge from the plurality of perspectives on social, political, economic and cultural areas that lead to the opening of democratic spaces in the writing scene. Thus, after a decade of editorial, academic and intellectual work, RCP has established itself as one of the most recognized scientific journals on issues of peace, conflict, democracy and promotion of human rights culture.

The RCP's target is the academic community around the research work in topics relative to human and social sciences, with preference on issues of memory, citizenship, territory, conflict, pedagogy and peace. Also the magazine has looked for its legitimacy by ensuring high quality contents and contextual relevance in order to contribute to science and scientists.

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio de la herramienta Turnitin. Si el resultado es alto (más de 22%), el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación *American Psychological Association* (APA) séptima edición.
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El autor(es) han publicado en el último año en la Revista.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- No cumple con las Normas de Publicación.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.

- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con quince (15) días calendario para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar. En caso de sugerir modificaciones en el artículo como condición para su publicación, se le enviará el concepto a los autores y una vez estos envíen la versión corregida, el editor será el responsable de verificar y revisar si las modificaciones fueron hechas.
- El gestor editorial se encarga de informar al autor o autores las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Finalmente, una vez contrastados los cambios por el equipo editorial, el artículo es aprobado para publicación y el autor es notificado.

Tiempo Estimado del Proceso de Evaluación

El tiempo estimado de media, respecto al proceso de arbitraje y veredicto final, es de 31 días calendario desde la postulación del documento a través del Open Journal System de la RCP.

Porcentaje de Aceptación

En el periodo que abarca el año 2022 (ediciones 15.1 y 15.2), la RCP aceptó publicar un 40% del total de los artículos postulados para evaluación por pares externos.

Ética y buenas prácticas de publicación

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Centro de Investigaciones Científicas (CIDC) y el comité editorial de la Revista, con el propósito de mantener la calidad científica y académica de las publicaciones, establece los siguientes principios éticos, promulgados por el Committee on Publications Ethics - COPE, así como por los estándares éticos y legales del *Manual de Publicaciones* de la *American Psychological Association* (APA) séptima edición. Estas buenas prácticas deben ser llevadas a cabo tanto por los autores, el comité editorial y la institución.

Responsabilidades de los autores

- En caso de ser necesario, el autor debe presentar en el artículo la información pertinente (organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.) que autoriza su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento.
- Declarar la originalidad del manuscrito, hacer uso de la información como lo demanda los derechos de autor (Decisión Andina 351 de 1993).
- En caso de ser necesario, se debe garantizar que los estudios realizados en humanos u otras especies cumplen con la normatividad nacional e internacional. Para tal fin, debe presentar la prueba de consentimiento informado o aval del comité de ética.
- En caso de presentar más de un artículo a la convocatoria en desarrollo, solo se tendrá en cuenta uno, el cual será elegido por el autor.
- De acuerdo a las normas del proceso editorial, solo se podrá publicar un artículo por autor en cada volumen.
- El artículo presentado a la convocatoria en desarrollo, no será sometido a otras revistas ni en otro medio impreso o electrónico. En consecuencia, el autor o autores, asumirán personalmente las sanciones legales que generen la vulneración a lo anterior.

Declarar cualquier posible conflicto de interés

- El autor debe advertir al comité editorial sobre cualquier error significativo en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una *fe de erratas*, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.
- En caso de detectarse plagio, suplantación de información u omisión de la misma, el autor está obligado a retractarse públicamente y, dependiendo de la gravedad de la falta, se estimará el retiro o corrección de la publicación.

Responsabilidad del Comité Científico – Editorial

El comité científico-editorial de la RCP actúa objetivamente en el desempeño de sus labores, evitando cualquier tipo de discriminación motivada por razones de género, sexo, religión, condición étnica o ubicación geográfica de los autores. Establece procesos claros y transparentes para los casos de denuncia de tipo ético o de conflicto de interés. Todos los reclamos serán estudiados y se permitirá a los autores responder a ellos en un plazo razonable. Asegura la confidencialidad de la información y de los procesos editoriales. Asimismo, evita publicar artículos que presenten las siguientes irregularidades:

- Conflicto de interés.
- Que no sean originales.
- Falsifiquen o adulteren la información.
- Publicación fragmentada.
- Con plagio o autoplagio.
- Exceso de autocitas (10 - 15%) y referencias no citadas.
- Las publicaciones de los miembros del comité editorial y el comité científico están restringidas.

Responsabilidad de la institución editora

El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas velarán por la ejecución de buenas prácticas éticas y editoriales en todas sus publicaciones.

Identificación de comportamiento no ético

Si se detecta una mala conducta ética, la denuncia debe estar apoyada en pruebas suficientes que permitan iniciar el proceso de investigación. Se debe seguir el debido proceso, así como mantener los criterios de confidencialidad de la información. El comité científico-editorial de la RCP finalizará el proceso con una decisión que será informada al autor o autores implicados y se tomarán las medidas pertinentes para la resolución del caso. A continuación, se presentan las medidas preventivas en el caso de faltas leves y/o graves:

- **Leves:** las faltas menores serán tratadas directamente con el autor para que en un plazo establecido responda a las acusaciones.
- **Graves:** las faltas graves pueden requerir algunas de las siguientes acciones:
- Informar sobre la mala conducta y tomar medidas para evitar errores futuros.
- Publicación de notificación formal detallando la mala conducta.
- Publicación editorial que detalla el comportamiento no ético.
- Carta formal al autor y a la institución financiadora.
- Retracción formal o retiro del artículo, previa información al autor, servicios de indexación y lectores de los motivos de la decisión.
- Informar sobre el caso y el resultado a una organización profesional o autoridad superior para una mayor investigación y acción.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto y gratuito a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. De igual manera, los autores que quieran publicar en la RCP pueden hacerlo de manera completamente gratuita.

Indexación

En la actualidad, la RCP se encuentra correctamente catalogada en las bases y directorios de indexación e indización:

- Emerging Sources Citation Index (ESCI- Web of Science)
- Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico – REDIB
- Directory of Open Access Journals – DOAJ
- Peace and Justice Studies Association - International Peace Research Association Affiliation
- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal – Latindex
- La Red de Bibliotecas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO
- FLACSO Andes - Biblioteca digital de vanguardia para la investigación en ciencias sociales - Región Andina y América Latina
- Sherpa Romeo
- Actualidad Iberoamericana
- Repositorio para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – REPAZUD

Sponsors

Institución Editora: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, su Oficina de Investigaciones y el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD.

Lugar de Edición: Bogotá - Colombia

PBX: (057)(1) 3239300 - 3238400 Ext. 1337

Dirección: Carrera 7 N. 40-53 Piso 3

Contacto: David Navarro Mejía

Correo Electrónico: revciudadpazando.ud@udistrital.edu.co

Portal Web Revista Ciudad Pazando: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz>

RCP

CIUDAD PAZ-ANDO

Ciudad Paz-ando es una revista de Ciencias Sociales semestral, publicada desde el año 2008, de alcance geográfico regional y continental. Busca reunir producción de conocimiento investigativo en temas propios de las Ciencias Humanas y Sociales, con preferencia en tópicos relacionados con la memoria, ciudadanía, territorio, conflicto, pedagogía y paz. La revista ha buscado que sus artículos reunan reflexiones y análisis con altos estándares de calidad y pertinencia, con el ánimo de contribuir en el aporte a nuevas perspectivas sobre los temas de los que se ocupa.

RCP

CIUDAD PAZ-ANDO

DOSSIER

Las Capacidades Institucionales para la Paz en los Municipios Colombianos: Aportes desde los Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia

Institutional Capacities for Peace in Colombian Municipalities: Contributions from the Territorial Councils for Peace, Reconciliation, and Coexistence

Ecologías para la Construcción de Paz en Procesos Comunitarios de Ciudad Bolívar

Ecologies for Peacebuilding in Ciudad Bolívar's Community Processes

Conflicto y Paz: Acercamiento al Perdón en Colombia

Conflict and Peace: An Approaching to Forgiveness in Colombia

Persecución a Periodistas y Prensa: la Censura en las Dictaduras de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla

Journalists and Press Persecution: Censorship Under Marcos Pérez Jiménez and Gustavo Rojas Pinilla Dictatorship

PENSANDO REGIONES

Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia

Peace Cultures in Life Stories of Teachers from Meta in Colombia

VOCES OTRAS

De Ejercicios de Poder a Ejercicios del Sentir:

acerca de los Procesos Educativos en Clave Emocional

From Power Exercises to Feeling Exercises:

Educational Processes with an Emotional Focus

Metáforas del Cuerpo y el Poder

Body and Power Metaphors

RESEÑA

De la Indignación a la Empatía: Urgencia y Compromiso con

la Verdad Histórica. Reseña de Enlazando Voces por la Verdad:

Reflexiones Psicosociales al Informe Final de la Comisión

de la Verdad



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Acreditación Institucional de Alta Calidad

