



Volumen 18.2
Julio-diciembre de 2025

Cartografías Vivas de la Paz desde las Aulas, el Cuerpo y los Territorios



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





Volumen 18.2
Julio - diciembre de 2025
Cartografías Vivas de la Paz desde las Aulas, el Cuerpo y los Territorios
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 - IPAUD

Rector

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Vicerrector académico

José Ignacio Rodríguez Molano

Director Oficina de Investigaciones

Nelson Enrique Vera Parra

Director Editor

Carlos Arturo Reina Rodríguez

Corrección de estilo

Sonia Cecilia Díazgranados Garavito
Cindy Marcela Sierra Rivera

Traducción

Sara Gineth Guzmán Grandas

Diagramación y diseño de portada

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de la portada

I.A. Canva UK Operations Limited
Cindy Marcela Sierra Rivera

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 y planteamientos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autoras y autores, quienes gozan de autonomía y libertad académica para fundamentar sus posturas a partir de sus investigaciones y criterios profesionales. En consecuencia, dichas opiniones no reflejan necesariamente el pensamiento ni la posición institucional de la Revista y 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

¿Investigar desde la Diversidad para Leer los Tiempos Presentes? Nuevos Campos y Visiones en los Escenarios de Paz

Carlos Arturo Reina Rodríguez
Editorial

5

DOSSIER

0.1 Imaginarios y Subjetividades en la Crisis Ambiental. Superación Política de la Dicotomía Entre lo Humano y lo Ecológico

Imaginaries and Subjectivities in the Environmental Crisis: Politically Overcoming the Dichotomy between the Human and the Ecological
Andrea Marina D'Atri

9

0.2 Seguridad Ambiental y Conflicto Armado en Colombia: El Rol de la Fuerza Aeroespacial Colombiana

Environmental Security and Armed Conflict in Colombia: The Role of the Colombian Aerospace Force
Laura Andrea Gaitán Aya, Diana Remolina Corredor, Juan Guillermo Rojas Parra

21

0.3 Política Educativa, Historia y Conflicto Armado: Orígenes y Transformaciones de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002-2022)

Education Policy, History, and Armed Conflict: Origins and Transformations of the Social Studies Curriculum Guidelines in Colombia (2002-2022)
Ruby Carolina Sierra Rangel

35

0.4 Cultura de Paz: Miradas estudiantiles de su Entorno en una Universidad Mexicana

Culture of Peace: Students' Perspectives on Their Environment at a Mexican University
Pedro César Cantú Martínez

51

0.5 La Mediación Docente de la Convivencia en la Educación Secundaria Latinoamericana

Teaching Mediation and School Coexistence in Latin American Secondary Education
Javier Soto López

63

PENSANDO REGIONES

0.6 Mi Ciudad como Metáfora de Vida: Emociones y Resistencias ante la Injusticia Epistémica

My City as a Metaphor for Life: Emotions and Resistance to Epistemic Injustice
María José Córdoba Rebolledo

79

VOCES OTRAS

0.7 Bogotá, Una Cartografía de la Ciudad a partir de la Memoria Corporal

Bogotá: Mapping the City through Bodily Memory
Diana Carolina Quintero Bogotá

91

RESEÑA

0.8 La Paz Leída Desde los Territorios.

Reseña del libro "De la paz territorial a la paz total en Colombia"

Cindy Marcela Sierra Rivera, Luis Ernesto Delrio Reina

105

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

Editorial

¿Investigar desde la Diversidad para Leer los Tiempos Presentes? Nuevos Campos y Visiones en los Escenarios de Paz

Una de las características más interesantes del campo de las Ciencias Sociales y Humanas tiene que ver con la capacidad para mirar el presente, el pasado, la corta y la mediana duración, así como las aproximaciones de largo aliento. El abanico de posibilidades se vuelve cada vez más amplio a la luz de las metodologías que ocupan campos trans e interdisciplinarios y que abordan temáticas novedosas y necesarias para la comprensión y conocimiento de la realidad, en particular en un país que ha sido azotado por los diferentes tipos de violencia a lo largo de su historia. Dedicarse al testimonio, así como al documento, no es cosa menor. En ello subyace la dedicación, la experticia y también la posibilidad de entender cómo un problema o una situación en particular se puede convertir en un eje articulador para desentrañar posibles rupturas y continuidades que de otras formas no hubiese sido posible llegar a conocer.

Afirman Jo Guldi y David Armitage que pensar con el pasado sigue ofreciendo la mayor parte de las soluciones que se han propuesto en los debates, bien se trate de aspectos económicos, sociales, políticos o ambientales. Observar los fenómenos implica mirar también el espacio y el territorio, que parecen ser uno y que en realidad pueden ser muchos, como lo deja claro Pierre Nora en su reflexión sobre los territorios y la memoria.

Se trata entonces de pensar en lo urbano, donde el espacio es apenas uno de los elementos que aparecen como referentes fundamentales para comprender el habitar y el ser de quienes nos llamamos seres humanos. Somos, nos hacemos y vivimos en un entorno rodeado por muelles de cemento que en ocasiones ahogan la esencia de lo humano y nos funden con el concreto y el asfalto. En este horizonte se inscribe el artículo *Bogotá, una cartografía de la ciudad a partir de la memoria corporal*, de Diana Carolina Quintero Bogotá, que explora la historia de la ciudad a partir del testimonio de vida como huella documental, rescatando el pasado desde el significado de lo corporal, de las prácticas culturales y de las formas de habitar que dejan entrever la existencia de una ciudad distinta y distante, tanto en el tiempo como en el cuerpo y en el concepto. Es en esa ciudad y en los cuerpos que la habitan donde se resignifica el sentido de lo urbano y se transita hacia espacios de lo colectivo y de lo individual, entrelazados con escenas sumergidas en los

laberintos del olvido, que solo a través del relato y del ejercicio de la memorización consiguen volver a la vida. En esa ciudad también emerge la escuela, a donde llegan cientos de migrantes y personas desplazadas por cuenta de la violencia. Es en este escenario donde se cruzan el pasado, el presente y los horizontes de futuro; lo urbano y lo rural; lo geográfico y lo histórico, y también lo político. La escuela es el lugar de las prácticas y el espacio donde la política educativa cobra sentido a la luz de las realidades producidas por los conflictos que azotan al país. El artículo *Política educativa, historia y conflicto armado: orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002–2022)*, de Ruby Carolina Sierra Rangel, realiza una aproximación analítica a los lineamientos curriculares del campo de las Ciencias Sociales, evidenciando cómo estos operan como tecnologías de poder que legitiman determinadas representaciones del conflicto armado y configuran la educación ciudadana como un campo de disputa.

En ese mismo escenario educativo se ubica el artículo *La mediación docente de la convivencia en la educación secundaria latinoamericana*, de Javier Soto López, un trabajo que examina las tendencias regionales en torno a la convivencia escolar a partir de una revisión documental desarrollada entre 2015 y 2025. El texto destaca el papel central del profesorado como mediador y permite reflexionar sobre los retos persistentes en la formación docente para la gestión pacífica de los conflictos.

Tener visiones diferentes implica también aproximaciones distintas y novedosas que, en ocasiones, son descuidadas por las orillas epistemológicas. El artículo *Seguridad ambiental y conflicto armado en Colombia: el rol de la Fuerza Aeroespacial Colombiana*, de Laura Andrea Gaitán Aya, Diana Remolina Corredor y Juan Guillermo Rojas Parra, se constituye en un referente para pensar el papel que cumplen las instituciones del Estado en la protección ambiental en contextos de conflicto armado. A partir de un análisis documental y contextual, el texto permite identificar cómo la seguridad ambiental se incorpora a los fines misionales de la institución, orientada a la preservación y garantía de los recursos naturales como condición para la vida y la convivencia.

En esa misma línea de reflexión se sitúa el ensayo *Imaginario y subjetividades en la crisis ambiental*.

Superación política de la dicotomía entre lo humano y lo ecológico, de Andrea Marina D'Atri, que propone una lectura crítica de los conflictos socioambientales en América Latina. Desde la noción de imaginario social, el texto recupera las resistencias comunitarias y las prácticas ancestrales como alternativas frente al modelo extractivista, planteando nuevas formas de relación entre sociedad, naturaleza y política.

Desde los territorios emergen también miradas situadas que interpelan las formas tradicionales de pensar la ciudad. El ensayo *Mi ciudad como metáfora de vida: emociones y resistencias ante la injusticia epistémica*, de María José Córdoba Rebolledo, toma como escenario las calles de Valledupar para narrar, desde las emociones y los afectos, las resistencias cotidianas de las mujeres que habitan y construyen ciudad, denunciando las injusticias epistémicas que silencian saberes populares y proponiendo otras formas de dignificar la vida urbana.

La mirada universitaria aparece en el artículo *Cultura de paz: una mirada por estudiantes universitarios en*

su entorno, de Pedro César Cantú Martínez, que explora cómo jóvenes universitarios comprenden y viven la cultura de paz en su contexto académico, aportando elementos comparativos para pensar la convivencia y la construcción de paz en escenarios de educación superior.

Finalmente, el número se cierra con la reseña *La paz leída desde los territorios. Reseña del libro "De la paz territorial a la paz total en Colombia"*, de Cindy Marcela Sierra Rivera y Luis Ernesto del Río Reina, que ofrece una lectura crítica del libro editado por Heriberto Cairo, Emilio Piazzini y Jerónimo Ríos, situando el debate sobre la paz territorial y la paz total desde una perspectiva socioespacial y anclada en las realidades locales.

Al finalizar este número, las y los lectores se encontrarán con un tamiz compuesto por distintas miradas que van desde la escuela, la ciudad, la tradición y lo moderno, La academia, la investigación, el mundo de lo digital y el mundo de la resistencia, como parte de un compuesto que nos conduce hacia un movimiento donde advertimos que algo definitivamente está pasando.

CARLOS ARTURO REINA RODRÍGUEZ
DIRECTOR DE LA REVISTA
CIUDAD PAZ-ANDO



01

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23993>

DOSSIER
Artículo de investigación

Imaginarios y Subjetividades en la Crisis Ambiental. Superación Política de la Dicotomía Entre lo Humano y lo Ecológico

Imaginaries and Subjectivities in the Environmental Crisis: Politically Overcoming the Dichotomy between the Human and the Ecological

Andrea Marina D'Atri¹
Argentina



Para citar: D'atri, A. (2025). Imaginarios y Subjetividades en la Crisis Ambiental. Superación Política de la Dicotomía Entre lo Humano y lo Ecológico. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 9-19. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23993>

Fecha de recepción: 05/08/2024

Fecha de aprobación: 23/11/2025

¹ Doctora en Ciencias Sociales; profesora investigadora en el Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina); miembro del Comité Académico y Coordinadora del Grupo de Trabajo Conflictos ambientales, extractivismos e imaginarios de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Correo electrónico: andrea-datri@humanas.unlpam.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1705-3494>

RESUMEN

En este ensayo, afirmamos en primer lugar, que el aumento de conflictos ambientales en el siglo XXI en América Latina está ligado a su biodiversidad y herencia colonial extractivista. Para esto, proponemos superar enfoques reduccionistas de la relación sociedad-naturaleza destacando su complejidad política. En un segundo momento, se analizan las resistencias a los conflictos, ejemplificado en luchas contra la megaminería, agroindustria y petroleras y rescatando las prácticas comunitarias ancestrales como alternativas frente al modelo mercantil. En tercer lugar, reconocemos que las ciencias sociales deben abordar las injusticias ambientales desde un análisis histórico-crítico centrado en las desigualdades sistémicas. Con referencia en Castoriadis (2007, 2013), se destaca la capacidad autónoma de las sociedades para reinventar sus imaginarios y romper con el paradigma extractivista moderno. Para ello, se propone considerar un “imaginario radical” de construcción de nuevas relaciones sociedad-naturaleza ya que la sociedad, aunque indeterminada, puede instituir alternativas.

Palabras clave: Conflictos ambientales; extractivismo; imaginario social; resistencias.

ABSTRACT

In this essay, we first argue that the growing number of environmental conflicts in twenty-first-century Latin America is closely linked to the region's rich biodiversity and its colonial extractivist legacy. To address this, we call for moving beyond reductionist views of the society-nature relationship and instead emphasize its political and social complexity. We then examine different forms of resistance to these conflicts, focusing on struggles against large-scale mining, agroindustry, and oil extraction, while also highlighting ancestral community practices as viable alternatives to the dominant market-driven model. Third, we argue that the social sciences must confront environmental injustice through a historical and critical lens that centers on structural and systemic inequalities. Drawing on Castoriadis (2007, 2013), we underscore the autonomous capacity of societies to reinvent their collective imaginaries and to break with the modern extractivist paradigm. From this perspective, we propose the idea of a “radical imaginary” as a way of envisioning and building new society-nature relationships, recognizing that even in conditions of uncertainty, societies retain the ability to create alternative paths.

Keywords: Environmental conflicts; extractivism; social imaginary; resistance.

Introducción

Este ensayo sostiene que lo ambiental es político y esa cuestión se evidencia en conflictos por elementos de la naturaleza y en prácticas extractivistas. Con síntomas como el cambio climático, conflictos socioambientales y pandemias, la crisis civilizatoria actual es global, refleja impactos antropocéntricos y dinámicas diversas de poder que es preciso desglosar para entenderlas. A partir de las pugnas de poder donde están en juego usos y apropiaciones de elementos de la naturaleza como bosques, ríos, tierras, minerales, entre otros, partimos por afirmar que en la relación sociedad/naturaleza emergen una diversidad de cuestiones ancladas, básicamente, en los efectos negativos producto de usufructos que denominamos extractivistas y *neoextractivistas* (Svampa, 2019). Con esto, consideramos que lo ambiental es un asunto problematizado y político que no se refiere únicamente a problemas por y del ambiente o de la naturaleza, sino que involucra dimensiones que abarcan al abanico de múltiples dimensiones sociales y culturales. No es solo el ambiente o la naturaleza ni su relación con la sociedad, puesto que esto último nos lleva a plantear una mirada acotada de la cuestión que especificaremos más adelante.

Hay una complejidad social que deriva en crisis globales, aunque también podríamos decir que no hay tales y tantas complejidades si acordamos con que la avaricia humana tanto económica como política hizo que llegáramos hasta la actual crisis global. El cambio climático, que es sin duda debido a incidencias antropocéntricas (afectaciones que ocasiona el hombre sobre su entorno) o los conflictos socioambientales en general, son síntomas de esas crisis. Entonces, existe un marco global actual de una crisis y sus síntomas como podrían ser el cambio climático, los numerosos conflictos socioambientales o las crisis generalizadas como fue la reciente pandemia por Covid-19.

En América Latina, con la llegada del siglo XXI, la conflictividad social ligada a asuntos ambientales ha tenido un crecimiento importante y expansivo. Es un territorio clave por su biodiversidad y su historia de extractivismo colonial/*neoextractivista* (Svampa y Viale, 2014). La extracción de materias primas del subcontinente Latinoamericano adquiere dimensiones tanto por su intensidad y la cantidad de proyectos, como por la conflictividad social que ha generado.

Si bien los conflictos ambientales y el extractivismo son de larga data en la región, su crecimiento en años recientes nos obliga a buscar nuevos marcos teóricos y metodológicos que permitan analizar el fenómeno y, con ello, incidir en el bienestar de la población de la región y en el cuidado ambiental.

En general, partamos de la tesis central de que hay una crisis ambiental y esta crisis refleja disputas de

poder sobre la naturaleza y sobre modelos como el del “desarrollo” en determinado momento histórico social.

Desarrollo

Visiones Modernas Sobre la Naturaleza

Svampa (2019) diferencia extractivismo de *neoextractivismo*. Mientras el primero es un modo de acumulación estructural del capitalismo basado en la extracción y apropiación de grandes volúmenes de recursos naturales no procesados (materias primas) para la exportación, una modalidad que, en particular en América Latina genera una subordinación económica y dependencia con impactos severos para los territorios; el *neoextractivismo* puede entenderse como una configuración contemporánea del modelo extractivo, caracterizada por una mayor intervención del Estado en la apropiación y redistribución de las rentas extraordinarias generadas por la explotación de recursos naturales. Esta mediación estatal le confiere una legitimidad social de la que carecía el extractivismo clásico. Sin embargo, aunque se articula a través de un discurso desarrollista con pretensiones redistributivas, el *neoextractivismo* tiende a profundizar dinámicas de desposesión, intensificar la presión sobre los bienes naturales y dar lugar a nuevas formas de conflictividad y resistencia socioecológica en múltiples escalas. (Svampa, 2019)

Ahora bien, hemos señalado anteriormente (D'Atri, 2022) que ha habido un incremento de incendios, sequías y contaminación, junto a los efectos como el del cambio climático debido a la explotación extractiva sostenida en el tiempo que impide la reconstitución y recomposición ambiental. De igual modo, se menciona que el hecho de hablar de “recursos” de la naturaleza es una visión utilitaria e instrumental que responde a pensar el ambiente del cual los humanos somos parte como especie, al servicio de una explotación que permita el progreso y desarrollo societal. La idea es proponer que, si no hay un cambio de paradigma que lleve a una convivencia entre especies en territorios diversos y diferentes en cuanto a sus elementos naturales que permiten el equilibrio ecológico y reproductivo, no podrá haber una integración que aminore las consecuencias negativas civilizatorias que referimos anteriormente.

Esto no supone una adhesión ingenua a la idea de armonías socioculturales. Desde la perspectiva de Marx (1946), el trabajo constituye el proceso mediante el cual se articula la relación entre sociedad y naturaleza, un metabolismo en el que los seres humanos transforman materialmente su entorno para garantizar la satisfacción de sus necesidades. En este sentido, dicha mediación se erige como la condición básica de la historia humana, en tanto sin esa transformación material no

es posible la reproducción de la vida social. El capitalismo aliena a los seres humanos de su relación con la naturaleza, convirtiendo ambas (fuerza de trabajo y naturaleza) en mercancías (Lessa, 2012). En otras palabras, se produce una fractura en el metabolismo natural, una forma de alienación que también atraviesa el trabajo doméstico y reproductivo, cuyo valor tiende a invisibilizarse (Seiffer, 2023). Así, sin sostener de manera ingenua la idea de una convivencia plenamente armónica entre los seres humanos y la naturaleza, se reafirma la necesidad de pensar relaciones que no se basen en la sobreexplotación de la segunda, sino en la búsqueda de equilibrios de mayor alcance y profundidad.

Desde la teoría de la reproducción social, estas disputas se entienden como luchas reproductivas de carácter anticapitalista, en tanto las movilizaciones por el acceso al agua, la vivienda o contra la contaminación ambiental defienden las condiciones materiales que sostienen la vida y se constituyen, por ello, en formas de confrontación directa a la explotación capitalista (Bhattacharya, 2023).

Así, la relación entre sociedad y naturaleza pone en evidencia que esta última no puede entenderse como un recurso pasivo, sino como una condición material atravesada por disputas y conflictos (Fraser, 2023).

Las disputas de poder sobre los territorios tienen como protagonistas a las comunidades, entre las que participan los gobiernos locales y regionales. Otros elementos que contribuyen a la conflictividad son tanto los acuerdos y convenios a los que suscriben esos gobiernos respecto al cuidado, defensa y proceder ambiental, como sus interpretaciones. Asimismo, las disposiciones legales y reglamentarias que orientan las políticas públicas respectivas, no suelen ser consecuentes con lo que los distintos actores consideran que debe ser su puesta en práctica. Hay actores que tensan las relaciones respecto al accionar indicado sobre el territorio como son los sectores empresariales y las organizaciones de la sociedad civil. Es decir que el abordaje analítico de estos temas hay que efectuarlo en diferentes escalas (locales, regional nacionales y globales) con la suma de los actores sociales y la mediación jurídica y de gobernanzas, en contextos situados (Escobar, 2016).

En las últimas décadas, ante la evidencia de una crisis climática, a nivel mundial se han sucedido acuerdos de resguardo ambiental como el emanado del Convenio Marco de las Naciones Unidas por el Cambio Climático en 2021 para prevenir la intervención peligrosa por acción humana en el sistema climático. Y se potencian las acciones de organizaciones como el *Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra*, *Word Wildlife Fund*, *Earth Action* o *Greenpeace* en la defensa ecologista y ambientalista.

Apesar de las evidencias de las ecuaciones negativas en la relación extractiva del hombre sobre su entorno,

en varios países latinoamericanos las políticas oficiales (aún las de gobiernos progresistas en Argentina como los de Néstor Kirchner y los dos gobiernos peronistas que le siguieron a excepción del período 2015-2019 con un gobierno liberal, o los gobiernos actuales de Lula Da Silva en Brasil y Gustavo Petro en Colombia) sostienen un modelo extractivo del agua, los minerales, los cultivos o permitiendo las denominadas transiciones energéticas que afectan los territorios y esto repercute directamente en una diversidad de problemas. Con esto, afirmamos que no es garantía de un cambio en la relación extractiva sociedad-naturaleza, el que haya gobiernos progresistas en cuyos programas políticos se estipula el cuidado y defensa ambiental.

La investigación que aborda la cuestión demuestra que el sostén de ese modelo de desarrollo y progreso con el consecuente sacrificio ambiental, recurriendo a intervenciones técnicas y tecnológicas sobre ríos, bosques y territorios ricos en minerales, indefectiblemente los transformarán si la modalidad es intensa o llevada a un extremo cuyo sinónimo no es otro que extractivista. Hasta la construcción actual de parques eólicos y energía solar conlleva a una descomposición de parte de los espacios donde se erigen esos proyectos.

Ecuaciones Negativas ante los Extractivismos

Son numerosos y variados los ejemplos para entender las consecuencias negativas que genera el extractivismo sobre la naturaleza, en los territorios y al conjunto de la sociedad. Los casos de la explotación hidráulica, de hidrocarburos y de extracción minera son fehacientes. En estudios previos (D'Atri, 2022b), expongo la afectación multidimensional a partir de la construcción, en 1947, de la represa El Nihuil (luego complejo de varios embalses en el sur de la provincia de Mendoza) sobre la cuenca del río Atuel en Argentina. Este proyecto tecnológico embalsó el mencionado río como afluente inferior de la cuenca Desaguadero-Salado-Chadileuvú-Curacó y ocasionó, junto a factores previos y posteriores de modificaciones climáticas, el desecamiento de los bañados del Atuel en el sur del territorio de Mendoza y en noroeste del territorio pampeano. Esto provocó transformaciones negativas diversas, tales como daños ambientales irreversibles, alteraciones de la flora y la fauna, salinización de suelos, etcétera. Asimismo, se generó un éxodo poblacional en la provincia de La Pampa en tanto otra población persistió en la zona, adaptándose a nuevas condiciones productivas y culturales de sus tradicionales y ancestrales modos de vida.

Las construcciones de represas hidroeléctricas son definidas por Yacoub, Duarte y Boelens (2015) como proyectos tecnocráticos contradictorios dado que atienden la demanda de servicios productivos de sectores urbanizados, pero a costa de despojar de agua a comunidades rurales o de pueblos originarios en sus

prácticas de trabajo, cotidianas y en el sentido cultural del vínculo que estos pueblos tienen con sus territorios y, específicamente, con los ríos. Se generan daños hidroecológicos y sociales que tienen implicaciones en diferentes escalas, dirán los autores.

La intensificación y expansión agrícola para desarrollar el monocultivo de soja en vastas regiones de provincias del centro y noroeste argentino a fin de intensificar la explotación del monocultivo de soja como *commodities*, ha llevado a la deforestación de bosques autóctonos, erosión de suelos, sequías e incendios, transformaciones de fauna y flora, cambios en los modos de producción y expulsión de comunidades locales. Esto también ilustra el perjuicio ambiental y sociocultural del extractivismo.

De manera que podemos afirmar junto con otros analistas (Svampa y Viale, 2014), que hay una relación falaz de la contraposición preservación del ambiente versus desarrollo. Es falsa porque la sostienen grupos de poder que construyeron estados nación coloniales a partir de modos de explotación de la naturaleza que hoy se perpetúan, pero desde una concepción neoliberal del capitalismo. Según los autores citados, luego del extractivismo inicial del proceso de colonización y de creación de los estados nación en Latinoamérica, prevalece en el presente un neoextractivismo a través de una dinámica de “despojo y concentración de tierras, recursos y territorios que tiene a las grandes corporaciones -en una alianza multiescalar con los diferentes gobiernos- como actores principales” (Svampa y Viale, 2014, p. 15).

El ejemplo de lo que sucede en la actualidad en Argentina, Bolivia y Chile con el “triángulo” del litio ilustra estas alianzas entre escalas locales, nacionales y transnacionales que, si bien muchas veces no lo son de capitales estrictamente, ocurren mediante la ausencia de normativas o regulaciones favorables para las comunidades. Sin mencionar el hecho de que muchas veces no se contempla la voluntad de las comunidades donde se asientan los proyectos extractivos cuando se niegan a la explotación del recurso. En el caso del litio, por ejemplo, se utiliza el elemento agua para su explotación, afectando, transformando y perjudicando territorio y comunidad. Numerosos grupos asamblearios defensores del ambiente en las áreas aludidas afirman que sin la “licencia social” que sólo pueden otorgar los pueblos, no debería haber ningún tipo de expolio de la naturaleza. A pesar de ello, los proyectos de extracción de litio, hidrocarburos y otros minerales sigue adelante desconociendo la voluntad social.

Joan Martínez Allier (2009), economista quien ha propuesto el Atlas de Justicia Ambiental, dice que, aunque la economía de mercado en el sistema capitalista actual dejara de crecer, si no creciera, de todos modos, esta se basaría fuertemente en la utilización

energética y por extractivismo de los combustibles fósiles. Para esto, esa economía se dirige a las fronteras de los *commodities*, fronteras extractivas o de extracción como la que impera en gran parte de todo el territorio de América Latina, sobre todo en las franjas adyacentes a su columna vertebral o cordón de la cordillera de Los Andes.

Con todo esto, ¿Qué es, entonces, el extractivismo y la explotación? Por ejemplo, es generar los mencionados *commodities* a partir de pozos petroleros, mineras y monocultivos como la soja, con el fin de exportarlos y generar “economías de enclave”. Se trata de materias primas o bienes básicos tangibles y estandarizados que se comercializan a gran escala en los mercados financieros y su principal característica es que sirven como insumos fundamentales en procesos de industrialización. Por ello, son la base para la producción de una amplia gama de bienes finales más complejos y elaborados.

Para Wagner (2020), la principal consecuencia de estos procesos extractivos es la dinámica de ocupación intensiva del territorio, lo cual genera el desplazamiento de otras formas de producción (economías locales/regionales), e impacta negativamente tanto en el ambiente como en las formas de vida de las poblaciones locales. Sus maneras particulares de trabajo y producción y otras tradicionales prácticas culturales de habitar el territorio se verán modificadas por este tipo de procesos de gran escala.

En términos generales, políticas ambientales recientes (tanto nacionales como provinciales, por ejemplo, en Argentina, pero también en Ecuador, Colombia y Bolivia) ilustran que el modelo sigue siendo extractivo. Las nuevas reglamentaciones surgidas en leyes ambientales magnas en esos países son metáfora de un *gatopardismo* o apariencia de que algo se cambia para no cambiar nada. A modo de ejemplo, la Constitución Nacional Argentina de 1994 en su artículo 41 señala que todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. Esa letra constitucional que debiera indicar el camino a seguir para programas y políticas públicas de preservación ecológica y ambiental, sin embargo, no garantiza que con la reglamentación se ejecuten esos mandatos, ya que luego los acuerdos de gobiernos locales y nacionales con grandes empresas y corporaciones (la mayoría de las veces, extranjeras) para extraer minerales e hidrocarburos, contradicen la jurisprudencia de conservación para las generaciones venideras.

A veces se generan incumplimiento de las garantías legales que debieran darse desde políticas públicas correspondientes con un ordenamiento

basado en leyes fundadas en el cuidado ambiental, en la propia creación de organismos como los comités de cuencas. A saber, en Argentina, la Acumar o Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo creada el 5 de diciembre de 2006 por la ley número 26.168 para “sanear y recomponer el ambiente”, no logra revertir la contaminación por plomo y afectación de la salud de casi la mitad de la población que reside en áreas adyacentes a la cuenca del río en la ciudad y provincia de Buenos Aires.

Sociedad/Naturaleza: un Vínculo Conflictuado

En relación con procesos donde el vínculo sociedad/naturaleza se ve conflictuado, las significaciones sociales nos están brindando prismas para comprender lo social, no sólo desde las relaciones de poder desiguales que mencionan lo estructural material, sino también desde lo simbólico que esta problemática incorpora. Se trata de pensar y analizar las materialidades que se edifican sobre un vínculo históricamente complejo, pero también de ver sus significaciones, narrativas, memorias, imaginarios y representaciones. Es decir, el análisis desde los sentidos subjetivos o de imaginarios sociales permite observar tres cuestiones que consideramos esenciales: a. Develar desigualdades de poder; b. Visibilizar resistencias y alternativas comunitarias y c. Repensar la relación sociedad-naturaleza.

Desde la perspectiva de imaginarios sociales (Castoriadis, 2007) he estudiado los aspectos no tangibles del despojo del agua observando que hay memorias perdidas, olvidos y hasta negación sobre el elemento vital a partir de una desertización territorial producto de la incidencia de la construcción de una hidroeléctrica (D'Atri, 2022b). En este sentido, los conflictos ambientales se presentan como disputas frente al acceso, control y uso de los recursos naturales y se sitúan como contiendas de diversos modos de significar, representar, valorar e imaginar la naturaleza, el ambiente y su diversidad constitutiva. Varias de esas manifestaciones complejas se suscitan a partir de procesos de extractivismo, entendiendo por ello, el llevar a un extremo la explotación de recursos naturales que, en el caso mencionado, no es otro que el agua a través del embalsamiento de un río.

Si analizamos las tensiones sociales y el extractivismo como dos caras de un mismo proceso, podemos apelar al planteamiento de Cornelius Castoriadis (2007) y su crítica a la lógica ontológica heredada, por la que una visión únicamente racional resulta limitada para el acceso a comprender estas contiendas en todas sus aristas. Con esto, nos referimos a pugnas entre gobiernos de diversa escala, entre regiones, de gobiernos con empresas, de corporaciones con comunidades y todos los sentidos que ello representa. Es decir, la lógica instrumental

racional es insuficiente para comprender el asunto. De modo que pensar el vínculo sociedad/naturaleza implica hacerlo en términos de territorialidades conformadas de manera colectiva, histórica y dinámica.

Jérez Henríquez y Torres Salinas (2023) analizan la manera como en Chile se gestiona el agua mediante un modelo privado, pensando en lo que ellos caracterizan como un vaivén entre la *racionalidad instrumental* del mercado, el *bien común* y las *hidrocosmologías originarias*. La visión del agua como propiedad privada remite a un imaginario moderno/colonial dominante instalado durante la Colonia que, de diversos modos, pervive hasta el período de la globalización extractivista. Este imaginario, gradualmente, es confrontado por otros imaginarios del agua de “los pueblos dominados”. El caso emblemático del Canal San Carlos en la cuenca de Santiago es un ejemplo del carácter colonial y privatizador del agua que contribuye a construir históricamente el imaginario moderno/colonial del agua como propiedad privada.

Contrapuesto a este imaginario moderno, se presenta un imaginario del agua como bien público, así como también imaginarios ancestrales del agua de los pueblos *Mapuche* y *Lickanantay*. Sobre esto, Jérez y Torres (2023) sostienen que el momento actual abre una posibilidad histórica para configurar imaginarios del agua de carácter plurinacional, entendidos como una forma de justicia epistémica orientada a desbordar las concepciones modernas y coloniales sustentadas en la propiedad privada y al servicio de los extractivismos. Desde esta perspectiva, argumentan que podrían abrirse nuevos horizontes para pensar la sostenibilidad de la vida a partir de los pueblos y los territorios, en un Chile que hoy se encuentra revisando críticamente su relación entre sociedad y naturaleza.

De igual modo, Arancibia (2023) en “*Memoria, resistencia e imaginación contra la crisis ecológica y la lucha por el agua. Tras las memorias del agua en Petorca*” reflexiona sobre el alcance e impacto de los conflictos medioambientales en la elaboración subjetiva de grupos y comunidades que la experimentan. Observa una de las peores expresiones de la crisis ecológica: la sequía y la escasez hídrica. La investigación parte de los resultados de un estudio anterior que aborda el caso de la comuna de Petorca, territorio de la precordillera en la región de Valparaíso, en el centro de Chile. Mediante esta investigación, se distinguen representaciones e imaginarios sociales sostenidos sobre la base del despojo, el daño y la pérdida de eco-sistemas que antes fueron fuente de vida y sociabilidad, y que hoy afectan un “todo ambiental”.

Arancibia propone estudiar ese impacto en la vida de la comunidad de Petorca, para evaluar el daño cultural y social que acarrea la crisis. Recuperará historias de vida de adultos mayores y analizará el mundo significativo e imaginado de la vida en estos territorios,

dando lugar a la memoria colectiva a partir de los aportes otorgados por Halbwachs (2004). Dice la autora que la memoria ha incidido en la producción de nuevas significaciones imaginarias sociales y ha potenciado un movimiento social opuesto al modelo instituido que logra visibilidad a nivel nacional e internacional. Esto, evidencia “la ruina del capitaloceno en sujetos y territorios” (Arancibia, 2023, p. 88) y la urgencia de actuar para enfrentar un modelo de desarrollo de despojos. Dice:

Ello implica constatar la ruina del capitaloceno en sujetos y territorios, pero luego de una inflexión sobre la vida, dar lugar al despliegue de los puntos de fuga hacia un nuevo pacto social, espacial y ambiental, dando lugar a la expansión del rizoma que conecta vidas y significaciones, que ha fundido y fusionado en la memoria a humanos y no-humanos, lugares y objetos que en su conjunto construyeron una nueva versión de la vida colectiva. (Arancibia, 2023, p. 88)

Nos preguntamos si hay separación o hay interdependencia en la dualidad sociedad/naturaleza. Escobar (2011) afirma que la modernidad consolidó una visión dicotómica entre lo humano y lo natural, negando su interdependencia. Se trata de una concepción de mutua exclusión, ya que son categorías fruto de las lógicas lineales de los binomios modernistas interno-externo y sujeto-objeto. Este antagonismo ontológico rechaza la interdependencia y la unidad; en tanto, perspectivas críticas como las de Haraway (2015) cuestionan esta división, destacando su relación simbiótica.

De estudios que hicimos con un grupo de investigadores de Argentina durante la pandemia a través de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación (Van Aert, P. et al, 2021), concluimos que la pandemia de COVID-19 reavivó debates sobre la crisis civilizatoria y la relación entre sociedad y naturaleza. Aunque las advertencias sobre el origen antropogénico de las zoonosis existían desde hace décadas, la pandemia masificó las discusiones sobre la relación sociedad/naturaleza, planteando si este evento podría impulsar un cambio en nuestra forma de interactuar con el ambiente.

Nuestras conclusiones fueron que persiste la dualidad, predomina una visión complementaria (no simbiótica) entre sociedad y naturaleza; que solo minorías asumen su interdependencia. En tanto, también la pandemia incentivó reflexiones y prácticas ambientales, especialmente en jóvenes. Y se concluyó que, si bien no hubo un cambio radical, surgieron expectativas de mayor cuidado ambiental postpandemia, sugiriendo una apertura a nuevas formas de relación con la naturaleza. Es decir, la crisis sanitaria evidenció la urgencia de superar la dicotomía sociedad-naturaleza, pero su transformación dependería de cambios culturales, políticos y educativos más profundos.

Resistencias y Resiliencias ante la Crisis

En otro orden, Keucheyan (2016) señala una diferencia clave en la cuestión ambiental: las crisis del capitalismo no son iguales a la crisis ecológica. El capitalismo es racista y desigual, pero la crisis ecológica afectará a todos si no actuamos. Aun así, el capitalismo muestra una “asombrosa resiliencia”; puede adaptarse a la crisis ambiental. Para el autor mencionado, el capitalismo “no sólo es capaz de adaptarse a la crisis ambiental sino, por añadidura, de sacarle provecho” (p. 174). Keucheyan (2016) además afirma que “En sus políticas de gestión del medio ambiente y de los recursos, el Estado favorece sistemáticamente a las poblaciones blancas y a las clases medias y superiores, a las que preserva de este tipo de perjuicios” (p. 14). Esta cita introduce en la escena a un actor fundamental en el mecanismo que utiliza el sistema capitalista para hacer usufructo de la naturaleza (el Estado). Según el autor, ante las crisis ecológicas, la estrategia neoliberal se sustenta en *financiarizar* los riesgos de un posible uso indebido de los recursos naturales, o ante los problemas que suscita un usufructo de los mismos. ¿Cuál es esa estrategia? La creación de un sistema de seguros de riesgo, con los Estados como garantes y habilitantes de esos mecanismos para su ejecución.

De manera que serán los grupos sociales más pobres (los perjudicados del sistema desigual social) los que más van a padecer las consecuencias negativas de las crisis ecológicas si los resultados no son los esperados.

El mecanismo del capitalismo en relación con la naturaleza, entonces, se basa en *financiarizar* la naturaleza mediante el seguro de los riesgos climáticos y las guerras verdes o la militarización de la ecología. El uso de los seguros siempre fue un dispositivo de protección de la inversión del capitalismo para asegurar sus mercancías. Al principio, asegurar ciertos riesgos era más simple, pero con la complejidad de los mercados y la crisis ecológica actual a partir del cambio climático (entre otros procesos de transformación) esos seguros debieron adaptarse para no perder su posición. Por eso, Keucheyan describe cómo se fueron adecuando estos seguros hasta lograr sintonizar con los Estados una naturalización del funcionamiento de la ‘explotación’ de los recursos naturales.

Con la mirada puesta en los países de la región latinoamericana y no del hemisferio norte como lo hace Keucheyan, señalamos anteriormente el abordaje de Svampa (2019) respecto del rol y responsabilidad de los estados en la asunción activa de captación y redistribución de una renta, dando legitimidad social al extractivismo tradicional.

Nos preguntamos, entonces, cuáles son y han sido las resistencias en relación con las crisis climáticas. El movimiento social ambiental de América Latina ha logrado poner la voz de alarma frente a un modelo

agotado. La pandemia fue un llamado de atención, a pesar de que “las alertas acerca del carácter antropogénico de los patógenos zoonóticos ya existían antes de la aparición, a finales de 2019, del virus SARS-CoV-2” (Van Aert, P. et al, 2021, p. 50).

En Chile, Perú y Colombia, hay numerosos casos de movimientos sociales de resistencia ante la crisis ambiental. En Argentina, asambleístas en lucha contra el modelo de producción agroindustrial de la soja; ambientalistas de Gualeguaychú (provincia de Entre Ríos) contra la instalación de pasteras; organizaciones no gubernamentales y de vecinos en defensa del agua y contra la minería a cielo abierto de las provincias de Chubut, Mendoza, Jujuy, Catamarca y San Juan; entre otros distritos argentinos, emergen con una conciencia social ambiental que alerta que ir contra la naturaleza a través de un modelo extractivista es poner en jaque la convivencia de la casa común.

En el libro *“Bienes comunes y diversidad biocultural en tiempos de crisis”* (Rojas Hernández et al., 2021), los autores chilenos construyen un diagnóstico con numerosos ejemplos sobre prácticas locales caracterizadas por formas de estar en la naturaleza, distintas a las propias de los “extractivismos”. Muchas de esas formas son ancestrales, tradicionales, campesinas e indígenas. Por ejemplo, se señala a las hidrotecnologías que desarrollaron comunidades de los Andes en distintas regiones de América Latina y los huertos familiares maya-yucatecos. Asimismo, se describen los modelos desarrollados de huertas comunitarias europeas y la agricultura urbana española. Son experiencias opuestas a aquellas que buscan extraer recursos con fines mercantiles. Estas, demuestran lo que los autores describen como acciones resilientes a partir de la capacidad de las comunidades de sobreponerse, adaptarse, retomar y resignificar modos de vivir en el territorio para la vida y la supervivencia, en particular, ante situaciones críticas.

En esas experiencias se resalta lo común que persiste en las diferentes formas de generar alimentos y utilizar el agua, los suelos y la adaptación de ciertos cultivos. Y se hace hincapié en la sumatoria (por eso se acentúa lo común) que permite hallar el potencial y la fuerza que otorga un trabajo socio-productivo ecológico, en consonancia con lo que ofrece el entorno.

Se quiere recuperar esas experiencias para decir que se precisa un trabajo mancomunado, con nuevas gobernanzas, ya que la multicrisis y la agresión del mercado capitalista de carácter neoliberal, es muy visible a través de las consecuencias visibilizadas en la contaminación, la erosión de los suelos, la escasez de agua, entre otros efectos adversos. Ante una situación crítica, entonces, es necesario una comunión o confluencia de saberes y acciones tradicionales de las comunidades y el conocimiento científico y tecnológico.

La hipótesis general del texto es que la reserva de vida se encuentra en “los comunes”. Es una propuesta que se proyecta para el cambio y la transformación general, por cuanto promueve tres frentes de acción: i. Para la economía, que deje de ser productiva y, en cambio, se piense “circular”; ii. En lo productivo, si se realiza una agricultura, que sea sustentable o no agresiva hacia la naturaleza; iii. En lo político y cultural, se requiere pensar en una descentralización y una relocalización de las gobernanzas desde la integración de saberes, prácticas y conocimiento.

Puntualmente, dirán los autores en relación con el primer aspecto que, en un marco de pobreza extendida y profundizada a partir de la crisis sanitaria por la pandemia, se necesita la creación urgente de una renta básica universal junto a esa economía circular, la cual debe cubrir las necesidades de millones de personas sumidos en una vida indigna y carentes de salud, alimentos, educación y trabajo.

La denuncia es la de una “colonización al interior” de nuestras sociedades latinoamericanas. Esa colonización ocurre, por ejemplo cuando gobiernos de países como Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia y Chile, y aun siendo de corte progresista, en consonancia con corporaciones extranjeras de países de economías muy fuertes, avalan la extracción de minerales, petróleo y al monocultivo a cambio de bajas cuotas impositivas y promesas de inversiones, desarrollos y aplicación de industrias y mano de obra locales, sobreexplotando fuentes naturales regionales y perjudicando, sobre todo, los reservorios de agua dulce, suelos fértiles y bosques nativos.

Conclusiones

A Modo de Salida: Autonomía y Esperanza Política

La propuesta es que reflexionemos sobre el rol que tienen las ciencias sociales como espacios de construcción de conocimiento crítico. Estas deben comprometerse con la transformación de las injusticias con base en las desigualdades sistémicas, partiendo de un análisis histórico y sociocultural y siempre recordando que detrás de las cifras, datos e informes que dan cuenta de la complejidad hay personas afectadas por esas crisis estructurales.

Cornelius Castoriadis (2013) demuestra que hay una capacidad de auto creación constante de la sociedad, con la posibilidad de sostén estructural mediante un entramado de significaciones imaginarias y la institución de nuevas formas e instituciones a partir del imaginario radical o significación primera. A su vez, manifiesta que la sociedad no es el sencillo resultado de unos procesos determinados, sino que es una perpetua autocreación de sí misma. La capacidad de la sociedad

de autoconfigurarse y proporcionar sus propias formas del hacer colectivo son manifestaciones del imaginario radical, que es la potencia creadora de formas, figuras, imágenes, afectos, deseos e instituciones.

En este sentido, podemos pensar que desde el pensamiento crítico latinoamericano se estaría instituyendo un *ethos* social vinculado al cuidado y respeto hacia la naturaleza, que se desprende y desentiende de aquellas significaciones instituidas en la modernidad basadas en el extractivismo y el dominio del ecosistema (Riffo-Pavón y D'Atri, 2025). Este pensamiento representaría un proyecto político revolucionario en su búsqueda constante de autonomía para los pueblos y comunidades en relación con su entorno natural. Esto debiera incluir la soberanía sobre su medio ambiente y la resistencia de las imposiciones de una economía y política global capitalista que limitasen dicha autonomía.

Nos preguntamos si los movimientos sociales y las perspectivas críticas que tensan con la imposición moderna extractivista serán lo suficientemente fuertes para concebirse como imaginarios sociales radicales que conviertan la relación entre la sociedad y el ecosistema; y si podrán auto instituir limitaciones al afán de usufructuar los mal denominados recursos de la naturaleza. Si tal como sugiere Castoriadis (2013), el proyecto político revolucionario se concibe como una praxis cuyo objetivo es la organización para la ejecución de la autonomía, el interrogante queda abierto al acontecer del proceso socio-histórico.

Aunque el vínculo de cuidado y saberes ancestrales que mantenían ciertas comunidades campesinas o indígenas con la naturaleza se vio alterado por el avance capitalista, en la actualidad es posible rastrear esos rasgos. Se observan intentos de recuperar prácticas productivas que proponen una relación con elementos como el agua, el suelo y los bosques, que no prioriza la rentabilidad económica exacerbada. Estas prácticas abogan por el respeto a los ciclos naturales y la recomposición de dichos elementos después de su uso para la reproducción social. También con sus significaciones, dichas prácticas son consideradas por pensamientos críticos y decoloniales en América Latina y emergen para dar el debate y otorgar nuevas representaciones al estado actual de la relación sociedad-naturaleza (Alimonda, 2011; Escobar, 2011; Svampa, 2016).

Según Castoriadis (2013), la autonomía forma parte de un proyecto revolucionario que se realiza tanto a nivel individual como colectivo a través de la *praxis*, en la medida en que permite a la sociedad interrogar y poner en cuestión lo instituido, allí donde se sedimentan las dinámicas de dominación. Si los proyectos de las sociedades modernas han dado lugar a sistemas económicos, políticos y culturales de carácter capitalista, orientados al usufructo del entorno y responsables de profundos perjuicios sobre el planeta que comparten especies

humanas y no humanas, es la propia sociedad, desde un horizonte de autonomía, la llamada a cuestionar estas dinámicas dominantes a partir de su capacidad instituyente. En ese marco, la posibilidad de transformación se abre como una condición necesaria para evitar consecuencias aún más severas sobre el entorno, reconociendo como principio fundamental la interdependencia constitutiva entre sociedad y naturaleza.

Por ejemplo, desde la Ecología Política Latinoamericana (Alimonda, 2005) se cuestiona al neoliberalismo y la globalización ya que se opone a la explotación de "recursos" y a la degradación ambiental que aquellas provocan y, por otro lado, se reivindica la soberanía nacional y regional, para lo cual propone modelos de desarrollo alternativos que prioricen la justicia social y ambiental en reemplazo de la acumulación del capital. En tanto, la visión ancestral de algunos pueblos originarios respecto de la tierra como madre no es la de una casa de la cual tomo y no retribuyo. Por el contrario, es una madre tierra o *pachamama* de la cual me proveo en sintonía con el entorno, con acciones de retribución, reconstitución, devolución y respeto. Tomo de la tierra, del aire y del agua y devuelvo dejando descansar y recomponer sus materialidades. La visión capitalista extractivista no quiere comprender esta cosmología; más bien, se burla de ella ya que la considera idealista e ingenua. Pero los efectos adversos manifestados en la extinción de especies animales y vegetales, o la pandemia reciente por COVID-19 se han generado por las consecuencias antropogénicas sobre el ambiente. De manera que, quizá, debiéramos apelar a la capacidad social instituyente, por cuanto la sociedad tiene la capacidad de emerger de instituidos oscuros o de barbarie que siguen reforzando en el entorno estos legados extractivistas que alarman con razones sobradas.

La sociedad es indeterminada (Castoriadis, 2007), aunque contenga marcos restrictivos externos que de alguna manera obliguen, en el caso de la naturaleza, a requerirla a fines de subsistencia. Así y todo, ante el panorama negativo de efectos catastróficos que nos hablan del posible fin de la especie humana, es decir en el indefinido fondo de la caja de Pandora en el que nos hallamos, permanece la esperanza agazapada y lista para sostener que el recipiente propio, este mundo en el cual nos hallamos, es una casa común a preservar de manera autopoiética, apelando a la imaginación que nos es propia.

Referencias

- Alimonda, H. (2005). Paisajes del Volcán de Agua (aproximación a la ecología política latinoamericana). En H. Alimonda y C. Parreira (Orgs.). *Políticas públicas ambientales latinoamericanas* (pp. 65–80). FLACSO-Brasil y Editorial Abaré. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48435.pdf>

- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (Comp.), *La colonización de la naturaleza. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 21–58). CLACSO y ASDI.
- Arancibia, L. (2023). Memoria, resistencia e imaginación contra la crisis ecológica y la lucha por el agua: Tras las memorias del agua en Petorca. En A. M. D'Atri, J. Morales y K. Muñoz (Coords.), *Conflictos ambientales y extractivistas en América Latina. Abordajes diversos desde los imaginarios sociales* (pp. 71–92). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bhattacharya, T. (2023). *Teoria da reprodução social: remapeamento de classe, recentralização da opressão*. Elefante.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2013). Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Congreso de Argentina. (5 de diciembre de 2006). Ley de la Cuenca Matanza Riachuelo. [Ley 26.168 de 2006].
- Constitución de la Nación Argentina [Const.]. Art. 41. 22 de agosto de 1994 (Argentina).
- D'Atri, A. M. (2022b). *La derrota del Atuel: Imaginarios sociales en el conflicto por el agua en La Pampa, Argentina*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- D'Atri, A. M. (7 de marzo de 2022). La Argentina del extractivismo. *Revista 1° de Octubre. Publicación Institucional de la CPE*. <https://1deoctubre.com.ar/opinion/378-la-argentina-del-extractivismo>
- Escobar, A. (2011). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. (pp. 61–92). Ediciones CICCUS y CLACSO.
- Escobar, A. (2016). *Territorios de diferencia: La ontología política de los derechos al territorio*. Universidad del Cauca.
- Fraser, N. (2023). Crise do cuidado? Sobre as contradições sócio-reprodutivas do capitalismo contemporâneo. En T. Bhattacharya (Org.), *Teoria da reprodução social: remapeamento de classe, recentralização da opressão* (pp. 45–68). Elefante.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6(1), 159–165. <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- Jerez, B. y Torres, R. (2023). Imaginarios del agua en Chile: Entre la racionalidad instrumental del mercado, el bien común y las cosmologías originarias. En A. M. D'Atri, J. Morales y K. Muñoz (Coords.), *Conflictos ambientales y extractivistas en América Latina. Abordajes diversos desde los imaginarios sociales*. (pp. 20–48). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Keucheyan, R. (2016). *La naturaleza es un campo de batalla: Finanzas, crisis ecológica y nuevas guerras verdes*. Capital Intelectual.
- Lessa, S. (2012). *Serviço social e trabalho: por que serviço social não é trabalho*. Instituto Lukács.
- Ley 26.168 de 2006. Creación de la Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR). 5 de diciembre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Martínez Alier, J. (2009). *El Ecologismo de los pobres*. Editorial Icaria.
- Martínez Alier, J. (Coord.). (2009). *Global Atlas of Environmental Justice* (EJAtlas). <https://ejatlas.org>
- Marx, K. (1946). *El capital. Crítica de la economía política. Tomo I*. Fondo de Cultura Económica.
- Riffo-Pavón, I. y D'Atri, A. M. (2025). Creación y estructura simbólica de ajuste en el contexto de la crisis climática. *Andamios*, 22(58), 307–330. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632025000200307&lng=es&nrm=iso
- Rojas Hernández, J. R.; Silvia, P.; Barra, R.; Figueroa, R.; Arumí, J.; Gunhild, H. (2021). *Bienes comunes y diversidad biocultural en tiempos de crisis. Escasez hídrica, pandemia y cambio climático*. RIL Editores.
- Seiffer, T. (2023). Capital, transformaciones de la clase obrera y olas del feminismo. *Prólogos*, 16, 31–70. <https://www.prologos.unlu.edu.ar/sites/www.prologos.unlu.edu.ar/files/site/Pr%C3%B3logos%20XVI%20n%C3%BAmero%20general%20completo%20%281%29.pdf#page=31>
- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Edhasa.
- Svampa, M. (2019). Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias (Serie Afrontar las crisis desde América Latina; 2). Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5179/pm.5179.pdf>
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz Editores.

Van Aert, P; Calvelo, L.; D'Atri, A.; Duarte, D.; Mansilla, P.; Pescader, C.; Rojas, J.; y Wagner, L. S. (2021). ¿El COVID-19 cambió la percepción de la naturaleza? Un análisis de las representaciones sociales durante la pandemia en Argentina. *Ecología Política*, (62), 49–56. <http://hdl.handle.net/11336/159029>

Wagner, L. (2020). Extractivismo. En *Diccionario del Agro Latinoamericano*. Teseo Editorial.

Yacoub, C., Duarte, B. y Boelens, R. (Eds.). (2015). *Agua y ecología política: El extractivismo en la agroexportación, la minería y las hidroeléctricas en Latinoamérica*. Abya-Yala y Justicia Hídrica



02

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23853>

DOSSIER
Artículo de investigación

Seguridad Ambiental y Conflicto Armado en Colombia: El Rol de la Fuerza Aeroespacial Colombiana

Environmental Security and Armed Conflict in Colombia: The Role of the Colombian Aerospace Force

Laura Andrea Gaitán Aya¹  
Colombia

Diana Remolina Corredor²  
Colombia

Juan Guillermo Rojas Parra³  
Colombia

Para citar: Gaitán Aya, L., Remolina Corredor, D. y Rojas Parra, J. (2025). Seguridad Ambiental y Conflicto Armado en Colombia: El Rol de la Fuerza Aeroespacial Colombiana. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 21-33. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23853>

Fecha de recepción: 01/07/2025

Fecha de aprobación: 21/11/2025

- 1 Politóloga de la Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Gestión y Planeación Territorial; máster en Estrategia y Geopolítica de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"; investigadora de la Fuerza Aeroespacial Colombiana para SACOP. Correo electrónico: laura.gaitan1994@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9281-2070>
- 2 Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia; especialista de Gestión Pública de la Universidad Industrial de Santander; máster en Estrategias para el Desarrollo Rural y Territorial de la Universidad de Córdoba, España; investigadora de la Fuerza Aeroespacial Colombiana para SACOP. Correo electrónico: diana.remolinac@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6020-4740>
- 3 Antropólogo; máster en Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana; investigador de la Fuerza Aeroespacial Colombiana para SACOP. Correo electrónico: juanguillermo.rojasparra@gmail.com; jrojas@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7866-5761>

RESUMEN

La seguridad ambiental, entendida como una condición para garantizar el acceso y la protección de los recursos naturales, se ha consolidado como un interés estratégico del Estado. En este marco, el presente artículo de reflexión profundiza en el papel que desempeñan las instituciones militares en funciones vinculadas a la protección y sostenibilidad del medio ambiente, con especial énfasis en la experiencia de la Fuerza Aeroespacial Colombiana (FAC). La investigación se desarrolla desde una metodología hermenéutica, a partir de la cual se identifican y analizan diversas capacidades institucionales orientadas a la seguridad ambiental, en relación con las amenazas que enfrenta el entorno natural en el contexto del conflicto armado interno.

Palabras Clave: Conflicto armado; Fuerzas Militares (FF.MM.); Fuerza Aeroespacial Colombiana; medio ambiente; seguridad ambiental; recursos estratégicos.

ABSTRACT

Environmental security, understood as a key condition for guaranteeing access to and protection of natural resources, has become a strategic concern for the State. Within this framework, this reflective article examines the role of military institutions in environmental protection and sustainability, with particular attention to the experience of the Fuerza Aeroespacial Colombiana (FAC). The study adopts a hermeneutic approach to analyze the institution's capacities related to environmental security, especially in response to environmental threats linked to the context of the internal armed conflict.

Keywords: Internal armed conflict; Military forces; Colombian Aerospace Force; Environment; Environmental Security; Strategic resources.

Introducción

La conexión entre las dinámicas del conflicto armado y el daño ambiental ha sido una preocupación creciente desde mediados del siglo XX, evidenciándose un vínculo estrecho entre la guerra y las dinámicas de sobreexplotación con efectos negativos sobre la vida silvestre y con implicaciones multiescalares y complejas que trascienden las geografías y periodos de tiempo de guerra (Hanson et al., 2009). Se estima que, desde la segunda mitad del siglo XX, más del 80 % de los conflictos armados en el mundo han tenido lugar en territorios caracterizados por una alta diversidad biológica y geológica (Hanson, según Rodríguez et al., 2017). Esta afirmación detalla la intrincada relación entre los recursos naturales y la conflictividad humana.

Durante las últimas seis décadas, una proporción significativa de los conflictos armados, cercana al 40 %, ha estado vinculada a disputas relacionadas con los recursos naturales, lo que incrementa de manera sustancial la probabilidad de que se desencadenen nuevos escenarios de violencia armada. (Elías, 2016; Organización de las Naciones Unidas, 2018). De esta manera, el acceso y explotación de elementos naturales valiosos, incluidos la madera, los diamantes, el crudo, las tierras agrícolas y las reservas de agua; se convierten en activos de gran valor, que financian a grupos armados ilegales (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

En Colombia, los recursos naturales han sido cruciales en el financiamiento y la perpetuación del conflicto interno. Diversos actores armados ilegales han obtenido ingresos significativos a partir de actividades ilegales, como los cultivos para el narcotráfico y la minería ilegal, así como la comercialización de esmeraldas y otras actividades económicas, entre ellas la ganadería extensiva, las actividades extractivas y los cultivos de una sola especie.

Este artículo busca reflexionar sobre el papel de la Fuerza Aeroespacial Colombiana en materia de protección ambiental frente a las amenazas y riesgos relacionados con el conflicto armado interno. Con este objetivo, primero, se presenta un balance teórico como marco de comprensión de las articulaciones más críticas entre el conflicto armado interno colombiano, el medio ambiente y la responsabilidad del Estado junto con sus instituciones, en la administración y defensa de la naturaleza. Segundo, se ofrece una descripción contextual de las particularidades del conflicto armado interno y la afectación del medio ambiente, destacando aquellas que son competencia de las entidades con injerencia en temas de seguridad y defensa. Y, por último, se expone un análisis de las formas de aplicación de las capacidades del Estado colombiano, a través de la FAC, para atender la necesidad de proteger el medio ambiente y mitigar los riesgos.

Marco Teórico y Conceptual

La reflexión desarrollada en este artículo pretende enlazar múltiples perspectivas teóricas que atienden a la complejidad de dimensiones desplegadas en las relaciones entre Estado y medio ambiente, específicamente, en lo relacionado con los problemas de la administración política de la naturaleza y los conflictos socioambientales en contextos de confrontación armada. En este sentido, el análisis busca comprender la noción de seguridad ambiental desde dos enfoques clave: por un lado, la geopolítica ambiental que analiza cómo la biodiversidad y los recursos energéticos constituyen elementos de seguridad estratégica en contextos de conflicto armado interno, destacando su relevancia en la configuración de dinámicas de poder y soberanía, de esta manera es la principal fuente teórica que configura la noción de seguridad ambiental (Moreno y Díaz, 2020). Y, por otro lado, el de la *ecología política*, un enfoque que integra dimensiones históricas, sociales, económicas y políticas, para entender cómo los recursos naturales se enlazan a los conflictos armados, destacando la centralidad del poder y la producción social de la naturaleza en dichos procesos (Le Billon, 2001).

La seguridad ambiental, desde la perspectiva geopolítica, ha articulado las preocupaciones sobre los impactos en la naturaleza y los riesgos medioambientales al concepto de seguridad, en atención al potencial de las amenazas a los recursos naturales estratégicos y servicios ecosistémicos como factores determinantes para la estabilidad de un país y en general de los intereses transnacionales (Khagram y Ali, 2006).

Desde la mitad del siglo XX en adelante, la noción de seguridad ambiental ha transitado desde perspectivas centradas en la defensa estatal hacia enfoques multidimensionales e integradores. Al respecto, la primera generación de estudios sobre seguridad ambiental, surgida en la década de 1980, estableció un esquema ampliado y transnacional que reconoció las dimensiones políticas, económicas, sociales y medioambientales como fundamentales para la seguridad en múltiples escalas y ámbitos, desde ámbitos sistémicos, regionales, estatales hasta dimensiones individuales, aunque sus postulados iniciales carecían de rigor metodológico (Lavaux, 2004). Posteriormente, la segunda generación, liderada por el Grupo de Toronto y el proyecto ENCOP (*Environment and Conflicts Project*) en la década de 1990, orientó sus esfuerzos hacia hallazgos empíricos que demostraran la conexión entre la escasez de recursos renovables y los conflictos violentos, estableciendo un modelo donde la degradación ambiental actúa como catalizador indirecto de conflictividad. Una tercera generación, de finales del siglo XX, emerge de manera crítica para incluir aspectos de seguridad humana frente a amenazas ambientales, desplazando el énfasis de los conflictos estatales hacia el bienestar individual y colectivo (Lavaux, 2004).

Más recientemente, una cuarta tendencia ha buscado abordajes más holísticos y comprehensivos que integren tanto dinámicas de conflicto como de cooperación, reconociendo que la seguridad ambiental no solo implica la defensa de recursos estratégicos, sino también la protección de servicios ecosistémicos críticos para la supervivencia humana y la estabilidad sociopolítica (Moreno y Díaz, 2020). Esta evolución refleja un cambio paradigmático donde el medio ambiente ha transitado de ser considerado una cuestión marginal a constituirse en un elemento de alta política estatal, especialmente en contextos latinoamericanos como el colombiano, donde la interacción entre conflictos armados, explotación ilegal de recursos y degradación ambiental demanda respuestas institucionales innovadoras e integradas (Lavau, 2004).

En el caso de Colombia, como señala Álvarez (2018), esta evolución de las articulaciones de seguridad ambiental son evidentes en la atención a las amenazas sociales, ambientales, económicas y políticas de forma integrada dentro del paradigma de seguridad multidimensional y más recientemente de seguridad humana (Álvarez, 2018; Devia y Niño, 2015), instaurándose como un pilar de las políticas de defensa contemporáneas que responden a amenazas complejas como el narcotráfico y el terrorismo, factores preponderantes del deterioro ambiental (Rojas y Álvarez, 2012).

De acuerdo a esa articulación de la dimensión medioambiental a la seguridad multidimensional, las Fuerzas Militares de Estados democráticos como el colombiano han adaptado su misionalidad y operatividad, desarrollando un interés logístico y estratégico en el medio ambiente en orientada por los intereses del sector predominante, dichas instituciones cumplen el papel de garantes del acceso y la disponibilidad de recursos estratégicos, entre ellos, los servicios ecosistémicos, para su uso por parte del Estado y de la sociedad en general (Ayala, 2023; Acevedo et al., 2022). Estos servicios ecosistémicos pueden entenderse, en términos de su valor, como recursos estratégicos cuando confluyen ciertas condiciones relacionadas con la disponibilidad, las dinámicas del mercado (oferta y demanda), su papel en la hegemonía regional o mundial y su proyección a futuro (García, 2017, citado en Solano, 2020).

Por su parte, la *ecología política*, desde una perspectiva crítica y transdisciplinar, aboga por la comprensión de la complejidad espacio temporal (histórica, política y económica) que configura las relaciones humanas con la naturaleza, entendiendo al medio ambiente como una arista fundamental para la reproducción social (material y simbólica) y la continuidad de la vida de los colectivos inmersos en los conflictos armados (Grove, 2019). De esta manera, el medio ambiente es entendido como una expresión de las relaciones de poder (Porto-Gonçalves y Leff, 2015). En ese sentido,

la noción de seguridad ambiental desde la *ecología política* privilegiaría una mirada de las prácticas de gobernanza ambiental de las poblaciones en los territorios en defensa de la soberanía comunitaria sobre las relaciones con la naturaleza, con una visión recurrente del Estado y sus instituciones como engranajes de una maquinaria de sobreexplotación y mercantilización de la naturaleza que atentan contra principios de justicia ambiental centro gravitatorio de la *ecología política* (Lamaine, 2020; Porto-Gonçalves y Leff, 2015).

Derivado de lo anterior, se evidencian grandes tensiones, por ejemplo, en la perspectiva sobre la necesidad y efectos de la *securitización* de la naturaleza por parte del Estado, o en la crítica de la *ecología política* a la visión malthusiana de la geopolítica que reduce muchas relaciones a una dinámica mercantil de oferta/demanda-escasez, en relación con el acceso y el bienestar de las poblaciones implicadas en las políticas de seguridad ambiental (Carpenter, 2020).

Al respecto, las nociones de recursos estratégicos y servicios ecosistémicos, recurrentes en la geopolítica para explicar la necesidad de que las sociedades humanas racionalicen las relaciones de explotación y uso de la naturaleza para garantizar su pervivencia, constituirían, desde la *ecología política*, una forma de como-dificación que reduce la complejidad de las relaciones ambientales a la lógica costo/beneficio. Esto supedita la administración de dichos recursos a intereses que suelen afectar el bienestar de las poblaciones involucradas, y genera, una ruptura con las dimensiones sociales, históricas, políticas y económicas que conforman los ecosistemas (Ivars et al., 2023).

Si bien, la postura de la *ecología política* se ha fundamentado en un profundo análisis de contextos específicos que demuestran los efectos nocivos ambientales y sociales, y el papel del Estado en la *securitización* y militarización de la naturaleza con fines de sobre explotación, la evolución de la noción de seguridad ambiental ha trascendido los paradigmas clásicos geopolíticos, intentando conciliar la necesidad del aprovechamiento técnico y económico de los recursos estratégicos con los intereses comunitarios y locales de las poblaciones oriundas, pues se entiende la complejidad de la dimensión política dentro de espacios geoestratégicos, argumentando que resultan esenciales para la supervivencia humana y, a la vez, para la seguridad del Estado (Bloch, 2013). Aunque esta respuesta elude la crítica al reduccionismo y co-modificación de la geopolítica sobre la naturaleza, el interés por la dimensión política y la supervivencia humana traza un puente para la comprensión de los conflictos ambientales como una dimensión fundamental de los conflictos armados y las posibilidades de ampliar la noción de seguridad ambiental enlazando el potencial de participación de las poblaciones involucradas en estos conflictos.

Metodología

Este artículo surge de las discusiones transdisciplinarias entre ciencias jurídicas y ciencias sociales que han tenido lugar al interior del grupo de trabajo de la Sección Estratégica Análisis, Contexto y Posconflicto de la Fuerza Aeroespacial Colombiana (FAC), dependencia que avanza en procesos institucionales de investigación en justicia transicional y memoria histórica. En dicho marco, la pregunta que orientó esta reflexión es ¿Cuál es el papel de la FAC en la protección y conservación del medio ambiente durante el conflicto armado en Colombia? Este interrogante buscó aproximarse a la necesidad de indagar por la respuesta institucional a las consecuencias derivadas del conflicto armado interno colombiano sobre el espacio vital de los ciudadanos del territorio nacional y sobre la conservación de activos estratégicos del Estado.

Esta reflexión prioriza el periodo entre 1990 y 2016 que corresponde, por un lado, a las fases más contemporáneas de agudización del conflicto colombiano hasta la firma de los Acuerdos de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC y, por otro lado, con la evolución doctrinal de la FAC que ha articulado elementos de la protección ambiental. Con el fin de aterrizar esta reflexión, se desarrollaron tres fases metodológicas: en primer lugar, se efectuó un estudio de material documental de fuentes primarias y secundarias. En el primer grupo se incluyeron archivos institucionales como, por ejemplo, manuales de doctrina aérea, espacial y ciberespacial; estrategias, informes de gestión e información operacional de la FAC. Entre el segundo grupo se incorporan artículos académicos especializados en seguridad, defensa y medio ambiente, así como medios de comunicación nacionales e internacionales.

Las fuentes se seleccionaron por su relevancia directa con el objeto de estudio, su nivel de verificación institucional o académica y su correspondencia temporal (1990-2016). La información se organizó y se analizó a la luz de categorías de análisis predefinidas, entre ellas: afectaciones ambientales derivadas del conflicto armado; políticas y normativa de seguridad ambiental; y capacidades institucionales de la FAC en materia de seguridad ambiental. Estas categorías fueron definidas a priori y ajustadas de manera iterativa conforme avanzó la lectura y codificación de los documentos, garantizando coherencia conceptual y relevancia empírica.

A partir de la información sistematizada se privilegió un análisis de contexto, entendido como una herramienta hermenéutica que permite identificar y comprender el acontecimiento central situándolo dentro de uno o varios contextos específicos que admitan interpretarlo o describirlo adecuadamente (Ansolahehere et al., 2017). Esta perspectiva metodológica apunta a ponderar las variables políticas, socioeconómicas, ambientales y militares, evaluando las interrelaciones entre actores,

procesos y resultados en distintos niveles de observación, nacional, regional y local. Se empleó, además, la triangulación de fuentes como técnica de validación y contrastación, con el fin de garantizar la coherencia interna de los hallazgos.

El diseño metodológico adoptado permitió identificar el papel de la Fuerza Aeroespacial Colombiana en la seguridad ambiental durante el conflicto armado. Sin embargo, por razones de reserva institucional, algunos informes operacionales y documentos clasificados⁴ o calificados, no pudieron ser incluidos en la revisión. Por lo cual se recurrió a la verificación cruzada entre fuentes públicas y académicas, garantizando validez y consistencia al análisis.

En la relación entre la violencia armada y la degradación del medio ambiente existe una amplia brecha de información, dado que la recolección de datos empíricos sobre los efectos y métodos de guerra en el deterioro ambiental resulta compleja en contextos de alto riesgo para los investigadores y las agencias multilaterales que han reflexionado sobre esta problemática (IPBES, 2019). Sin embargo, el proceso reflexivo exige analizar cómo dicha relación ha generado afectaciones profundas sobre los ecosistemas, los recursos naturales y los servicios ecosistémico.

Desarrollo

Contexto de Amenazas a la Seguridad Ambiental Derivadas del Conflicto Armado en Colombia

En términos generales, es evidente que la guerra condiciona la permanencia o el abandono de grupos humanos en territorios específicos, lo que facilita tanto la explotación de la naturaleza, el deterioro o, en algunos casos, la conservación de los recursos. A su vez, los distintos medios y métodos bélicos pueden provocar destrucción o deterioro directo de las condiciones ambientales. Además, la guerra constituye un factor que incide en el desarrollo de formaciones políticas y gubernamentales en múltiples escalas, condicionando el ejercicio de control sobre el paisaje y sus elementos, considerados recursos estratégicos tanto para la consolidación de un gobierno en particular como para las necesidades logísticas de las operaciones militares durante el conflicto (Andrade, 2004; Lavaux, 2004; Álvarez, 2003).

De acuerdo con Rodríguez et al. (2017), las afectaciones al medio ambiente causados por los conflictos

4 En la normativa colombiana, los documentos clasificados son aquellos con reserva legal por motivos de seguridad nacional, relaciones internacionales o protección de derechos fundamentales; mientras que los documentos calificados requieren una evaluación previa de daño y proporcionalidad para decidir si pueden divulgarse (Ley 1712 de 2014; Decreto 1081 de 2015).

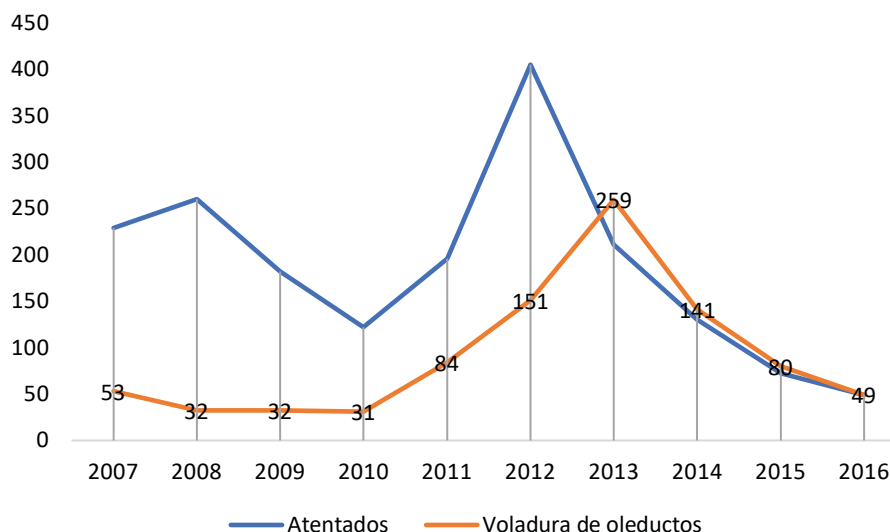


Figura 1. Cifras de Atentados Y Voladura De Oleoductos

Nota: La figura muestra el número de atentados a la infraestructura crítica (405 casos) y de voladuras de oleoductos (259 casos) registrados en 2019.

Fuente: Ministerio de Defensa Nacional (2019).

pueden manifestarse de manera directa o indirecta. Los primeros se producen como resultado de los comportamientos de los actores armados en el conflicto interno, que afectan y degradan de forma inmediata la integridad de los ecosistemas. Los segundos, en cambio, generan impactos que pueden percibirse a más largo plazo y están articulados a dinámicas más complejas, como las formas de adaptación de la población desplazada forzosamente en un entorno natural. *Rodríguez et al. (2017)* señalan que los efectos ambientales de estas actividades no se limitan a la tala de bosques, sino que resultan aún más graves por ocurrir en territorios protegidos o con alta biodiversidad.

Por ejemplo, diversos estudios han evidenciado que los Grupos Armados Organizados (GAO) han tenido presencia en 23 de los 57 Parques Naturales Nacionales (PNN) en diferentes periodos entre 1990 y 2016, situación que ha generado impactos adversos, entre ellos la degradación de la biodiversidad y de los servicios ecosistémicos, poniendo en riesgo el equilibrio y la funcionalidad de estos territorios protegidos (*Rodríguez et al., 2017*).

Otras prácticas con amplia evidencia empírica son la negación de recursos, ejemplificada en la voladura de oleoductos, que ocasiona derrames de crudo en fuentes hídricas y suelos; el uso de minas antipersonal y artefactos explosivos improvisados⁵, o la destruc-

ción de infraestructura crítica, han sido ampliamente documentados desde la década de 1990 por su impacto sobre la integridad ecológica de los territorios (*Álvarez, 2003; Andrade, 2004*).

En relación con los daños a infraestructura con impacto ambiental directo, en los últimos 25 años, Ecopetrol sufrió 2.575 atentados contra oleoductos, que representan un derrame de 4,1 millones de barriles de petróleo, con afectaciones al 30% de las cuencas hídricas en el país (*DNP-SDAS, 2015*); como se puede apreciar en la Figura 1.

Por su parte, el desarrollo de actividades económicas intensivas y extractivas vinculadas a la financiación logística de los GAO, como la minería, la tala de bosques nativos, los cultivos ilícitos y la ganadería extensiva también han sido reportados como factores directos de degradación de los servicios ecosistémicos (*Farfán et al., 2023*).

En cuanto a la afectación a los bosques primarios y reservas forestales, entre 1990 y 2013, los municipios con mayores índices de acciones relacionadas con el conflicto armado concentraron la mayor parte de la deforestación (59 % en 1990-2000 y 75 % en 2013), particularmente en territorios como Meta, Caquetá, Putumayo, Guaviare y Nariño (69 % del total) (*DNP, 2016*). La tala ilegal para cultivos ilícitos generó graves daños:

⁵ Aunque se considera un riesgo secundario, la contaminación por armas y los peligros de la emisión o la dispersión de agentes químicos, biológicos, radiológicos y nucleares, es un factor para

tener en cuenta con el uso minas y artefactos, que suelen tener contaminantes biológicos y químicos para amplificar los efectos nocivos en las víctimas (*ICRC, 2024*).

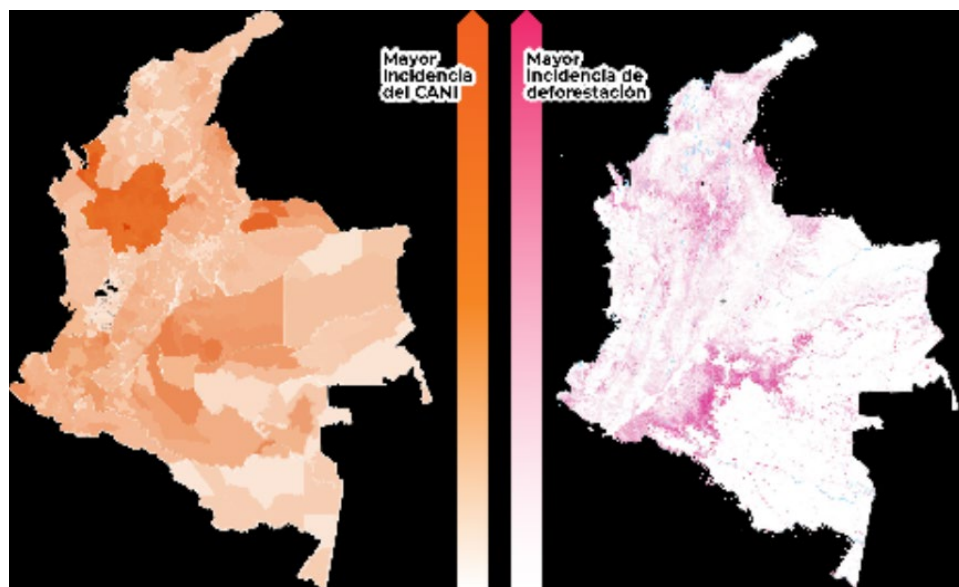


Figura 2. Conflicto Armado Interno la Deforestación

Nota: La figura muestra cómo se superponen espacialmente las zonas de mayor presencia del conflicto armado interno con las áreas impactadas por la deforestación. La información proviene del análisis conjunto de las bases de datos de deforestación de (2024) y de incidencia geográfica del conflicto armado disponible en Datos Abiertos del Centro Nacional de Memoria Histórica (2024).

Fuente: Elaboración propia.

entre 2011 y 2013), casi 90.000 ha de coca se ubicaron en estos municipios. El 42% de los parques nacionales naturales resultaron afectados, poniendo en riesgo el agua para 20 millones de personas (Ministerio de Defensa Nacional, 2024)

La minería ilegal constituye, según Rodríguez et al. (2017), otro factor directo de degradación y daño ambiental relevante en medio del conflicto armado interno. Su expansión exponencial en los últimos años evidencia un vínculo cada vez más sólido con los GAO. Desde que la minería ilegal empezó a crecer, en parte por la bonanza y el aumento de los precios de oro entre 2002 y 2011, la explotación ilegal de oro comenzó a constituir un complemento particularmente atractivo a los cultivos ilícitos y otras economías ilegales para los GAO (Massé, 2012).

El Informe Nacional de Minería Ilegal y de Contaminación por Mercurio de la Procuraduría General de la Nación (PGN, 2024) señala que, en 29 de los 32 departamentos la explotación minera se realiza de manera ilegal; en el caso de la minería aurífera, el 85 % del oro exportado por el país es de origen ilícito y el 70 % está relacionado con los GAO (PGN, 2024). En este sentido, los GAO obtienen ingresos mediante la imposición de diferentes formas de extorsión a los mineros de pequeña escala o artesanales. La participación en este tipo de actividades ha comprometido

a múltiples actores del conflicto armado colombiano, entre ellos las antiguas FARC, el ELN, las bandas criminales (BACRIM) y otros grupos armados emergentes. Estas organizaciones han impuesto mecanismos de coerción sobre las comunidades, forzándolas a participar en minería mecanizada y recurriendo a prácticas como el reclutamiento forzado, las amenazas, la extorsión y el secuestro (Rodríguez et al., 2017).

Normativa de Seguridad Ambiental en Colombia

La reacción estatal a las afectaciones ambientales se ha reflejado en el desarrollo una arquitectura normativa y política que incorpora la protección ambiental dentro de la seguridad nacional. En ese sentido, La Ley 99 de 1993, que constituye la normativa ambiental básica del país, establece en su artículo 42, literal c, que el daño ambiental corresponde a cualquier afectación que altere el funcionamiento normal de los ecosistemas o la capacidad de renovación de sus elementos. Esta Ley creó el Sistema de Protección del Medio Ambiente, asignando funciones estratégicas a las instituciones castrenses orientadas a la conservación de los recursos naturales, tanto renovables como no renovables, mediante labores de control y vigilancia, en coordinación con las autoridades ambientales, las entidades territoriales y la comunidad en general

(Ley 99, 1993, art. 13). Según lo dispuesto en el artículo 103, las Fuerzas Armadas asumen la responsabilidad de resguardar el medio ambiente y los recursos naturales renovables en todo el territorio nacional, garantizando el cumplimiento de las normas que salvaguardan los recursos naturales, dado que forman parte de la soberanía nacional.

En relación al monitoreo y sistemas de información, el grupo de información estadística del Gobierno de Colombia, a través de la plataforma Datos Abiertos, contempla las conductas punibles previstas en el Código Penal de Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2000, arts. 328–329). Bajo este enfoque, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (2024) presentó un compendio relativo a los delitos contra los recursos naturales y el ambiente, donde se reporta que, entre 2003 y octubre de 2024, se registraron 71.721 delitos. Es importante señalar que el Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000) tipifica entre los artículos 328 y 332 los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente, creando herramientas penales para sancionar prácticas de degradación ecológica, como la explotación minera no autorizada y la contaminación de cuerpos de agua.

De esta manera, el marco jurídico nacional incorpora la dimensión ambiental dentro de la seguridad del Estado, siguiendo los lineamientos del derecho internacional (p. ej. ICRC, 2020), de manera que la participación de las Fuerzas Militares, y particularmente de la FAC, en la protección de los recursos naturales, no solo se ajusta a dichos estándares sino que desarrolla estrategias operativas específicas para aportar a los objetivos del Estado en materia de protección ambiental (Rivera y Garay, 2023).

Hallazgos

El Poder Aéreo al Servicio del Medio Ambiente, Capacidades de la FAC

Como respuesta del Estado colombiano frente a los riesgos que afectan la seguridad ambiental las Fuerzas Militares, en particular la FAC, ha generado procesos de transformación y evolución articulando un importante rol en la seguridad ambiental, como pilar de la seguridad, integral y multidimensional. Desde la década de 1990 hasta la actualidad, la FAC ha orientado sus capacidades operacionales, doctrinarias e institucionales para el cuidado ambiental.

Desde el 2010, en el momento en que el Ministerio de Defensa Nacional puso en marcha la política pública “Transformación y Futuro de la Fuerza Pública”, se redefinieron las capacidades necesarias para enfrentar los nuevos contextos operacionales, así como las amenazas, los problemas potenciales y los retos multidimensionales. Como resultado, se identificaron áreas

estratégicas del sector defensa, entre las cuales se resalta la “Protección del Medio Ambiente y Recursos Naturales” (Ciro y Correa, 2014, p. 26). Esta orientación política se materializó en el *Manual Básico de Doctrina Aérea* (2010), documento en el que la FAC expresó su compromiso con la seguridad ambiental en el país. A partir de allí, la institución impulsó proyectos dirigidos a la protección de los recursos naturales, con el objetivo de contribuir a programas de desarrollo socioeconómico y a la participación en iniciativas de alcance global, adoptando una perspectiva que articula la defensa y conservación del medio ambiente y de sus recursos estratégicos con el desarrollo económico y social nacional (Fuerza Aérea Colombia, 2013).

Estas capacidades aéreas se mantienen en la actualidad en los lineamientos doctrinales del Manual de Doctrina Básica Aérea, Espacial y Ciberespacial (Fuerza Aérea Colombiana, 2020), en concordancia con la Política de defensa y seguridad para enfrentar las amenazas ambientales. La institución aérea, en su Estrategia para el desarrollo aéreo y espacial de la FAC 2042, estableció una serie de directrices internas en las que se incluyen políticas institucionales enfocadas en la protección del medio ambiente. La Fuerza Aérea Colombiana, en ese mismo documento, incorpora lineamientos ambientales en los que señala que la institución orientará sus capacidades y operaciones hacia la conservación del agua, de la biodiversidad y del entorno natural, entendidos como bienes estratégicos para el país (Fuerza Aérea Colombiana, 2020b).

De acuerdo a lo anterior, en el periodo entre 1990 y 2016, la FAC desarrolló paulatinamente capacidades en respuesta a las amenazas ambientales ligadas al conflicto armado interno. En primer lugar, una de las capacidades militares aéreas de la FAC con mayor protagonismo en materia de seguridad ambiental, es la recolección y obtención de información de inteligencia, como apoyo a las operaciones aéreas especiales. Estas incluyen misiones de vigilancia y reconocimiento aéreo, priorizando acciones orientadas a la observación sistemática, con el fin de obtener información específica de zonas ambientales sensibles para la supervivencia humana o para los intereses de la nación. En primera instancia, dichas operaciones buscan enfrentar actividades contra la explotación ilegal y la sobreutilización estratégica de los recursos naturales, incluyendo fenómenos como la deforestación, la minería ilegal y los daños a la infraestructura petrolera e hidroeléctrica (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2022b).

En cuanto a la minería ilegal, que representa una de las amenazas a la seguridad ambiental, al combinar economías ilícitas, degradación ecológica y violencia territorial, se han desarrollado operaciones conjuntas de vigilancia y control, con resultados concretos en la captura de maquinaria y la neutralización de

actividades extractivas ilegales, en el marco de estrategias institucionales que buscan frenar el uso indebido de recursos naturales y la explotación ilegal de yacimientos mineros.

Cabe destacar que, en las regiones de alta biodiversidad y zonas críticas en riesgo para la seguridad ambiental, la FAC contribuyó con múltiples misiones de vigilancia y reconocimiento aéreo. Por ejemplo, en el departamento de Antioquia, con una alta incidencia de la minería ilegal, ha escenificado una gran cantidad de operaciones de vigilancia y reconocimiento aéreo, con 1.702, junto con los otros departamentos como Cauca con 1.021, Valle del Cauca con 705 y Chocó con 653 operaciones, territorios con una gran exposición a amenazas ambientales relacionadas con el conflicto armado interno (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2022b).

En materia de deforestación, estas capacidades aéreas y espaciales también permiten a la FAC contribuir en el monitoreo de los Parques Nacionales Naturales de Colombia (PNN) y otras áreas protegidas, especialmente en el norte amazónico. Entre ellos se destacan los PNN Serranía de La Macarena, Serranía del Chiribiquete, Nukak, Tinigua y Los Picachos, entre otros. En este marco, la FAC apoya al Centro de Coordinación e Integración de Información Geoespacial en los niveles estratégico, operacional y táctico, mediante el uso de cartografía, fotografía aérea e imágenes satelitales, insumos que

conforman parte del Sistema Nacional de Protección Ambiental (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2022b).

Por su parte, las capacidades aeroespaciales, relacionadas con el uso de tecnologías satelitales por parte de la FAC, han sido de gran utilidad en el seguimiento de amenazas medioambientales, particularmente con el nanosatélite de observación FACSAT-1. Mediante el uso de este sistema se ha monitoreado el territorio colombiano y el mundo, generando imágenes desde el espacio, cruciales para el estudio y cuidado del medio ambiente (Imagen N°1), apoyando tareas de monitoreo ambiental (Comisión Colombiana del Espacio, 2022).

Estas capacidades le han permitido a la FAC desarrollar diversos estudios y análisis. Un ejemplo es el análisis multitemporal de tipo espacial, realizado mediante la comparación de imágenes satelitales de diferentes fechas del Parque Nacional Natural Serranía de Chiribiquete en el periodo 2014-2019, que ha respaldado con evidencias las alertas de deforestación y degradación forestal en las últimas décadas. Las imágenes satelitales aumentan la cantidad de información posible dado que se puede abordar entre 5 y 15 kilómetros, respectivamente, alrededor del área del parque y así cuantificar la afectación de las zonas (Fuerza Aérea Colombiana, 2023).

Otras capacidades aéreas militares se han visto desplegadas mediante las misiones vinculadas con

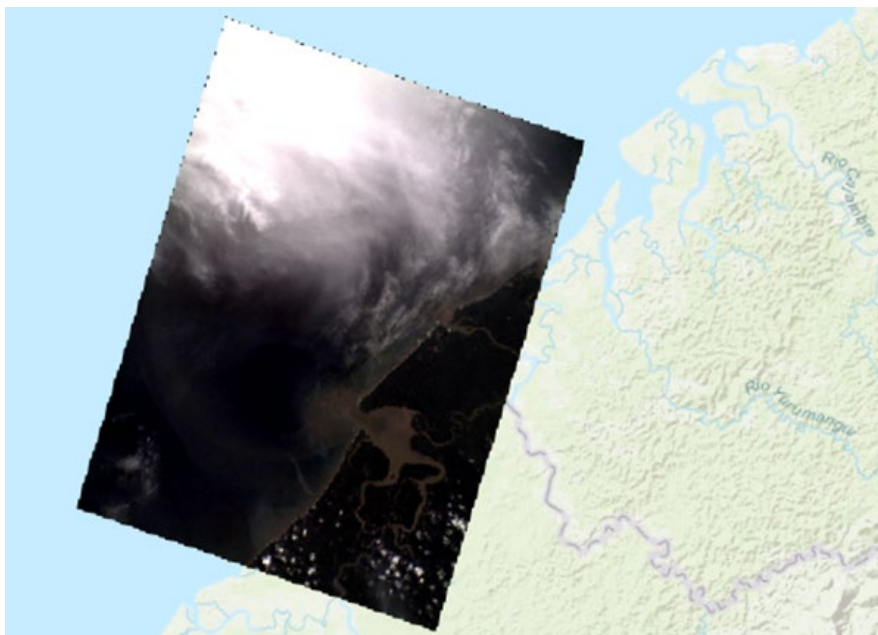


Figura 3. Imagen Satelital Tomada por el Nanosatélite FACSAT- 1 Territorio Chiguero Cauca

Nota: La imagen presenta la desembocadura de los ríos en el área de Chiguero, municipio de López de Micay, departamento del Cauca, capturada por el nanosatélite FACSAT-1 a través del HUB geográfico del CITAE.

Fuente: Fuerza Aeroespacial Colombiana

la seguridad ambiental en territorios críticos de alta biodiversidad y riesgo. Un ejemplo de ello son las labores desempeñadas por el Grupo Aéreo del Amazonas (GAAMA), cuya ubicación en Leticia le otorga una posición geoestratégica de gran relevancia. Este grupo aéreo ha contribuido a la incautación de armamento y narcóticos, así como el desmantelamiento de embarcaciones artesanales para la extracción ilegal de oro (dragas) y laboratorios para el procesamiento de estupefacientes. En ese sentido, el GAAMA es una base estratégica para el Estado colombiano pues soporta y mantiene el control sobre la triple frontera con Brasil y Perú, combatiendo economías ilegales transnacionales, a la par que acerca a las poblaciones distantes del departamento con la capital de Leticia. (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2022b).

Además de las labores de incautación y desmantelamiento de estructuras ilegales, el GAAMA cumple con tareas de transporte de víveres, personal militar y civiles en territorios dispersos, facilitando la provisión de servicios básicos y la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones amazónicas. También ha participado en el transporte estratégico de residuos reciclables y en la ejecución de jornadas de salud y adecuación de espacios públicos, lo que demuestra su compromiso con el desarrollo sostenible y el bienestar social (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2013).

Las acciones del GAAMA han permitido la incautación y destrucción de equipos utilizados en minería ilegal, la mitigación de la deforestación y la protección de especies, contribuyendo a la conservación de uno de los sistemas ecosistémicos más importantes del mundo. Además, su labor de acercamiento con las comunidades indígenas y rurales fortalece la relación con las instituciones y promueve la participación en la defensa del medio ambiente. Esta presencia no solo fortalece la soberanía nacional, sino que también promueve la integración y la paz en una región históricamente vulnerable a la violencia y la ilegalidad afectada profundamente por los GAO en medio de conflicto armado (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2022b). En síntesis, el GAAMA representa un modelo de acción integral en la seguridad ambiental, combinando operaciones militares, logística, cooperación interinstitucional y compromiso social para proteger la Amazonía y garantizar el bienestar de sus habitantes.

Bajo esta perspectiva, estas son algunas de las capacidades aéreas de la FAC que se han desarrollado y fortalecido para atender amenazas ambientales relacionadas directamente con el conflicto armado. Adicionalmente, en términos más amplios de la seguridad ambiental, en relación con amenazas ambientales que exceden el contexto del conflicto armado, existen capacidades como la respuesta a incendios forestales por medio dispositivos como el *bambi bucket* en

helicópteros y el Sistema Modular de Extinción de Incendios (MAFFS II) en la aeronave C-130 Hércules (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2019). De igual manera, la FAC, realiza misiones humanitarias en transporte aéreo, tanto en la extracción y rescate de personas, como de carga para atender desastres naturales. Este conjunto de capacidades representa un insumo fundamental para quienes toman decisiones en el ámbito gubernamental al brindarles insumos de carácter integral que facilitan la formulación de planes de intervención y protección ambiental.

Discusión

La participación de la Fuerza Aeroespacial Colombiana, en la defensa del medio ambiente evidencia una respuesta institucional ante la limitada capacidad del Estado para ejercer control efectivo sobre el territorio y los recursos estratégicos. Esta militarización ambiental, concebida como una *securitización* legítima, busca restablecer el orden democrático y mantener los recursos bajo dominio público. Aunque las teorías malthusianas vinculan la escasez de recursos con la conflictividad y el control militar, en Colombia esta militarización tiene un carácter funcional y temporal, orientado a la restitución democrática del territorio y al fortalecimiento de la gobernanza civil y la seguridad humana.

En coherencia con este enfoque, la FAC ha desarrollado capacidades técnicas, doctrinales y logísticas que contribuyen al monitoreo, la vigilancia y la prevención de delitos ambientales. Estas capacidades se articulan con las políticas de defensa y sostenibilidad del Estado colombiano, permitiendo una acción coordinada con las autoridades ambientales, otras instituciones de la Fuerza Pública y las entidades territoriales. Esta cooperación reafirma la noción de una seguridad ambiental compartida, donde la defensa y la conservación se integran bajo un mismo objetivo de preservación del patrimonio natural y fortalecimiento del Estado Social de Derecho.

Para las Fuerzas Militares y la Policía Nacional, incorporar la seguridad ambiental, trajo consigo una transformación de su misionalidad y su operatividad, fortaleciendo sus intereses logísticos y estratégicos sobre el territorio. No obstante, existen articulaciones más allá de las necesidades bélicas y que emergen en el marco de los gobiernos democráticos, donde se encuentran latentes conflictos ambientales, que continúan poniendo en riesgo la conservación de los recursos estratégicos y afectando a los territorios y a los pobladores. En este contexto, las instituciones castrenses, y en particular la FAC, cumplen el rol de ser garantes al acceso y disponibilidad de los recursos estratégicos y servicios ecosistémicos, para su uso por parte del Estado en beneficio colectivo de los habitantes del territorio nacional. La FAC, al ejercer vigilancia y control,

no concentra poder, sino asegura que las comunidades locales puedan acceder de forma legítima, sostenible y equitativa a los bienes comunes. En última instancia su mandato constitucional se orienta a proteger la vida, el territorio y a las comunidades.

Futuras reflexiones podrían profundizar en la percepción comunitaria sobre la presencia de la FAC en áreas con elevada vulnerabilidad ambiental y en la medición de los impactos reales de sus operaciones sobre la deforestación, la minería ilegal y los cultivos ilícitos. No obstante, este trabajo presenta limitaciones derivadas de la falta de mediciones ecológicas directas y testimonios comunitarios, lo que plantea nuevas líneas de investigación interdisciplinaria orientadas a comprender la relación entre defensa, sostenibilidad y democracia en Colombia.

Es importante complejizar los análisis en las contradicciones, por ejemplo, en ciertos enfoques de *segurización* ambiental, que pueden implicar afectaciones en los intereses, comunitarios, democráticos y derechos humanos, pues el exceso de protagonismo militar en la gestión ambiental puede debilitar las instituciones civiles, generar desconfianza social y afectar a comunidades rurales o defensores ambientales, lo que resalta la necesidad de control civil y transparencia en la acción militar. En ese sentido, desde la FAC se ha recalcado la necesidad fundamental de pensar intervenciones territoriales de manera integral con un enfoque de acceso a derechos y a una ciudadanía plena, donde el componente militar constituye tan solo una fase obligada de la presencia estatal frente a los riesgos relacionados con el orden público y la actividad de grupos armados que amenazan las posibilidades de desarrollo humano en las distintas zonas impactadas por la confrontación armada.

Conclusiones

En conclusión, la seguridad ambiental en Colombia se configura como un campo de acción híbrido donde convergen la defensa, la conservación y la gobernanza territorial. El papel de la FAC en este escenario ha sido importante para garantizar la observación, control y vigilancia de los recursos naturales estratégicos, especialmente en territorios afectados por el conflicto armado y la expansión de economías ilícitas. Estas capacidades aéreas y tecnológicas fortalecen la presencia institucional del Estado en regiones históricamente marginadas, contribuyendo a la recuperación del orden constitucional y a la protección de ecosistemas vitales.

No obstante, el proceso de seguridad ambiental debe desarrollarse bajo principios democráticos, de transparencia y control civil, para evitar la sobrerrepresentación militar en la gestión del ambiente. Los riesgos asociados a la militarización excesiva podrían incluir el debilitamiento institucional, la desconfianza

comunitaria y la posible afectación de derechos humanos. En esa medida, resulta urgente avanzar hacia modelos de gobernanza ambiental participativa. Futuras investigaciones deberían evaluar el impacto real de las operaciones de seguridad ambiental sobre la reducción de delitos ecológicos, así como la percepción social de la presencia militar en los territorios, contribuyendo a consolidar una política de defensa ambiental más justa, democrática y sostenible.

Referencias

- Acevedo, C., Ballesteros, V., y Corcione, M. A. (2022). Seguridad humana y seguridad multidimensional, su enfoque y utilidad para proteger los derechos humanos. *Revista Científica General José María Córdova*, 20(40), 1105–1127. <https://doi.org/10.21830/19006586.1081>
- Álvarez C. (2018). Escenarios y desafíos de la seguridad multidimensional en Colombia [Capítulo]. En C. E. Álvarez Calderón (Ed.), *Escenarios y desafíos de la seguridad multidimensional en Colombia* (pp. 307–386). Escuela Superior de Guerra / FLACSO
- Álvarez, M. (2003). Forests in the time of violence: Conservation implications of the Colombian war. *Journal of Sustainable Forestry*, 16(3–4), 47–68. https://doi.org/10.1300/J091v16n03_03
- Andrade, G. (2004). Selvas sin ley: Conflicto, drogas y globalización de la deforestación de Colombia. En G. Sánchez y M. Cárdenas (Eds.), *Guerra, sociedad y medio ambiente* (pp. 107–173). Editorial Norma.
- Ansolabehere, K., Robles, J. R., Saavedra, Y., Serrano, S., y Vázquez, D. (2017). Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar (Manual de Análisis de Contexto para Casos de Violaciones a los Derechos Humanos). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO México); International Bar Association's Human Rights Institute (IBAHRI).
- Ayala, F. (2023). Las Fuerzas Militares y su lucha contra el agotamiento de recursos naturales como activos en Colombia. En E. A. Salamanca Rodríguez y J. A. Serpa Hernández (Eds.), *Seguridad humana y construcción de patria en defensa de la vida* (pp. 455–485). Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287602595>
- Bloch, R. (2013). *Aportes sobre recursos naturales estratégicos de la Argentina y su vinculación con el ámbito de la defensa y la seguridad*. Instituto de Estudios Estratégicos y Relaciones Internacionales, Círculo de Legisladores de la Nación Argentina. http://www.ieeri.com.ar/actividades/docs/14-06_13%20bloch%20-%20material%20complementario%20-%20aportes%20defensa%20y%20recursos%20naturales.pdf

- Carpenter, C. (2020). *Power in Conservation: Environmental Anthropology Beyond Political Ecology*. Routledge.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2024). *El conflicto en cifras*. https://www.datos.gov.co/Inclusi-n-Social-y-Reconciliaci-n/EL-CONFLICTO-ARMADO-EN-CIFRAS/6k73-44p6/about_data
- Ciro, A. R. y Correa Henao, M. (2014). Transformación estructural del Ejército colombiano. Construcción de escenarios futuros. *Revista Científica G. José María Córdova* 12(13), 19-88. En: <https://doi.org/10.21830/19006586155>
- Comisión Colombiana del Espacio. (2022). Detección de patrones de minería ilegal a cielo abierto utilizando redes neuronales profundas aplicadas a imágenes satelitales del FACSAT-1. <https://facsat-fuerzaaereacol.hub.arcgis.com/#imagenes>
- Departamento Nacional de Planeación – Subdirección de Desarrollo Ambiental Sostenible (DNP-SDAS). (2015). *Documento CONPES 3850: Diagnóstico económico del campo colombiano*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3850.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación –DNP. (2016). *Dividendos ambientales de la paz: Retos y oportunidades para construir una paz sostenible*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/451.pdf>
- Devia, C. A., y Niño, J. (2015). Aproximación a la seguridad humana en Colombia. *Estudios en Seguridad y Defensa*, 10(20), 89–108. <https://doi.org/10.25062/1900-832539>
- Elías, G. (2016). La protección del medio ambiente en tiempo de conflicto armado: Un análisis del derecho internacional humanitario. Estudio de caso: Consecuencias ambientales y económicas de la Guerra del Líbano de 2006. *Cuadernos de Marte*, 7(10), enero-junio. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte>
- Farfán, W., Moreno, P. y Toro, M. (2023). Estado del arte sobre crímenes ambientales en el conflicto armado colombiano. En *Medio ambiente y conflicto armado en la región del Urabá* (pp. 17-50). Sello Editorial ESDEG.
- Fuerza Aérea Colombiana (2022b). El rol de la Fuerza Aérea Colombiana en la protección del medio ambiente; contexto socioambiental y jurídico de los casos de priorización territorial de la Jurisdicción Especial para la Paz, 1990 – 2016. Sección Estratégica Análisis, Contexto y Postconflicto. [Documento Reservado].
- Fuerza Aérea Colombiana. (2010). *Manual básico de doctrina aérea*. Comando de la Fuerza Aeroespacial Colombiana. <https://www.fac.mil.co>
- Fuerza Aérea Colombiana. (2013). *Manual FAC-o-E MADBA*. (FAC)
- Fuerza Aérea Colombiana. (2020). *Manual básico de doctrina aérea, espacial y ciberespacial DBAEC* (5.ª ed.). Fuerza Aérea Colombiana.
- Fuerza Aérea Colombiana. (2020b). *Estrategia para el Desarrollo Aéreo y Espacial de la Fuerza Aérea Colombiana 2042*. Fuerza Aérea Colombiana.
- Fuerza Aérea Colombiana. (2022a). *Estrategia para el desarrollo aéreo y espacial de la Fuerza Aérea Colombiana 2042*. Fuerza Aérea Colombiana.
- Fuerza Aérea Colombiana. (2023). *Informe de gestión 2023*. Fuerza Aérea Colombiana. https://www.fac.mil.co/sites/default/files/linktransparencia/control/Informesgestion/informesFAC/informe_de_gestion_fac_2023.pdf
- Fuerza Aeroespacial Colombiana. (2 de febrero de 2019). ¿Incendio forestal? Conozca cuando entra en acción la Fuerza Aérea Colombiana. Noticias. <https://shorturl.at/Nrh6S>
- Fuerza Aeroespacial Colombiana. (6 de agosto de 2013). GAAMA comprometido con el cuidado del medio ambiente en el Amazonas. Noticias. <https://www.fac.mil.co/es/noticias/gaama-comprometido-con-el-cuidado-del-medio-ambiente-en-el-amazonas>
- Global Forest Watch (2024). Dashboard Colombia. Pérdida anual de cobertura arbórea. <https://www.globalforest-watch.org/dashboards/global/>
- Grove, J. (2019). *Savage Ecology. War and geopolitics at the end of the world*. Duke University Press.
- Hanson, T., Brooks, T., Da Fonseca, G., Hoffman, M., Lamoreux, J. Machlis, G., Mittermeier, C. Mittermeier, R., y Pilgrim, J. (2009). Warfare in Biodiversity Hotspots. *Conservation Biology*, 23(3), 578–587. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2009.01666.x>
- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2020). *Guidelines on the protection of the natural environment in armed conflict*. International Committee of the Red Cross. <https://www.icrc.org/en/document/guidelines-protection-natural-environment-armed-conflict>
- Ivars, J., Montaña, E. y Larsimotn, R. (2023). Utilidad y limitaciones del concepto de servicios ecosistémicos para los análisis críticos de dinámicas socio-ecológicas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona. Vol. 27, núm. 1, p. 257-283
- Khagram, S. & Ali, S. (2006). Environment and security. *Annual Review on Environment and Resources*, vol. 31, pp. 395-411. <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.31.042605.134901>
- Lamaine, C. (2020). Whose security? Politics, risks and alternatives for climate security practices in agrarian environmental perspectives. *The Journal of Peasant Studies*, 51:3, 651-673. <https://doi.org/10.1080/03066150.2023.2246386>

- Lavaux, S. (2004). *Degradación ambiental y conflictos armados: Las conexiones* (Documento de investigación N.º 7). Universidad del Rosario, Centro Editorial.
- Le Billon, P. (2001). The political ecology of war: natural resources and armed conflicts. *Political Geography* 20 (2001), pp. 561–584
- Ley 599 de 2000. Código Penal Colombiano. DO: 44.097. Julio 20 de 2000.
- Ley 99 de 1993. Ley General Ambiental de Colombia. DO: 41.146. 22 de diciembre de 1993.
- Massé, F. (2012). *Actores armados ilegales y sector extractivo en Colombia. V Informe*. Observatorio Internacional. http://www.catedrasbogota.unal.edu.co/catedras/gaitan/2016l/gaitan_2016_l/docs/lecturas/s12/fmasse.pdf
- Ministerio de Defensa Nacional (2024). *Información estadística: Delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente (2003–2016)* [Base de datos]. Observatorio de Derechos Humanos y Defensa Nacional. <https://www.mindefensa.gov.co/defensa-y-seguridad/datos-y-cifras/informacion-estadistica>
- Ministerio de Defensa Nacional. (2015). *Logros de la Política Integral de Seguridad y Defensa para la Prosperidad*. Dirección de Estudios Estratégicos, Grupo de Información Estadística.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2019). *Afectación a la infraestructura crítica: Voladura de oleoductos* [Conjunto de datos].
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2024). *Delitos contra el medio ambiente*. https://www.datos.gov.co/Seguridad-y-Defensa/DELITOS-CONTRA-EL-MEDIO-AMBIENTE/gzck-qfvc/data_preview
- Moreno, J. y Díaz, W. (2020). La geopolítica de los recursos naturales y el medio ambiente: un acercamiento teórico a nuevos factores geopolíticos en el siglo XXI. Los recursos naturales: el paradigma del siglo XXI. Escuela Superior de Guerra. Editorial Planeta. <https://esdeglibros.edu.co/index.php/editorial/catalog/view/83/116/1055>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Los recursos naturales causaron más del 40% de las guerras de los últimos sesenta años. <https://news.un.org/es/story/2018/10/1443762>
- Plataforma Intergubernamental Científico-Normativa sobre Diversidad Biológica y Servicios de los Ecosistemas (IPBES). (2019). *El Informe de la Evaluación Mundial sobre la diversidad biológica y los servicios de los ecosistemas*. IPBES. https://files.ipbes.net/ipbes-web-prod-public-files/2020-02/ipbes_global_assessment_report_summary_for_policymakers_es.pdf
- Porto-Gonçalves, C., y Leff, E. (2015). Political Ecology in Latin America: The Social Re-Appropriation of Nature, the Reinvention of Territories and the Construction of an Environmental Rationality. *Desenvolvimento E Meio Ambiente*, 35. <https://doi.org/10.5380/dma.v35i0.43543>
- Procuraduría General de la Nación (PGN). (2024). *Informe nacional: Minería ilegal, contaminación por mercurio*. Procuraduría General de la Nación.
- Rivera, S. y Garay, C. P. (2023). Colombia y su entorno vital: reflexiones sobre la seguridad ambiental como prioridad nacional. En E. A. Salamanca Rodríguez & J. A. Serpa Hernández (Eds), *Seguridad humana y construcción de patria en defensa de la vida* (pp. 413-435). Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287602595.15>
- Rodríguez, C., Rodríguez, D. y Durán, H. (2017). La paz ambiental: retos y propuestas para el posacuerdo. Documentos DeJusticia 30 Ideales para construir la Paz. DeJusticia.
- Rojas, F., y Álvarez, A. (2012). La seguridad humana: Un estado del arte. En *Seguridad humana: Nuevos enfoques* (p. 15).
- Solano, D. (2020). Análisis de la explotación infantil en la India: Implicaciones de la extracción de la mica en el periodo 2016-2019 [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de las Américas.



03

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23761>

DOSSIER
Artículo de investigación

Política Educativa, Historia y Conflicto Armado: Orígenes y Transformaciones de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002-2022)

Education Policy, History, and Armed Conflict: Origins and Transformations of the Social Studies Curriculum Guidelines in Colombia (2002–2022)

Ruby Carolina Sierra Rangel¹

Colombia



Para citar: Sierra Rangel, R. (2025). Política educativa, historia y conflicto armado: Orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de ciencias sociales en Colombia (2002–2022). *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 35-48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23761>

Fecha de recepción: 20/06/2025

Fecha de aprobación: 07/11/2025

Las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él, contienen modelos implícitos, y algunas veces explícitos, de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros (Shore, 2010, p. 31). Colombia

¹ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Estudios Sociales, así como becaria y candidata a Doctora en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario; docente Hora Cátedra de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, del Departamento de Educación Continua de la Pontificia Universidad Javeriana y de Política Global en el Colegio Gimnasio Vermont en la ciudad de Bogotá. Correo electrónico: ruby.sierra@urosario.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3956-5930>

RESUMEN

Este artículo analiza los contextos históricos y socioculturales en los que surgieron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y las Recomendaciones para la enseñanza de la historia (2022), elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC), con énfasis en el conflicto armado en Colombia. Desde la teoría de los referenciales de política pública de Pierre Muller (1998) y el concepto de *gubernamentalidad* de Cris Shore (2010), se examina cómo estos documentos reflejaron transformaciones en las representaciones oficiales del conflicto y la memoria histórica. La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis de lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, la revisión de la Ley 1874 de 2017, que instauró la enseñanza obligatoria de la historia, y entrevistas semiestructuradas con miembros de las comisiones responsables. Los hallazgos muestran que los Lineamientos de 2002 condensaron tensiones entre el proyecto democratizador de la Constitución de 1991 y el referencial de seguridad del gobierno de la época, mientras que los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, de 2016 introdujeron una lógica de estandarización que fragmentó el conocimiento social. En contraste, las *Recomendaciones* de 2022 proponen un viraje discursivo y pedagógico hacia la pluralidad de memorias, el pensamiento histórico y la construcción de paz, aunque su alcance sigue limitado por la falta de implementación y la persistencia de prácticas escolares inerciales. El artículo concluye que los lineamientos curriculares funcionan como tecnologías de poder que legitiman representaciones del conflicto y configuran la educación ciudadana como un campo en disputa entre el control social y la formación crítica.

Palabras clave: Conflicto armado, currículo, políticas públicas, memoria histórica, educación ciudadana

ABSTRACT

This article analyzes the historical and sociocultural contexts in which the Social Studies Curriculum Guidelines (2002) and the Recommendations for the Teaching of History (2022), developed by the la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC), were produced, with a focus on the armed conflict in Colombia. Drawing on Pierre Muller's (1998) theory of public policy referentials and Cris Shore's (2010) concept of governmentality, the article examines how these documents reflect transformations in official representations of the conflict and historical memory. Using a qualitative approach, the study combines an analysis of curriculum guidelines, standards, and Basic Learning Rights, a review of Law 1874 of 2017, which established the mandatory teaching of history, and semi-structured interviews with members of the commissions responsible for these documents.

The findings show that the 2002 Curriculum Guidelines condensed tensions between the democratizing project of the 1991 Colombian Constitution and the security-oriented policy referential of the government at the time, while the 2006 Standards and the 2016 Basic Learning Rights introduced a logic of standardization that fragmented social knowledge. In contrast, the 2022 Recommendations propose a discursive and pedagogical shift toward a plurality of memories, historical thinking, and peacebuilding, although their impact remains limited by weak implementation and the persistence of inertial school practices. The article concludes that curriculum guidelines operate as technologies of power that legitimize particular representations of the conflict and shape citizenship education as a contested field between social control and critical formation.

Keywords: armed conflict, curriculum, public policy, historical memory, citizenship education.

Introducción

La relación entre educación, memoria del conflicto armado y ciudadanía ha constituido históricamente un campo de tensión dentro de las políticas educativas colombianas. Lejos de ser simples orientaciones pedagógicas, los lineamientos curriculares funcionan como dispositivos simbólicos que producen y organizan sentidos sobre el pasado reciente en un país profundamente marcado por la violencia. Por tanto, la enseñanza del conflicto armado se configura como una disputa por los marcos interpretativos que la escuela considera legítimos, en la que entran en juego nociones fundamentales de verdad, justicia y ciudadanía.

En este proceso, las ciencias sociales han ocupado un lugar estratégico. Los Lineamientos Curriculares de 2002, que establecieron el marco filosófico general de la enseñanza, expresaron con claridad la tensión entre el proyecto democratizador impulsado por la Constitución de 1991 y la hegemonía del referencial de seguridad promovido por el gobierno de la época. En esa misma línea, los Estándares de 2006, que operacionalizaron dichas orientaciones por ciclos, y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016, orientados a precisar los aprendizajes grado a grado, consolidaron una lógica de estandarización que tendió a fragmentar el conocimiento social. En contraste, las Recomendaciones de 2022 introdujeron un viraje discursivo y pedagógico hacia la pluralidad de memorias, el fortalecimiento del pensamiento histórico y la construcción de paz.

Sin embargo, ni la Ley 115 de 1994 ni, posteriormente, la Ley 1874 de 2017 (cuyo propósito fue restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media) lograron resolver de manera definitiva las tensiones persistentes entre enfoques patrióticos, estandarizados y críticos. Como advierte Goodson (2014), el currículo debe entenderse como un producto histórico

en permanente disputa, en el que los grupos dominantes definen qué memorias se legitiman y cuáles permanecen en los márgenes del relato escolar.

La teoría de los referenciales de política pública de Muller (1998) y la noción de *gubernamentalidad* de Shore (2010) conforman el marco teórico de esta investigación. Muller (1998) plantea que las políticas públicas se inscriben en referenciales globales, es decir, en marcos de valores y supuestos que definen sus objetivos; a su vez, Shore (2010), retomando a Foucault, concibe las políticas educativas como *tecnologías de poder* que moldean las subjetividades y orientan la conducta social.

Desde esta perspectiva, este artículo analiza los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, considerando también los Estándares 2006 (de Min. Educación), los DBA y la Ley 1874 como hitos intermedios en la configuración de la política curricular.

La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis documental con entrevistas a actores clave involucrados en estos procesos.

En consecuencia, el texto se organiza en tres apartados: una descripción de la metodología, la presentación de los hallazgos comparativos y una discusión final sobre sus implicaciones para la memoria histórica, la educación ciudadana y la enseñanza del conflicto armado.

Estrategia Metodológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, orientado a analizar las relaciones entre las políticas educativas, el currículo y los discursos sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Asimismo, se empleó un diseño cualitativo-comparativo de corte histórico-educativo, focalizado en contrastar dos momentos de formulación curricular (2002 y 2022). En coherencia con este enfoque, se adoptó una metodología interpretativa que articuló la revisión documental, el análisis legislativo y hemerográfico, la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis comparativo. De este modo, el

estudio buscó reconstruir las condiciones de producción y legitimación de los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, entendidos como dispositivos pedagógico-discursivos en disputa.

Para la conformación del corpus documental se empleó un muestreo cualitativo por juicio (Mejía, 2004), priorizando normativas e insumos clave para el campo educativo. En este conjunto se incluyeron los Lineamientos Curriculares de 2002, los Estándares de 2006, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016, la Ley 1874 de 2017 y los documentos producidos por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) en 2022. Dichos documentos curriculares constituyeron las unidades de análisis centrales del estudio.

De manera complementaria, se revisaron debates parlamentarios, registros legislativos y prensa nacional, con especial atención a las controversias públicas entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunos sectores del Congreso, como las protagonizadas por la exsenadora Viviane Morales (Revista Arcadia, 2018).

En cuanto al trabajo de campo se hicieron entrevistas a ocho actores clave, cuatro integrantes de la comisión responsable de los Lineamientos de 2002 y cuatro pertenecientes a la CAEHC de 2022. Estos testimonios permitieron visibilizar tanto las tensiones internas presentes en los procesos de formulación curricular como la distancia existente entre el currículo prescrito y el currículo vivido en las prácticas escolares. A partir de la triangulación entre fuentes documentales, legislativas y testimoniales, fue posible identificar narrativas oficiales y disputas institucionales en torno al lugar que ocupa la historia en la escuela.

Finalmente, como parte del análisis documental, se elaboró la Figura 1, en la que se compara el proyecto de ley presentado en 2016 con el texto definitivo de la Ley 1874 de 2017. Este contraste evidencia diferencias relevantes en la concepción de la historia, ya sea como asignatura independiente o como campo integrado a las ciencias sociales, así como en la composición de la Comisión Asesora y en los plazos establecidos para su reglamentación. En este sentido, la comparación muestra que, detrás de un debate que se presentó como técnico, se encontraba en disputa el sentido mismo de la historia escolar, junto con las memorias y las formas de ciudadanía que el Estado buscaba legitimar a través del currículo.

En paralelo, como se muestra en la Figura 2, se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave de la CAEHC y de la comisión de 2002. Ante la dificultad de ubicar a varios integrantes, se priorizó a quienes participaron directamente en la definición del enfoque curricular. El corpus se amplió con docentes vinculados a procesos de validación e investigadores especializados en historia y educación, lo que permitió contrastar el currículo prescrito con el vivido.

Las entrevistas abordaron tensiones entre discursos oficiales y experiencias de diseño curricular, las decisiones sobre qué narrar o excluir en la historia escolar y las concepciones de ciudadanía implícitas en cada documento. Trianguladas con el análisis documental y hemerográfico, evidencian que los lineamientos funcionan como *tecnologías de gobierno*, pero también como escenarios de disputa atravesados por intereses políticos, académicos y pedagógicos. Se garantizó en todo momento el consentimiento informado y la confidencialidad de la información.

Para el análisis se aplicó una triangulación interpretativa, que permitió contrastar fuentes primarias (documentos oficiales y entrevistas) y secundarias (legislación y prensa) (De Tezanos, 1998). El enfoque, inscrito en una perspectiva crítica de contenido, consideró tanto el contexto de producción de los documentos como los sentidos latentes en las declaraciones institucionales. En lugar de matrices automatizadas, se utilizó una codificación abierta y axial para identificar regularidades, rupturas y desplazamientos discursivos entre 2002 y 2022, incluyendo los Estándares (2006) y los DBA (2016). A partir de este proceso se definieron cuatro ejes analíticos para la comparación: (1) los contextos sociopolíticos que condicionaron la producción de cada documento; (2) las narrativas sobre el conflicto armado vinculadas con modelos de educación ciudadana; (3) las tensiones en la formulación e implementación de las políticas curriculares; (4) las disputas ideológicas y pedagógicas sobre el sentido de la enseñanza de la historia.

Este proceso mostró que los Lineamientos de 2002 respondieron a la hegemonía de la *seguridad democrática* y una *ciudadanía normativa*, mientras que las Recomendaciones de 2022 se inscribieron en narrativas de paz, reconciliación y pluralidad de memorias, con propuestas orientadas al pensamiento histórico.

La triangulación también permitió observar la distancia entre currículo prescrito y vivido, evidenciando cómo estas *tecnologías de gobierno* (Shore, 2010) son negociadas o resistidas en la práctica escolar. En conjunto, el análisis posibilitó reconstruir las condiciones de producción y legitimación de los documentos y comprender el currículo como una *tecnología de gobierno* donde se tensionan control, memoria y ciudadanía.

Resultados

Disputas Curriculares y Representaciones del Conflicto Armado: Entre la Cohesión Nacional y la Pedagogía Crítica

El análisis de los Lineamientos Curriculares de 2002, los Estándares de 2006, los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 y las Recomendaciones de 2022, muestra que estos documentos funcionan como dispositivos simbólicos y tecnologías de poder que

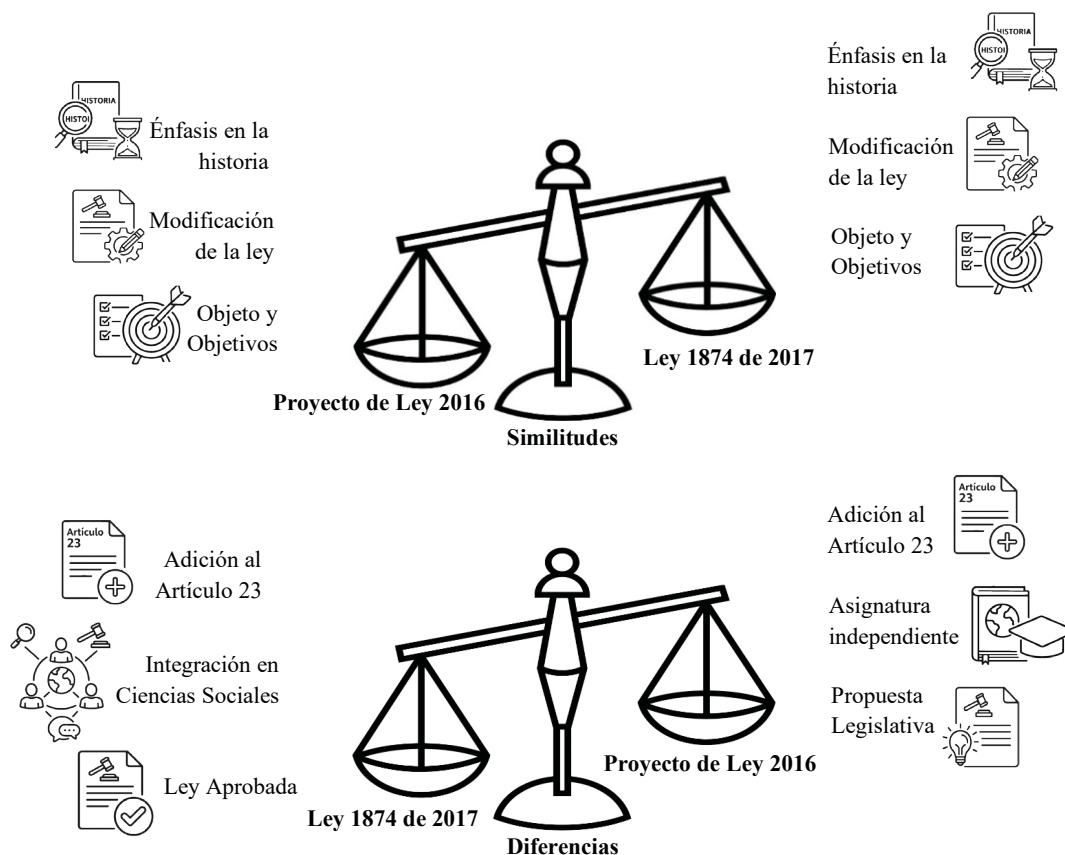


Figura 1. Comparación entre el Proyecto de Ley de 2016 y la Ley 1874 de 2017

Nota: Con base en el Proyecto de Ley (2016) y la Ley 1874 de 2017. Los dos documentos, comparten el objetivo fundamental de modificar parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en lo referente a la enseñanza de la historia en la educación básica y media en Colombia. Sin embargo, existen diferencias cruciales entre ambos documentos, principalmente en su estatus legal y en la manera en que proponen abordar la enseñanza de la historia. Elaboración propia (2025).

configuran, reproducen y disputan representaciones oficiales sobre el conflicto armado en Colombia.

A partir de una lectura situada en sus contextos de producción, la política de seguridad democrática en 2002, la racionalidad evaluativa de la primera década del siglo XXI y el ciclo de justicia transicional inaugurado con la Ley de Víctimas (2011) y el Acuerdo Final de Paz (2016); se observa que las tensiones sobre memoria, verdad y ciudadanía atraviesan de manera profunda el diseño curricular.

Los hallazgos se organizan en cuatro ejes analíticos:

1. Contextos políticos y socioculturales que condicionaron la producción de cada documento, evidenciando la pugna entre proyectos democratizadores y agendas de control.
2. Narrativas del conflicto armado y su vínculo con modelos diferenciados de educación ciudadana.

3. Tensiones en la formulación e implementación, con especial énfasis en la deriva hacia la estandarización en los años intermedios.
4. Disputas ideológicas y pedagógicas sobre el sentido y propósito de la enseñanza de la historia en escenarios de conflicto prolongado y transición.

La triangulación con entrevistas a comisionados, docentes e investigadores confirma que estas disputas no se limitan al plano normativo, sino que también se expresan en la práctica escolar, donde los documentos son negociados, reinterpretados y, en ocasiones, resistidos. En suma, los resultados evidencian que las políticas educativas, lejos de ser neutras, constituyen marcos normativos e interpretativos que moldean tanto el aprendizaje del pasado como los horizontes ético-políticos de la ciudadanía en la escuela.

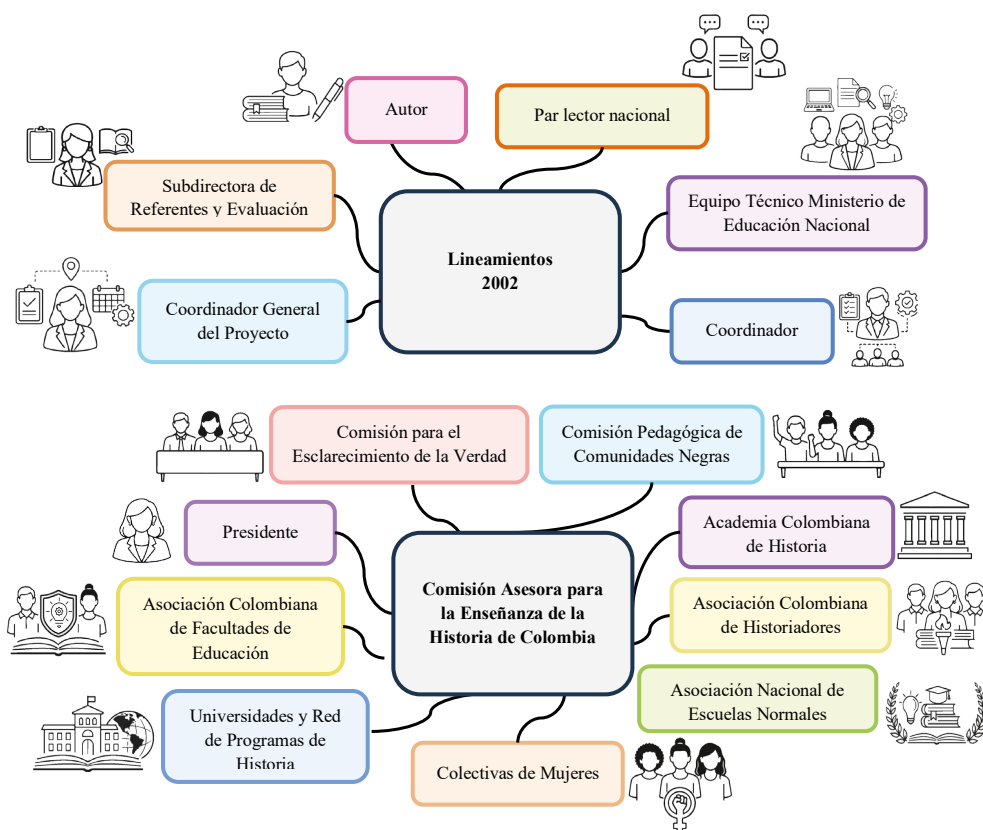


Figura 2. Miembros Entrevistados de las Comisiones Responsables de los Lineamientos Curriculares y Recomendaciones de Actualización
Miembros lineamientos 2022

Nota: Los entrevistados incluyen representantes de instituciones y sectores clave que participaron en los procesos de formulación y actualización de los lineamientos curriculares. Los datos fueron obtenidos con el consentimiento informado de los participantes y garantizando la confidencialidad según los lineamientos éticos de la investigación.

Elaboración propia (2025).

Contextos Sociopolíticos de Formulación: Seguridad Democrática y Transición Hacia a Paz

La producción de documentos curriculares no ocurre en el vacío, se inserta en contextos sociopolíticos que condicionan los marcos interpretativos sobre el pasado, los sentidos de la educación y los imaginarios de ciudadanía. Tanto los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002)* como las *Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022)* fueron elaborados en escenarios profundamente distintos, atravesados por visiones divergentes del conflicto armado y del papel del Estado frente a la educación, la memoria y la reparación.

En 2002, la política de *seguridad democrática*, eje central del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), redefinió el conflicto armado como una amenaza terrorista enfrentada mediante el fortalecimiento

militar, la recuperación del control territorial y la ampliación de dispositivos de vigilancia y participación civil. Bajo esta lógica, se consolidó un discurso centrado en el enemigo interno, que priorizó la acción insurgente como causa del conflicto y desplazó del debate público las dimensiones estructurales, la responsabilidad estatal y las desigualdades históricas. Aunque esta estrategia, difundió la idea de haber disminuido indicadores como secuestros y presencia guerrillera en varias regiones, también fue cuestionada por violaciones a los Derechos Humanos, incluidos los casos de las ejecuciones extrajudiciales durante este gobierno en particular, más conocidas como “falsos positivos”, y por su énfasis en la cohesión social a través del control ideológico. Como advierte *González (2013)*, la educación terminó integrada a este proyecto como un dispositivo de cohesión nacional orientado a neutralizar el disenso.

En este contexto, los Lineamientos Curriculares de 2002 condensaron una tensión estructural. En su letra y espíritu recogían la herencia democratizadora de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, proponiendo un marco abierto, flexible y orientado a la formación ciudadana crítica. El documento se presentó como una propuesta integradora y crítica, pensada para superar la enseñanza memorística de próceres y fechas y, en su lugar, promover un saber social fundado que ayudara a los estudiantes a comprender la realidad para transformarla.

No obstante, su implementación estuvo constreñida por la hegemonía de la seguridad democrática y por prácticas pedagógicas arraigadas que privilegiaban la cohesión nacional y el aprendizaje tradicional. Las entrevistas con miembros de la comisión revelan que estas tensiones atravesaron incluso la redacción del documento, mostrando cómo un proyecto pedagógico modernizador coexistió con un dispositivo político de control social.

A pesar de su intención innovadora, los Lineamientos de 2002 se enfrentaron a una cultura escolar dominada por modelos tradicionales de enseñanza de la historia. A ello se sumaron la sobrecarga curricular del área de Ciencias Sociales y la falta de coherencia con políticas posteriores, en particular los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), que simplificaron el conocimiento histórico e introdujeron una racionalidad técnica de medición y evaluación que desplazó el enfoque crítico y abierto propuesto en 2002. Las entrevistas con docentes corroboran esta brecha, señalando la dificultad de traducir en la práctica escolar los objetivos planteados en el documento.

En contraste, el periodo que antecedió a las Recomendaciones de 2022 estuvo marcado por profundas transformaciones normativas y culturales. La Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) reconoció oficialmente el conflicto armado interno y la responsabilidad estatal en múltiples violencias, al tiempo que incorporó el derecho a la verdad, la justicia y la reparación. Posteriormente, el Acuerdo Final de Paz de 2016 con las FARC-EP consolidó este giro al crear el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) y fortalecer el papel de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Este nuevo marco abrió el camino para que las Recomendaciones de 2022 incorporaran un discurso pedagógico de paz y reconciliación, junto con una apuesta por el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción de memorias plurales en el aula.

La CEV, creada en el marco del Acuerdo Final de Paz de 2016 y cuyo informe final se publicó en 2022, subrayó que el conflicto colombiano no puede reducirse a una confrontación armada, sino que debe entenderse como la expresión de violencias estructurales

históricas (racismo, desigualdad, exclusión política y patriarcado). En contraste con el paradigma institucional previo, la CEV propuso reemplazar la noción de paz como mera ausencia de conflicto por la de *convivencia*, entendida como un horizonte pedagógico basado en el reconocimiento del otro, la tramitación del disenso y la construcción activa de relaciones democráticas. Encoherencia con esta perspectiva, las Recomendaciones de 2022 se inscriben en un referencial orientado a la justicia histórica, la pluralidad de memorias y la pedagogía de los Derechos Humanos. Desde esta mirada, la escuela se resignifica como un espacio en disputa por la interpretación del pasado, en el que la enseñanza de la historia se convierte en un acto político y ético alineado con propuestas que subrayan la importancia de considerar múltiples memorias y experiencias en los procesos educativos, tal como sugieren las aportaciones de Wills (2022) en torno a la pedagogía de la memoria histórica y su rol en la construcción de paz.

Más allá del cambio discursivo, las Recomendaciones (2022) introdujeron lineamientos pedagógicos concretos como el uso de fuentes primarias, el desarrollo de la empatía histórica, el análisis de causalidades y las estrategias como el aprendizaje basado en problemas, todas orientadas al fortalecimiento del pensamiento histórico. Con ello se buscaba superar la lógica fragmentada de los *Estándares* (2006) y los *DBA* (2016), proponiendo en su lugar un currículo capaz de reconocer memorias diversas y fomentar prácticas reflexivas en el aula.

El contraste entre los dos documentos refleja no sólo un cambio de lenguaje, sino una mutación en los marcos ideológicos que orientan la formulación curricular. Mientras en 2002 el énfasis recaía en el orden y la cohesión, en 2022 se apostó por una educación comprometida con el esclarecimiento, la inclusión de memorias silenciadas y la construcción de paz. Este viraje enfrentó resistencias institucionales y sociales, y los docentes señalaron la dificultad de llevar estas propuestas al aula en contextos de sobrecarga y escasos recursos. Ello confirma la dimensión conflictiva del currículo como política pública (Apple, 2006) y evidencia que la disputa por la memoria atraviesa también la práctica escolar.

El MEN (2002) planteó que los Lineamientos buscaban orientar saberes tradicionales y preocupaciones contemporáneas, pero sin situar el conflicto armado como eje central, considerándolo un problema social más. Esta generalidad limitó el análisis de causas estructurales de la violencia. Las entrevistas reflejan la ambivalencia, pues mientras algunos destacaron el enfoque problémico, otros subrayaron la persistencia de prácticas tradicionales y la dificultad de trasladar los principios al aula. Así, pese a su espíritu democratizador, los Lineamientos (2002) coexistieron con un

clima de *securitización* y con políticas posteriores que reforzaron la estandarización.

Desde la perspectiva de Muller (1998), los Lineamientos de 2002 pueden leerse como parte de un referencial global que priorizó el orden y la estabilidad; mientras que, desde Shore (2010), funcionan como tecnologías de *gubernamentalidad* que modelaron ciudadanías funcionales, aunque también abrieron espacio a la formación de un ciudadano crítico inspirado en la Constitución de 1991. En la práctica, la falta de recursos y la presión de los Estándares (2006) y los DBA (2016) reforzaron la dimensión técnica del currículo.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 emergieron tras el Acuerdo de Paz con valores de convivencia, justicia transicional y memoria plural. Lideradas por la CAEHC, adoptaron un enfoque participativo e introdujeron estrategias pedagógicas concretas como el trabajo con fuentes, la empatía histórica y el aprendizaje basado en problemas. No obstante, persistieron dudas sobre su viabilidad y resistencias sociales, confirmando que el currículo es un campo de disputa más que de consenso.

Narrativas Sobre el Conflicto Armado y Educación Ciudadana

Los Lineamientos Curriculares de 2002 se situaron en una tensión entre dos orientaciones de la ciudadanía. Por un lado, privilegiaron una narrativa funcional, donde el conflicto armado se presentó a través de una secuencia cronológica de hechos históricos, vinculada al orden institucional y a la cohesión nacional. Como señala Shore (2010), esto refleja las racionalidades de *gubernamentalidad* en las políticas educativas, en tanto modelan subjetividades y prácticas acordes con el orden social dominante.

Por otro lado, el documento incorporó un proyecto pedagógico democratizador inspirado en la Constitución de 1991, que promovía un enfoque problémico y la formación de una ciudadanía crítica. Sin embargo, esta dimensión quedó subordinada tanto por la hegemonía de la seguridad democrática como por la irrupción de los Estándares (2006) y los DBA (2016), que reforzaron una lógica fragmentada y estandarizada del conocimiento histórico. Las entrevistas con docentes confirman que, en el currículo vivido, predominó la narrativa funcional, lo que limitó la traducción de los principios críticos en prácticas de aula.

No obstante, los Lineamientos de 2002 también apostaron por un proyecto pedagógico orientado a superar un enfoque meramente informativo. El documento propuso una estructura curricular destinada a formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios, capaces de enfrentar problemáticas como la violencia, la convivencia y el deterioro ambiental. En este sentido, la *gubernamentalidad* no se limita a producir obediencia,

sino que abre la posibilidad de moldear subjetividades comprometidas con valores democráticos y con el consenso como práctica legítima en la escuela.

La tensión central radica en que los Lineamientos de 2002 pueden leerse tanto como un dispositivo de control social, inscrito en un contexto de fuerte centralidad estatal, como como un proyecto de modernización democrática inspirado en la Constitución de 1991. Esta ambivalencia explica por qué, en el currículo vivido, algunos docentes intentaron traducir los principios críticos a sus prácticas, mientras que en la mayoría de las aulas persistieron enfoques memorísticos y tradicionales. La posterior deriva hacia la estandarización, consolidada con los Estándares (2006) y los DBA (2016), reforzó la dimensión técnica y fragmentada del currículo, debilitando el potencial innovador del documento y preparando el terreno para el giro discursivo que cristalizaría en las Recomendaciones de 2022.

Un aspecto clave de esta narrativa es la omisión deliberada de la responsabilidad estatal en el conflicto armado, lo que prolongó la hegemonía de un paradigma institucional hasta bien entrada la década de 2010. Fue solo con la publicación del informe ¡Basta ya! (CNMH, 2013) que se introdujo explícitamente este reconocimiento, marcando un punto de inflexión en las representaciones oficiales y generando incluso tensiones al interior del propio Centro Nacional de Memoria Histórica (Guglielmucci y Roza, 2021). Este giro abrió espacio a enfoques más críticos que posteriormente influirían en las Recomendaciones de 2022.

Desde una perspectiva crítica, Goodson (2000, 2014) plantea que el currículo es un *producto histórico en disputa*, donde ciertos saberes son legitimados y otros silenciados. No refleja de manera neutra el conocimiento, sino que encarna relaciones de poder. En este sentido, los Lineamientos de 2002 pueden leerse como una *invención de la tradición* (Hobsbawm y Ranger, 1983), al seleccionar relatos históricos funcionales a una narrativa patriótica y cohesionadora. Este enfoque invisibilizó tanto las causas estructurales del conflicto como las experiencias de actores subalternos, campesinos, indígenas, afrodescendientes y víctimas, consolidando un relato monocausal centrado en los grupos insurgentes.

Las entrevistas con docentes corroboran esta tendencia, en el currículo vivido, el conflicto solía presentarse como una sucesión cronológica de hechos violentos protagonizados por actores ilegales, sin problematizar el papel del Estado ni abrir espacio a memorias alternativas. Los Estándares (2006) y los DBA (2016) reforzaron esta lógica simplificada y funcional, consolidando un currículo que privilegió la cohesión nacional sobre el análisis crítico. Frente a este escenario, las Recomendaciones de 2022 representaron un intento deliberado por disputar esa tradición inventada, incorporando la pluralidad de memorias y el

reconocimiento de responsabilidades múltiples como horizontes pedagógicos para la construcción de paz.

Las entrevistas con miembros de la comisión de 2002 refuerzan esta interpretación. Uno de ellos reconoció que “el enfoque práctico y funcional facilitó la implementación, pero invisibilizó las raíces estructurales del conflicto” (Entrevista 6, comunicación personal, 2024). Otro señaló que “aunque los Lineamientos buscaban formar ciudadanía crítica y participativa, también enfatizaron la adhesión a las instituciones y la cohesión social” (Entrevista 2, comunicación personal, 2024). Estas voces reflejan la tensión estructural del documento que se constituye como un proyecto democratizador inspirado en la Constitución de 1991 coexistiendo con un dispositivo de control social alineado con la seguridad democrática.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 desde su diseño, articularon una narrativa plural e inclusiva que abordó el conflicto armado con perspectiva crítica y contextualizada; incorporaron nociones de justicia transicional, pedagogías de la memoria, enfoque territorial, enfoques diferenciales y derechos de las víctimas. En términos de Muller (1998), ello supuso una readecuación del referencial global, orientada hacia la inclusión y la reparación simbólica.

Además, las Recomendaciones de 2022 no se limitaron al plano discursivo, plantearon estrategias pedagógicas como el uso de fuentes primarias, la empatía histórica, el análisis de causalidades y el aprendizaje basado en problemas. Estas orientaciones buscaban materializar en el aula la apuesta política por una ciudadanía crítica y consciente de las desigualdades históricas. Las entrevistas con docentes evidencian entusiasmo frente a este horizonte, pero también dudas sobre la capacidad institucional de implementarlo en contextos de sobrecarga curricular y falta de recursos.

El documento de la CAEHC (2022) plantea que la definición de los contenidos y enfoques de la enseñanza de la historia debe construirse a partir de procesos participativos que involucren a los principales actores del sistema educativo, distanciándose de una lógica centralista de formulación curricular. Esta orientación dialoga con lo que Shore (2010) conceptualiza como *mitos modernos*, entendidos como narrativas cohesionadoras que no sólo legitiman a quienes las impulsan, sino que también establecen los marcos simbólicos desde los cuales se define aquello que es reconocido como memoria colectiva. En este sentido, tales narrativas no operan únicamente sobre los recuerdos compartidos por una comunidad, sino que inciden de manera directa en la configuración de una memoria histórica institucionalizada, promovida por el Estado y mediada por dispositivos como la escuela o las comisiones de la verdad, que orientan y encuadran políticamente la

memoria colectiva al fijar interpretaciones específicas sobre el conflicto armado y el pasado reciente.

Desde el enfoque de Goodson (2000), esta reconfiguración curricular responde a un nuevo campo de disputa hegemónica, donde se confrontan tradiciones patrióticas con propuestas de historia crítica y decolonial. Las entrevistas con miembros de la CAEHC evidencian esta tensión: “el tema más complejo fue el de la memoria histórica, porque había divisiones sobre hasta qué punto podía trabajarse desde primaria y cómo evitar que se volviera una versión oficial única del conflicto” (Entrevista CAEHC-4, comunicación personal, 2024).

En general, la estructura del documento refleja esta apuesta, pues no prescribe contenidos cerrados, sino que promueve principios como el pensamiento histórico, el diálogo intercultural, la construcción de paz y el reconocimiento de memorias múltiples. Sin embargo, esta apertura también generó resistencias en sectores que la percibieron como sesgo ideológico: “había temor de que se interpretara como una reescritura del pasado desde una visión de izquierda” (Entrevista CAEHC-6, comunicación personal, 2024). Los docentes entrevistados compartieron esta ambivalencia, valoraron la riqueza pedagógica de los principios, pero expresaron dudas sobre su viabilidad en aulas con sobrecarga curricular y escasez de recursos.

Así, las narrativas sobre el conflicto armado en los documentos de 2002 y 2022 muestran no solo cambios discursivos, sino también disputas sobre el sentido de la educación, el lugar de la historia escolar y la definición de la ciudadanía en el escenario posterior al Acuerdo Final de Paz de 2016. Estas tensiones se reflejaron en la implementación parcial de las Recomendaciones mediante la Directiva Ministerial 003 de 2024, que retomó algunos de sus principios sin consolidar una reforma curricular vinculante.

Tensiones en la Formulación e Implementación

Hablar de los lineamientos curriculares en Colombia implica reconocer que su formulación no ha sido un ejercicio meramente técnico, sino un proceso atravesado por tensiones estructurales, decisiones políticas y marcos institucionales específicos. Tanto los Lineamientos Curriculares de 2002 como las Recomendaciones de 2022 fueron concebidos en contextos distintos, pero igualmente marcados por disputas sobre el papel de la educación, el lugar del Estado y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso de 2002, la elaboración de los Lineamientos se inscribió en una lógica de eficiencia técnica promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y respaldada por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Si bien el documento resaltó la realización de talleres, procesos de validación regional y la participación de expertos, el énfasis estuvo puesto en dotar a la educación en ciencias sociales de herramientas funcionales que reforzaran su pertinencia escolar y su aceptación social, antes que en propiciar un debate profundo sobre sus fundamentos epistemológicos o sus implicaciones políticas. De este modo, la prioridad fue garantizar la aplicabilidad en el aula, en consonancia con un referencial global centrado en el orden, la eficiencia y la estandarización que caracterizó el campo educativo de la época.

Las entrevistas confirman esta orientación. Un miembro de la comisión relató: “El Ministerio nos presentó una estructura y una lógica para construir los lineamientos [...] con unos grandes marcos teóricos para concretar diseños curriculares” (Entrevista 1, comunicación personal, 2024). Otro señaló que, aunque se recogieron aportes regionales, estos no siempre incidieron en la versión final, aduciendo: “los talleres regionales y las visitas a instituciones educativas permitieron recoger perspectivas diversas, pero hubo una dificultad significativa para integrarlas en un documento unificado” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024). Esta dinámica jerárquica reforzó la distancia entre currículo prescrito y vivido, consolidando un texto más orientado al control y la homogeneización que a la pluralidad.

En contraste, la formulación de las Recomendaciones de 2022 se planteó como un proceso más participativo, impulsado por la CAEHC creada por el Decreto 1660 de 2019. Incluyó talleres regionales, una encuesta nacional, foros académicos y consultas con docentes. Sin embargo, gran parte de la participación, en especial la de los maestros, respondió a iniciativas propias para incidir en el debate, lo que mostró el interés del magisterio en disputar los sentidos de la enseñanza de la historia.

A pesar de este carácter inclusivo, persistieron limitaciones estructurales. Como señalaron varias entrevistas: “a pesar de los talleres regionales y la encuesta nacional, algunas regiones afectadas por el conflicto enfrentaron barreras logísticas y estructurales para participar plenamente” (Entrevista CAEHC-3, comunicación personal, 2024). Esta limitación evidenció que, incluso en procesos diseñados para ampliar la deliberación, las desigualdades territoriales y sociales restringieron la representación plena de voces.

Desde la perspectiva de Goodson (2000), el currículo confirma su carácter de campo de disputa, donde se confrontan memorias, intereses y proyectos de nación, más que un espacio de consenso.

La resistencia política también fue decisiva. Varios integrantes de la CAEHC recordaron que la memoria histórica generó fuertes tensiones ideológicas: “el tema más complejo fue [...] había tensiones sobre si incluirla en

primaria o limitarla a secundaria” (Entrevista CAEHC-5, comunicación personal, 2024). Estas disputas ilustran lo que Shore (2010) denomina la *gubernamentalidad* de las políticas, es decir, su capacidad para delimitar lo pensable y lo enseñable, enmarcando los horizontes del discurso pedagógico dentro de una lógica de gobernabilidad.

Aunque las Recomendaciones de 2022 fueron entregadas públicamente y presentadas en un evento oficial, no se ha producido una actualización formal de los Lineamientos de 2002. En su lugar, el Ministerio expidió la Directiva Ministerial 003 de 2024, que retoma algunos principios de la CAEHC, memoria histórica, pensamiento crítico y formación ciudadana, pero sin constituir un marco curricular vinculante.

Varios miembros de la comisión señalaron que no existe voluntad política ni recursos para garantizar su implementación, “aunque las recomendaciones se entregaron, no se han convertido en política pública vinculante; sin presupuesto ni lineamientos actualizados, seguimos en el limbo” (Entrevista CAEHC-7, comunicación personal, 2024). Desde la perspectiva de Muller (1998), esto refleja la ausencia de un referencial global consolidado, el intento de giro hacia la paz y la memoria plural convive con inercias institucionales ancladas en los marcos de 2002. En lo pedagógico, la Directiva enuncia principios, pero no ofrece herramientas ni recursos para transformar las prácticas, perpetuando la brecha entre currículo prescrito y currículo vivido.

Ambos procesos, aunque distintos en orientación y alcance, confirman que las políticas curriculares no son decisiones técnicas, sino construcciones políticas atravesadas por disputas sobre sociedad, memoria y ciudadanía. Como advierte Goodson (2014), el conocimiento escolar es conflictivo ya que los contenidos se eligen no sólo por su valor pedagógico, sino por su capacidad de legitimar proyectos sociales específicos.

Disputas en Torno al Sentido de la Enseñanza de la Historia

Uno de los puntos más controvertidos en los Lineamientos Curriculares de 2002 y en las Recomendaciones de 2022 fue el lugar de la historia en el currículo y su papel en la formación ciudadana. En 2002, bajo un enfoque funcionalista, la historia se concibió como herramienta de cohesión nacional, privilegiando un relato patriótico que operaba como una *invención de la tradición* (Hobsbawm y Ranger, 1983). En cambio, las Recomendaciones de 2022 plantearon abiertamente si la historia debía formar patriotas o ciudadanos críticos.

Las entrevistas muestran que, en el currículo vivido, los docentes abordaron esta tensión de forma desigual, algunos reprodujeron narrativas cohesionadoras, mientras otros impulsaron lecturas críticas del pasado reciente. El debate de 2022 evidenció con mayor

fuerza esta polarización, pues la apuesta por una historia plural enfrentó resistencias políticas e ideológicas. En consecuencia, la enseñanza de la historia en Colombia sigue siendo un campo de disputa hegemónica donde se define no solo qué pasado recordar, sino qué ciudadanía proyectar.

En palabras de Shore (2010), las políticas educativas funcionan como *mitos modernos* que articulan narrativas oficiales del pasado, capaces de consolidar identidades homogéneas o de abrir espacio a memorias subalternas. Las entrevistas con miembros de la CAEHC muestran que, en 2022, la disputa se centró en los marcos conceptuales y pedagógicos: “Hubo debates sobre si trabajar memoria histórica implicaba necesariamente una postura política o si era posible abordarla desde un enfoque pedagógico incluyente” (Entrevista CAEHC-6, comunicación personal, 2024). Este debate revela la dificultad de institucionalizar un *mito moderno* como el de la paz, sin redefinir políticamente el conocimiento escolar.

Como advierte Goodson (2000), el currículo es un espacio de disputa por el conocimiento legítimo. En 2022, esta tensión opuso a quienes defendían grandes relatos nacionales frente a quienes impulsaban una historia crítica que visibilizara voces silenciadas. Influenciadas por el informe final de la CEV, las Recomendaciones adoptaron esta segunda postura, aunque enfrentaron resistencias institucionales y políticas. Los docentes entrevistados valoraron la apertura a múltiples memorias, pero también temieron ser acusados de adoctrinamiento. Así, la enseñanza de la historia se configuró como un terreno de disputa tanto normativa como práctica, que evidencia los límites entre el paradigma cohesionador de 2002 y la narrativa plural de 2022.

Las entrevistas muestran que esta disputa también se reflejó en el diseño de los objetivos de aprendizaje. Mientras algunos sectores defendían una historia centrada en “el sentido de patria y orgullo nacional”, otros propusieron enfoques orientados al pensamiento histórico, a la comprensión de las múltiples causas del conflicto armado y a la empatía con las víctimas (según entrevistas a miembros de la CAEHC, comunicación personal, 2024). Esta divergencia impacta tanto en la definición de los fines de la educación histórica como en las metodologías privilegiadas basadas en enseñar relatos heroicos y lineales frente a trabajar con fuentes, debates y pedagogías críticas vinculadas a una memoria plural.

En general, los resultados permiten concluir que los lineamientos curriculares actúan como dispositivos que vehiculan discursos oficiales sobre el pasado reciente. Si bien entre 2002 y 2022 se evidencia una transformación discursiva hacia una narrativa más plural y reconciliadora, persisten tensiones que limitan la posibilidad de construir una memoria histórica incluyente desde el sistema educativo. Aunque las

Recomendaciones de 2022 introdujeron elementos de pedagogía crítica y apertura a memorias diversas, su carácter no vinculante y la ausencia de una actualización formal de los lineamientos restringen su alcance. Como señalaron miembros de la CAEHC: “el gobierno no ha garantizado el presupuesto ni la voluntad política para implementar una reforma curricular efectiva” (Entrevista CAEHC-3, comunicación personal, 2024).

Esta brecha entre el plano normativo y la práctica educativa confirma la tensión entre currículo prescrito y currículo vivido. En el aula, los docentes enfrentan presiones de las pruebas estandarizadas, falta de recursos pedagógicos y el temor a ser acusados de politización, lo que condiciona el impacto real de las reformas sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia.

Discusión

Memoria, Ciudadanía y Poder: el Currículo como Campo de Batalla Simbólico

Los resultados muestran que los lineamientos curriculares no pueden leerse solo como documentos técnicos, sino como artefactos políticos que condensan disputas en torno a la memoria, la ciudadanía y la legitimidad del saber escolar. Retomando a Goodson (2014), son productos históricos que expresan tensiones entre actores con concepciones divergentes sobre qué y cómo enseñar. La persistencia de narrativas funcionales en los Lineamientos de 2002, frente al intento de las Recomendaciones de 2022 por incorporar memorias diversas, revela un campo de batalla simbólico donde se disputa el sentido de nación.

Esta confrontación se manifiesta no solo en los contenidos, sino también en las lógicas que orientan la política curricular. Los Lineamientos de 2002 condensaron la ambivalencia entre el proyecto democratizador de la Constitución de 1991 y el dispositivo de control social inscrito en la Seguridad Democrática. Posteriormente, los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 consolidaron una racionalidad técnica y evaluativa que reforzó la fragmentación del conocimiento social, subordinando la enseñanza de la historia a la preparación para pruebas estandarizadas más que al desarrollo de pensamiento histórico crítico.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 representaron un giro hacia la pluralidad de memorias y la pedagogía de los derechos humanos, acompañado de propuestas didácticas como el trabajo con fuentes, la empatía histórica y el aprendizaje basado en problemas. Desde la perspectiva de Shore (2010), estas orientaciones muestran cómo las políticas educativas buscan moldear subjetividades y formar ciudadanos cohesionados cuando la historia se reduce a héroes y fechas, o ciudadanos críticos cuando se fomenta el cuestionamiento y el reconocimiento del otro.

Sin embargo, las entrevistas y la Directiva Ministerial 003 de 2024 evidencian que estas tensiones no se resuelven en el plano normativo. Persiste una brecha entre currículo prescrito y currículo vivido pues los docentes enfrentan limitaciones de recursos, presiones institucionales y el riesgo de ser acusados de politización al trabajar memorias del conflicto. Esta distancia confirma que el currículo es un campo de disputa no sólo simbólica, sino también práctica, donde la memoria, la ciudadanía y el poder se negocian cotidianamente en las aulas.

Desde el enfoque de Muller (1998), se advierte un cambio en el *referencial global* de las políticas públicas, del énfasis en seguridad y orden propio de 2002-2010 hacia la diversidad y la reconciliación tras el Acuerdo de Paz. No obstante, este giro no se ha traducido en una reforma curricular consolidada. Como señalaron miembros de la CAEHC, el gobierno no ha dispuesto los recursos ni la voluntad política para implementar plenamente las Recomendaciones de 2022. La Directiva Ministerial 003 confirma esta brecha reconociendo la centralidad de la memoria y del pensamiento crítico, pero carece de fuerza normativa y presupuesto para materializarse.

Así, aunque las nociones de reconciliación han ganado espacio en los documentos recientes y en el discurso institucional del Ministerio de Educación, particularmente desde el *Acuerdo Final de Paz* (2016) y las orientaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, que conciben la reconciliación como un proceso de reconocimiento, esclarecimiento y construcción democrática, persisten contradicciones estructurales que limitan una transformación curricular efectiva. El sistema educativo colombiano se ubica en un punto intermedio, entre un paradigma nacionalista que no ha sido superado y un paradigma crítico que aún no logra consolidarse. En la práctica, los docentes navegan entre ambas racionalidades, reproduciendo a la vez elementos de cohesión patriótica y de pedagogía crítica según sus contextos y condiciones de enseñanza. Este hallazgo coincide con lo señalado por Shore (2010), quien advierte que las políticas funcionan como narrativas que ordenan el mundo, a la vez que excluyen otras posibilidades bajo el velo de la neutralidad técnica.

Por tanto, esta investigación reafirma que la enseñanza de la historia en Colombia está indisolublemente ligada a las disputas políticas y memoriales que atraviesan al Estado, la sociedad y el campo educativo. El reto no es solo actualizar los lineamientos curriculares, sino reconocer que el currículo constituye un campo de lucha donde se define qué memorias prevalecen, qué ciudadanía se promueven y qué país se quiere construir desde la escuela.

En este sentido y como lo advierte Goodson (2000, 2014), el currículo puede entenderse como una construcción histórica que naturaliza determinadas tradiciones al presentarlas como continuas, estables y desprovistas

de conflicto. En el contexto colombiano, esta lógica se manifiesta en la persistente dificultad para desplazar la centralidad de la historia patria como eje organizador del currículo, incluso en escenarios donde se impulsan enfoques orientados al pensamiento histórico y a la incorporación de memorias críticas. La permanencia de contenidos estandarizados, las presiones de las pruebas nacionales y la rigidez de los microcurrículos han limitado el alcance de las recomendaciones más transformadoras. Como plantean Muller (1998) y Shore (2010), esta persistencia refleja la fuerza de los referenciales globales y de las tecnologías de *gubernamentalidad* que delimitan lo pensable y lo enseñable en la escuela. En la práctica, los docentes se mueven entre estos marcos, reproduciendo tensiones entre cohesión nacional y pedagogía crítica, entre memoria oficial y memorias plurales.

En conclusión, la historia escolar en Colombia ha cumplido más una función de legitimación del orden que de fomento de ciudadanía crítica, por lo cual el desafío se plantea doble, al buscar consolidar un currículo que articule memoria histórica, pensamiento crítico y pluralidad, y garantizar condiciones en el aula que permitan materializar estas transformaciones en la experiencia educativa cotidiana.

Desde el plano pedagógico, las entrevistas muestran que las disputas en torno al currículo no se resuelven en los documentos oficiales, sino que se reproducen cotidianamente en las aulas. Como señaló un integrante de la CAEHC, “los docentes están en el frente de esta disputa simbólica, muchas veces sin herramientas suficientes para enfrentarla” (Entrevista CAEHC-7, comunicación personal, 2024). La implementación de una enseñanza de la historia orientada al pensamiento crítico requiere formación docente, condiciones institucionales adecuadas y acompañamiento territorial. Su ausencia refuerza lo que Goodson (2000) denomina la distancia entre currículo prescrito y currículo vivido.

En este marco, y siguiendo a Muller (1998) y Shore (2010), los docentes se ubican en el punto de fricción entre los referenciales globales que orientan las políticas educativas y las prácticas cotidianas donde estas se resignifican. Una transformación efectiva no puede limitarse al nivel ministerial; es necesario considerar las prácticas pedagógicas concretas y los escenarios comunitarios donde la memoria histórica se disputa y se construye, pues es allí donde se define si la historia escolar reproduce la cohesión nacional o abre camino a una ciudadanía crítica y plural.

Conclusiones

Al observar de manera comparada los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, se puede ver con mayor claridad que el currículo escolar en Colombia no es un instrumento neutral, sino un campo de disputa

simbólica donde se configuran narrativas sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Estos documentos funcionan como *tecnologías de poder* (Shore, 2010) que moldean subjetividades escolares al definir qué memorias se transmiten y qué formas de ciudadanía se promueven.

Desde esta misma lógica, se identifica un tránsito entre dos referenciales globales (Muller, 1998): uno centrado en la seguridad, la cohesión nacional y la ciudadanía funcional, dominante en 2002, y otro orientado a la reconciliación y la pluralidad de memorias tras el Acuerdo de Paz de 2016. Sin embargo, este cambio no se ha consolidado en una reforma curricular efectiva, lo que mantiene la brecha entre diagnóstico pedagógico y acción institucional.

Como advierte Goodson (2000, 2014), el currículo actúa como una *invención de la tradición*, pues conserva continuidades bajo apariencia de neutralidad, lo que explica la persistencia de narrativas patrióticas y contenidos estandarizados. Las entrevistas evidencian que estas tensiones también atraviesan el currículo vivido pues los docentes enfrentan limitaciones de recursos, presiones institucionales y riesgos de politización al trabajar memorias críticas.

Una transformación efectiva requiere ir más allá del plano ministerial. Supone fortalecer la formación docente, mejorar las condiciones institucionales y garantizar recursos para que principios como la pedagogía crítica y la memoria plural se concreten en la práctica escolar. Solo en ese nivel será posible disputar el lugar de la historia entre legitimación del orden o construcción de una ciudadanía crítica y plural.

Finalmente, este estudio invita a continuar investigando cómo los docentes interpretan y resignifican los lineamientos en sus aulas y comunidades. Comprender estas dinámicas permitirá avanzar hacia una política educativa capaz de articular memoria histórica, pensamiento crítico y justicia social en la construcción democrática de la sociedad colombiana.

Referencias

Apple, M. (2006). *Ideología y currículo* (3.ª ed.). Akal.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (2022). *Recomendaciones para la enseñanza de la historia: Informe final*. Ministerio de Educación Nacional.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro, si hay verdad: Informe final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>

Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1448 de 2011]. DO: 48.096

Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. (2016). Proyecto de Ley No. 002 de 2016, por el cual se modifica parcialmente la Ley 115 de 1994 para restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales [Proyecto de ley]. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/textos%20radicados/proyectos%20de%20ley/2016%20-%202017/PL%20002-16%20Historia%20como%20asignatura%20obligatoria.pdf>

Congreso de la República. (27 de diciembre de 2017). Por medio de la cual se establece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media [Ley 1874 de 2017] DO: 50.452.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.

González Posso, C. (2013, septiembre). *Los nombres de la guerra en la memoria histórica* [Notas para la ponencia]. Encuentro Internacional de Revistas de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Los-nombres-de-la-guerra-en-la-memoria-hist%C3%B3rica-Camilo-Gonz%C3%A1lez-Posso.pdf>

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.

Goodson, I. (2014). *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. Routledge.

Guglielmucci, A., y Roza, E. (2021). El Museo de Memoria en Colombia: Disputas por el futuro en la tierra del olvido. *Portal: Journal of Multidisciplinary International Studies*, 18(2), 198–220. <https://doi.org/10.1080/13260219.2021.1994696>

Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.

Mejía, J. (2004). *Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo*. *Investigaciones Sociales*, 27(2), 50–75

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y otras áreas fundamentales del conocimiento*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (27 de junio de 2024). *Directiva Ministerial 003 de 2024*. Orientaciones para la enseñanza de la historia como disciplina integrada a las ciencias sociales.
- Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de las políticas públicas. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (11), 99–109
- Revista Arcadia. (19 de enero de 2018). "La Historia sí debe ser una disciplina obligatoria": Viviane Morales. *Revista Semana*. https://www.semana.com/historia/articulo/viviane-morales-sobre-la-ley-de-ensenanza-de-historia-en-colombia/67731/?utm_source=chatgpt.com
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21–49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Wills, M. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra: Las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Crítica.





04

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23736>

DOSSIER
Artículo de investigación

Cultura de Paz: Miradas estudiantiles de su Entorno en una Universidad Mexicana

Culture of Peace: Students' Perspectives on Their Environment at a Mexican University

Pedro César Cantú Martínez¹
México



Para citar: Cantú Martínez, P. (2025). Cultura de Paz: Una Mirada por Estudiantes Universitarios a su Entorno en una Universidad Mexicana. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 51-60. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23736>

Fecha de recepción: 16/06/2025

Fecha de aprobación: 24/11/2025

¹ Doctor en Ciencias Biológicas; profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo electrónico: pedro.cantumr@uanl.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8924-5343>

RESUMEN

La cultura de paz se está extendiendo y globalizando. Esto es importante para la estabilidad mundial y el progreso de una comunidad que quiere evitar conflictos. Este estudio trata de evidenciar qué opinan los estudiantes sobre el ambiente de paz que se respira en su universidad. Esta investigación de carácter cualitativo trata de cómo los estudiantes universitarios reconocen la paz en su comunidad. Participaron 53 estudiantes que tenían entre 18 y 21 años del área de ciencias biológicas en México. Tras analizar los datos el valor medio es de 3.85, que se considera una muy buena cultura de paz. Lo cual demuestra que en la universidad existe una sólida cultura de paz para todos. En tanto, varones como mujeres coinciden en el 50% de las cualidades que conforman una cultura pacífica en el campus. El respeto y pluralismo descuellan entre los valores contemplados por los participantes.

Palabras clave: humanismo; paz, educación; educación superior; cambio social.

ABSTRACT

The culture of peace is increasingly expanding and becoming globalized, a process that is essential for global stability and for the development of communities committed to preventing conflict. This study explores university students' perceptions of the climate of peace within their institution. Using a qualitative research approach, the study examines how students identify and experience peace in their academic community.

The participants were 53 undergraduate students between the ages of 18 and 21 from the field of biological sciences in Mexico. Data analysis yielded an average score of 3.85, which indicates a very strong culture of peace. These results suggest that the university fosters a solid and inclusive culture of peace. Both male and female students shared agreement on 50 percent of the characteristics associated with a peaceful campus environment. Among the values most strongly emphasized by participants were respect and pluralism.

Keywords: humanism; peace; education; higher education; social change.

Introducción

Zanjar la violencia es un gran desafío para toda sociedad en la actualidad. Algunos expertos dicen que ha empeorado en los últimos veinte años (Gómez-Nashiki, 2024). De hecho, se erige como una seria amenaza al concepto civilizatorio, por lo cual resolver las contradicciones que surgen es prioritario. Se debe recordar que el surgimiento de intereses opuestos en las sociedades como entre sus miembros, exige establecer equilibradamente un nuevo orden que pueda influir positivamente; principalmente para resolver las diferencias generadas por los rezagos sociales, los de orden cultural como también los de desarrollo económico. Así, en este estado de inflexión social surge la cultura de la paz (CP en lo sucesivo) como una posibilidad de coexistencia a pesar de todas las discrepancias existentes.

De esta manera, la CP se yergue, como la instrumentación humana que enfoca su esfuerzo intelectual y de razonamiento en encontrar maneras de solucionar las disputas, pero de forma pacífica, en un ambiente de diálogo y tolerancia. La CP involucra entre otros muchos aspectos, valores, dogmas, perspectivas, representaciones e inclinaciones sociales (Navarro y Nario, 2010). Sin embargo, parte de esta examinación debe pensarse también en las relaciones existentes como en las circunstancias sociohistóricas que emanan de esas interacciones conflictivas, con la finalidad de respetar los Derechos Humanos, como también, la dignidad de cada persona. Por esta razón la CP se ha constituido en un concepto que se halla en expansión y que va adquiriendo condiciones y características de globalización. Circunstancia, en el presente, que se torna válida para la armonía mundial y el ascenso de una comunidad global, que busca trascender y evitar los conflictos en todas las regiones en el mundo, las naciones y entre los propios individuos.

Es entonces, que la CP pretende regular los conflictos, y con ello se da un gran paso, al reconocer la existencia de estos. Sin embargo, su enunciación podrá ser distinta por cada una de las partes involucradas. No obstante, también con este reconocimiento se puede ir adentrando en el derrotero de la reconciliación mediante un diálogo perseverante y constante. Por este motivo, el estudio se avoca a examinar la percepción que los estudiantes tienen sobre la existencia de una construcción pacífica de su entorno universitario en el marco de una red social sostenida con acciones de CP.

Marco Teórico

Escenario Internacional

En el contexto social internacional, toma relevancia la CP que se ha constituido en una de las formas de atenuar e impedir la exacerbación de la violencia social. En esta línea discursiva las Naciones Unidas (1997)

detallaron que la CP se erige como algo necesario y pertinente, que conlleva actividades formativas mediante la educación, otras de orden sociocultural y finalmente con características cívicas como ciudadanas. Esencialmente todos estos actos se sostienen en el respeto y sobre todo en el diálogo. ¿Pero cuál es el fin de implementar esta CP? Substancialmente obedece porque hoy en día de manera lamentable la violencia se ha erigido como un aspecto social que se ha admitido de forma natural, y que irrumpe, para posicionarse, en la cultura, la política y en todo tipo de recinto social (Gómez Arévalo, 2013).

De igual manera, si se remite a la multiplicidad de actos, la violencia se ve observada como una serie de conflictos que conducen lamentablemente a conductas devastadoras que abonan a confrontaciones infructuosas y dividen el tejido social. Por lo tanto, los conflictos emanados de la violencia y la insolvencia del ejercicio de las instituciones suponen un desafío que impacta enormemente en el desarrollo, sostenibilidad y continuidad pacífica de la sociedad (Godoy et al., 2024). En este derrotero de la sustentabilidad, toda situación o coacción que imposibilita la realización integral de los seres humanos es considerado como un suceso que violenta y atenta contra la CP. Por ello se ha promulgado y hecho énfasis en el objetivo 16 del Desarrollo Sustentable que pretende impulsar la construcción de sociedades que suministren justicia social en el marco de edificar medios pacíficos para resolver los conflictos para toda la población; así como instaurar aquellas instancias seguras y prácticas que respondan a las necesidades de los colectivos sociales (Naciones Unidas, 2025).

Hay que hacer hincapié, que la CP no pretende acabar con las discrepancias entre las personas, sino encontrar las vías y fortalecer las capacidades societales para sortear estas divergencias que permitan que todo ser humano pueda tomar el control del esquema de vida que ha resuelto elegir libremente (Tubino, 2009). Para ello, la posibilidad de una vida plena no puede pensarse únicamente desde una paz entendida como estado interior individual, sino también desde una paz de carácter colectivo, sostenida en condiciones sociales que hagan viable una convivencia solidaria y compartida (Linares, 2014).

Contexto Nacional

La condición actual de violencia e inseguridad en el territorio mexicano es perceptible, y esta, es resultado de las eventualidades sociales que no se han satisfecho y de un desarrollo social desigual. Que, sin lugar a duda, ha promovido una honda parcelación del entramado social (Cantú-Martínez, 2025). Al respecto, López et al. (2024), comentan que, dentro de la lista de criminalidad a nivel mundial, México se halla catalogado en tercera

posición. En este orden de ideas, el *Instituto para la Economía y la Paz* (2024) asevera en su reporte que la condición de paz en México ha declinado en 14.4%, y este descenso (apunta el mismo instituto) comenzó hace una década. Si se reconsidera esto de manera razonable, sugiere un debilitamiento del estado de derecho que atenta contra la paz social. En este sentido argumentan Haro, Ramírez y Esparza (2024) que este escenario que promueve la violencia y se ha asentado en el territorio mexicano, gravita sobre particularidades relacionadas con la inseguridad y problemáticas afines a la falta del reconocimiento de los derechos humanos de la población. Aspectos que manifiestan un halo viciado en torno al encargo y gestión de la justicia.

Dicho lo anterior, es en este marco que las instituciones de educación superior (IES) se constituyen en elementos de la estructura social que son clave para incentivar y posicionar una CP mediante sus programas educativos. Particularmente para reorientar las conductas, posicionar valores, como también actitudes para encontrar soluciones pacíficas a los conflictos sociales. Así, en México ha surgido en el ámbito de la educación superior un interés progresivo por este tema, en el cual la cultura de paz se ha concebido como una vía para sensibilizar a las comunidades universitarias sobre la necesidad de amparar y apoyar la construcción de un entorno social que favorezca el respeto y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas. (Calderón y Jiménez, 2024).

Expresión Universitaria

La edificación de una CP en las IES es una prerrogativa sumamente significativa e indiscutible que se debe de promover, y en México no es la excepción. La CP intenta vislumbrar por qué se producen los conflictos, como también encontrar formas de preverlos y resolverlos sin contender. La idea de la paz reside en utilizar medios como la justicia transicional y la intercesión social, para que los actos impulsivos y ardorosos no vuelvan a repetirse en el futuro (ANUIES, 2024a). Como una respuesta nacional en México, se llevó a cabo un acuerdo relacionado con este aspecto donde las IES suscriben un convenio para implementar en sus instancias académicas la CP como también la supresión de la violencia tanto para mujeres como hombres. Con ello, se da un impulso a la creación de lineamientos como procedimientos y espacios para suscitar la CP, la cual tiene como cimiento la igualdad y la inclusión (ANUIES, 2024b). En vista de lo anterior, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), desde noviembre 30 del año 2023, generó un protocolo de CP que operará en el ámbito de la institución con el fin de observar y asegurar la paz de forma institucional. Este documento cuenta con principios que dan corporeidad y objetivación a las acciones a implementarse, como son: respeto, igualdad,

no violencia, democracia, libertad, justicia, solidaridad y bienestar (UANL, 2023).

Así en la UANL, se da ampliación y difusión a los compromisos substantivos del programa general de CP que emana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México. Entre las múltiples acciones institucionales que ha implementado la UANL en este lapso, se cuenta con aspectos que inciden en una CP, como es: 1) la adecuación del marco normativo institucional, 2) la de inducir una visión de género, 3) fortalecer los planes de estudio con una materia transversal denominada CP con carácter obligatorio para los programas educativos de pregrado, técnico superior universitario y profesional asociado que se imparten, 4) fomentar la investigación en este rubro y 5) incrementar la protección y vigilancia en las instalaciones de la propia casa de estudios. Para esto, se vio precisada a crear una estructura administrativa que cuenta actualmente con la secretaría de igualdad e inclusión, que mediante la dirección de CP operacionaliza, juntamente con sus instancias de apoyo, estas actividades sucintas antes mencionadas (UANL, 2023).

Por esta razón, es pertinente el conocer la opinión y percepción que estudiantes universitarios de la UANL poseen de su entorno universitario, donde coexisten cotidianamente, pero donde además se llevan a cabo actividades académicas y prácticas transformadoras para impulsar la CP.

Metodología

Este estudio sobre el reconocimiento de la CP en la comunidad universitaria se centra en la investigación cualitativa. La investigación involucró a 53 estudiantes universitarios, de los cuales 25 son mujeres y 28 varones, cuyas edades se situaban entre los 18 a los 21 años; quienes se encontraban estudiando en el área de ciencias biológicas (entre los semestres de tercero a séptimo semestre) y cuya participación fue voluntaria mediante consentimiento verbal en la UANL en México. La muestra de estudiantes universitarios fue no probabilística. Sin embargo, ha permitido aproximarse a una postura establecida y determinada sobre la perspectiva de la CP, propósito unido con el motivo de estudio.

Para esto, se manejó un método desde el contexto cualitativo que consiste en medir la percepción con respecto a una concepción u objeto de estudio, y posteriormente se lleva a cabo una estimación cuantitativa para medir la magnitud de este discernimiento (Quecedo y Castaño, 2002; Folgueiras y Ramírez, 2017). Este desarrollo se sustenta en una escala de valoración numérica sobre expresiones relacionadas a la CP y que caracterizan este campo semántico. Para lograr esto, se utilizó una pregunta detonante que fue: ¿Consideras que prevalece hoy en día en tu universidad el impulso

de una CP? Para responder a este cuestionamiento, se les proporcionó un cuestionario cuya primera sección, permitió recabar los datos de género, edad y semestre que estudiaba.

En la segunda parte, se confeccionó un cuestionario donde se les hacía ver quince conceptos que ostenta una sociedad o comunidad universitaria que coexiste en una CP. Los términos considerados fueron: respeto, tolerancia, diálogo, solidaridad, justicia, igualdad, inclusión, unidad, confianza, pluralismo, responsabilidad, apertura, convivencia, participación y seguridad. La valoración involucró, en este caso, una escala de Likert de 1 a 5, donde el valor más alto representa la condición de una comunidad universitaria que subsiste en CP, en tanto el valor 1 manifiesta la condición opuesta. Se obtuvieron 855 respuestas que fueron recabadas.

Subsiguientemente, para el análisis de las observaciones se empleó el valor promedio de las valoraciones expresadas por los participantes, juntamente con las apreciaciones existentes de las cualidades estimadas para un entorno social con CP. Posteriormente los datos se categorizan en cuartiles para decretar el nivel de CP que estimaron los alumnos universitarios copartícipes, como también mediante los considerandos contemplados: 1q: < a 1.25 Poca; 2q: 1.25 a < 2.50 Moderada; 3q: 2.50 a < 3.75 Buena; 4q: 3.75 a 5 Muy Buena. Asimismo, el instrumento construido para esta investigación observó una alfa de Cronbach de 0.71, que es considerada como aceptable para aprehender el discernimiento de los estudiantes participantes sobre la CP (González y Pazmiño, 2015). Posteriormente a la catalogación, se evalúa la valoración de los enunciados mediante el índice de Jaccard para determinar la similitud de los pronunciamientos entre mujeres y varones (Cantú-Martínez, 2019).

Resultados

La investigación involucró estudiantes universitarios. La población participante estuvo integrada por 47.1% (f= 25) del género femenino y 52.8% (f=28) por el masculino. Tras analizar los datos que corresponden a las respuestas emanadas sobre si prepondera en su institución universitaria una CP, estos aseveran que sí. Aspecto que se cuantifica por un valor medio de 3.85 que se relaciona como una CP muy buena. Esta condición trasciende por igual al llevar a cabo la examinación por género, donde tanto para mujeres como varones subsiste muy buena CP (ver Tabla 1).

En tanto, al discernimiento de una CP, todos los participantes examinados refieren que esta se halla de una condición buena a muy buena, que concierne a valores de pronunciamiento de 32.07% y 67.92% respectivamente, estimaciones que en promedio se encuentran entre el intervalo de 2.50 a 3.75, y mayores de 3.75 correspondientemente.

Tabla 1. Valores Promedio que Refieren al Posicionamiento de CP a Partir del Discernimiento de los Estudiantes Universitarios

Población	Media	Desviación estándar	Cultura de Paz
Mujeres/ Varones	3.85	0.42	Muy Buena
Mujeres	3.83	0.46	Muy Buena
Varones	3.87	0.39	Muy Buena

Nota: Nivel promedio de Cultura de Paz en relación con el género encuestado.

Fuente: Elaboración propia. (2025).

Por lo que respecta a las mujeres estas especifican en un 40% que coexiste una situación de buena CP, mientras que el 60% de ellas advierten un ambiente muy bueno. Al continuar con los varones, el 25% describe el entorno como bueno y el 75% lo representa como muy bueno para la CP (ver Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia del Posicionamiento de CP a Partir del Discernimiento de los Estudiantes Universitarios

Población	Cultura de Paz Buena Frecuencia (%)	Cultura de Paz Muy Buena Frecuencia (%)
Mujeres/ Varones	17 (32.07)	36 (67.92)
Mujeres	10 (40.00)	15 (60.00)
Varones	7 (25.00)	21 (75.00)

Nota: Frecuencia en que se declaró "Buena" o "Muy Buena" Cultura de Paz en relación con el género encuestado.

Fuente: Elaboración propia. (2025).

Con respecto a la valoración de las variables promotoras de CP llevada a cabo por el total de estudiantes universitarios, se puede apreciar que el 33.3% de las variables evaluadas fueron consideradas en una condición buena, que corresponden al diálogo, justicia, igualdad, responsabilidad y convivencia. Simultáneamente, el 66.6% fueron estimadas con un contexto de muy bueno, entre las que hallamos respeto, tolerancia, solidaridad, inclusión, unidad, confianza, pluralismo, apertura, participación y seguridad. Entre las que sobresalen, el respeto y el pluralismo, con valores promedio de 4.21 y 4.08 correspondientemente (ver Tabla 3).

En cuanto al posicionamiento del conjunto de variables examinadas por género, se observa que las mujeres y varones participantes coinciden en la catalogación de muy buena condición para suscitar la CP en los siguientes aspectos: respeto, tolerancia, unidad, confianza, pluralismo, participación y seguridad. Con relación a la condición de buena, coinciden en justicia, igualdad y responsabilidad (ver Tabla 4)

Tabla 3. Valores Promedio que Refieren al Posicionamiento de las Variables Promotoras de CP a Partir del Discernimiento del Total de Estudiantes Universitarios

Variable	Media	Desviación estándar	Cultura de Paz
Respeto	4.21	0.72	Muy Buena
Tolerancia	3.96	1.06	Muy Buena
Diálogo	3.68	0.98	Buena
Solidaridad	3.85	0.97	Muy Buena
Justicia	3.58	0.95	Buena
Igualdad	3.62	0.97	Buena
Inclusión	3.75	0.96	Muy Buena
Unidad	3.89	1.05	Muy Buena
Confianza	3.96	1.00	Muy Buena
Pluralismo	4.08	0.90	Muy Buena
Responsabilidad	3.66	0.90	Buena
Apertura	3.85	0.91	Muy Buena
Convivencia	3.72	1.03	Buena
Participación	3.98	0.89	Muy Buena
Seguridad	3.96	0.90	Muy buena

Nota: Nivel promedio de Cultura de Paz en relación con las variables propuestas para los encuestados.

Fuente: Elaboración propia. (2025).

En el caso donde difieren en dictamen (esta condición siempre fue entre buena y muy buena) las variables que se ostentaron así fueron: diálogo, solidaridad, inclusión, apertura y convivencia. Como resultado el índice de Jaccard denota un 50% de similitud en las opiniones -mujeres y varones- sobre los considerandos contemplados como cualidades que caracterizan la CP en su entorno universitario (ver [Tabla 4](#)).

Discusión

En la presente investigación se exploró la CP en la UANL, sobre la cual se trata de construir una sociedad universitaria (como también individuos) para una vida de paz. Dicha consideración trasciende al ámbito universitario donde se ejercen actividades prácticas y académicas con la finalidad de hacer tangible esta expresión semántica en la población estudiantil. Por ello, inicialmente se examinaron los resultados desde el posicionamiento del actuar institucional, en segundo término, se exploraron desde los valores que más despuntaron en el estudio y que fueron manifestados por los participantes. Para posteriormente examinar los resultados con una visión de género.

En primera instancia, observamos cómo esta orientación en la UANL se lleva a cabo con el fin de trasladar la CP a las aulas, que es un sitio que alberga el enlace de múltiples significaciones claves que convergen en los educandos, como señalan [Calderón y Jiménez \(2024\)](#). Esto, en el espacio áulico, estimula a la reflexión sobre la condición imperante, donde prevalece ahora labores tanto formativas, pedagógicas y didácticas con alto

contenido de paz, que potencian este constructo en el seno de su comunidad. Donde los estudiantes además de recibir su preparación profesional recogen una enseñanza e ilustración alta en valores como también en comportamientos, que, de igual modo, coadyuvan a la resolución de los problemas mediante medios pacíficos. Esto queda verificado, por los valores medios de todos los considerandos, al ser puntuadas con valores altos, que indica la jerarquía que los estudiantes conceden a las cualidades que ha de tener una comunidad universitaria que estribe en una CP (ver [Tabla 1 a 4](#)).

Este aspecto adquiere relevancia cuando la educación universitaria se concibe como un espacio de transformación continua de los estudiantes, orientado a la formación de ciudadanos con las habilidades y competencias necesarias para afrontar problemáticas asociadas a la paz y la justicia, tal como lo señala la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, particularmente en su artículo 2, fracción cuarta ([UNESCO, 1998](#)). Desde esta perspectiva, los resultados del estudio aportan un sustento empírico a dicho planteamiento, en la medida en que la comunidad estudiantil participante reconoce la presencia de una muy buena cultura de paz en su entorno universitario (ver [Tabla 1](#)). Este reconocimiento permite reafirmar el papel de la educación superior y, de manera específica, de los espacios académicos de la UANL como ámbitos con capacidad para incidir en el fortalecimiento del tejido social, a partir de procesos formativos sustentados en valores humanos de carácter universal ([Silva, 2013; Cerdas, 2015; Rodríguez, López y Echeverri, 2017](#)).

Tabla 4. Valores Promedio que Refieren al Posicionamiento de las Variables Promotoras de CP a Partir del Discernimiento de los Estudiantes Universitarios por Género

Variable	Mujeres Media	Varones Media	Cultura de Paz Mujeres/Varones
Respeto	4.12	4.29	MB/MB
Tolerancia	3.88	4.04	MB/MB
Diálogo	3.56	3.79	B/MB
Solidaridad	3.60	4.07	B/MB
Justicia	3.64	3.54	B/B
Igualdad	3.52	3.71	B/B
Inclusión	3.80	3.71	MB/B
Unidad	3.88	3.89	MB/MB
Confianza	3.88	4.04	MB/MB
Pluralismo	4.16	4.00	MB/MB
Responsabilidad	3.68	3.64	B/B
Apertura	4.04	3.68	MB/B
Convivencia	3.80	3.64	MB/B
Participación	4.00	3.96	MB/MB
Seguridad	3.92	4.00	MB/MB

Nota: Nivel promedio de Cultura de Paz en relación las variables propuestas para los encuestados, discriminado por género. (B=Buena; MB=Muy Buena).

Fuente: Elaboración propia. (2025).

En consonancia con lo anterior, diversos estudios han señalado que la cultura de paz se construye de manera significativa a través de los procesos educativos. En este sentido, Ruiz y Chaux (2005) destacan que la educación, en términos generales, constituye un pilar fundamental para el desarrollo de capacidades ciudadanas y para la promoción de prácticas orientadas a la convivencia pacífica. En el caso de la UANL, estos procesos educativos se articulan de manera explícita con la búsqueda de la calidad académica, así como con principios de inclusión, equidad y responsabilidad social (UANL, 2023). Como muestra de ello, recientemente se llevó a cabo el foro nacional “La Transversalidad de la Educación y Cultura para la Paz”, cuyo propósito fue examinar la incorporación del enfoque de paz en los espacios educativos y su incidencia en la educación superior (UANL, 2025a). Estas iniciativas institucionales se alinean, a su vez, con los compromisos establecidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular aquellos relacionados con la educación de calidad, la igualdad de género y el fortalecimiento de la justicia y la paz, ejes que también forman parte de la agenda gubernamental de México y de la ANUIES como estrategias para incidir positivamente en la transformación social (ANUIES, 2024a).

Este marco institucional se materializa, además, en la participación de los estudiantes tanto en el ámbito universitario como en su entorno social más amplio, al

posicionarse como actores que comunican, comparten y promueven los beneficios sociales asociados a una cultura de paz. Dicho involucramiento se expresa a través de actividades como el servicio social, el extensionismo universitario y las prácticas profesionales que los estudiantes realizan durante su proceso formativo. Entre las acciones que destacan en la promoción de la cultura de paz se encuentran las labores educativas dirigidas a la comunidad, las campañas de carácter social y las iniciativas de participación orientadas a la atención de problemáticas colectivas, entre otras (UANL-FCB, 2025). Desde una perspectiva institucional, estas prácticas constituyen una consecuencia esperada de una educación integral, pertinente y de calidad, comprometida con su contexto en escalas local, regional, nacional e internacional.

Finalmente, retomando a Geertz (1998), la cultura puede entenderse como un entramado de significaciones socialmente compartidas que otorgan sentido y orientación a la vida colectiva. En este marco, la cultura de paz adquiere una dimensión simbólica que configura el tipo de comunidad que se busca construir. En el caso de la UANL, este enfoque se encuentra implícito en la praxis universitaria cotidiana, donde los participantes de la investigación se ven involucrados tanto de manera individual como colectiva, a través de discursos, prácticas y marcos institucionales que inciden en la configuración de relaciones sociales orientadas hacia la paz.

Por otra parte, en un segundo plano analítico, resulta significativo que el respeto y el pluralismo destaquen entre los valores asociados a la CP identificados por los participantes de la UANL. El respeto, en particular, ha sido concebido por [Dietrich Von Hildebrand \(2009\)](#) como la raíz de todas las virtudes, en la medida en que de él se desprende una forma de actuar humano caracterizada por una disposición serena y no violenta frente al mundo ([Grande, 2024](#)). Asimismo, este valor permite dimensionar la profundidad de lo sustantivo y lo existente, ya que hace visible el despliegue de otros valores que emergen de manera reveladora en su ejercicio y reconocimiento ([Lopes, 2024](#)). En este sentido, el hecho de que el respeto aparezca como uno de los valores más claramente identificados por los participantes da cuenta del reconocimiento de la CP como objeto ético y social central en su experiencia universitaria.

Por su parte, el pluralismo puede entenderse como una noción que alude a la admisión, acogida y valoración de la diversidad de opiniones y enfoques que conviven al interior de un colectivo social ([Pratt, 2019](#)). En esta línea, [Barabas \(2014\)](#) señala que la interculturalidad, como una de las expresiones del pluralismo, tiene en el respeto su valor vertebral, en tanto este habilita la creación de espacios propicios para la comprensión mutua, la armonía y el entendimiento. Dichos espacios se sostienen sobre la base de la correspondencia y la interlocución entre los distintos actores, dando lugar a una dinámica relacional que articula múltiples instancias y niveles de interacción social.

Hoy en el escenario universitario de la UANL subsiste un pluralismo, que connaturalmente cuenta con una realidad que motiva las relaciones simétricas e incluyentes, donde la predisposición es configurar una comunidad universitaria justa, fraterna y suficientemente abierta a otras experiencias y convicciones; donde se han desarrollado escenarios para expresar opiniones, propuestas y expectativas sobre la vida estudiantil, profesional como social. Desde esta perspectiva, como ejemplo, la UANL fue sede recientemente del foro titulado "Mujeres Líderes" con la finalidad de coadyuvar a este fin ([UANL, 2025b](#)).

Como tercera pauta, por lo que refiere al observar los resultados con un enfoque de género, y centrarnos en las opiniones vertidas por las mujeres y varones, parece interesante resaltar que encontramos que subsiste un 50% de juicios similares. Esta comparación nos persuade que las diferencias existentes pueden proceder esencialmente de las aprensiones y construcciones sociales de los propios participantes, que tienen que ver con los componentes cognitivos como afectivos que poseen, y de los escenarios situacionales en que coexisten, como indican [García, Cabanillas, Morán y Olaz \(2014\)](#). Asimismo, el valor que contempla el mayor

promedio en varones corresponde al respeto (con una cuantía de 4.29) en tanto en las mujeres corresponde el pluralismo con una valoración promedio 4.16. En este sentido, se debe enfatizar que los valores mencionados, se erigen como las pautas para ser mejores seres humanos (respeto y pluralismo) como lo indica [Bontempo \(2021\)](#). Es decir, se constituyen estos en parte del razonamiento que los estudiantes participantes llevan a cabo, y que indica la manera de hacer lo correcto, en este caso, para fortalecer una CP.

De este modo, los varones tienden a privilegiar el respeto como un valor central, al considerarlo un principio ético fundamental que contribuye a equilibrar las dimensiones normativas y las prácticas morales en la vida social, tal como lo planteó [Camps \(1994\)](#) y lo ha reafirmado recientemente [De Lucas \(2024\)](#). En contraste, las mujeres destacan el pluralismo como un valor significativo, el cual, desde su perspectiva, expresa la diversidad de posiciones, trayectorias y experiencias a partir de las cuales se reconocen a sí mismas y han debido desenvolverse para abrirse paso en la sociedad ([Álvarez, 2022](#)). Este valor incorpora las representaciones, vivencias y afinidades que configuran sus formas de participación social, en las que la CP se presenta como una vía para transitar lo colectivo y como un marco que habilita espacios sociales para el desarrollo de sus actividades y el reconocimiento de sus aportes. En conjunto, el respeto y el pluralismo se consolidan como valores que permiten pensar y practicar la CP en la vida social y que, además, son identificados y reconocidos por varones y mujeres en su entorno universitario.

Si se considera la complejidad que caracteriza a la percepción y al comportamiento humanos, los resultados obtenidos permiten sostener que el proceso de incorporación de una CP en la comunidad universitaria de la UANL, mediante acciones acordes con estas particularidades, se encuentra en una etapa de desarrollo y consolidación. En este sentido, se observa que dicha CP se configura de manera paulatina, al tiempo que contribuye a la conformación de una nueva identidad universitaria, entendida como un conjunto de imaginarios sociales en los que los estudiantes participantes asumen un papel simultáneo como protagonistas y promotores. Esta dinámica resulta coherente con la postura de [García-Vallinas \(2015\)](#), quien señala que la internalización de valores a partir de modelos de enseñanza-aprendizaje activos y reflexivos favorece tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades.

A partir de lo anterior, se evidencia que el protagonismo asumido por el alumnado universitario (tanto hombres como mujeres) da cuenta de un proceso de empoderamiento de carácter pacifista, el cual puede favorecer la gestación de iniciativas de paz con un marcado sentido civil en la sociedad mexicana, tal como lo

señala Hernández-Delgado (2009). Este proceso se vincula con una construcción de la CP que se distingue por emerger desde el interior de las propias colectividades y que, de manera sostenida, cuestiona y desarticula los mecanismos sociales que reproducen la violencia, mediante ejercicios críticos orientados a una comprensión más amplia de la convivencia y al fortalecimiento del bienestar social. En este marco, los procesos formativos desarrollados en las aulas universitarias se muestran sensibles a un entorno social en permanente transformación, en estrecha correspondencia con los cambios socioculturales y éticos que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Esteban y Martínez, 2012; Bowden y Ference, 2014).

Definitivamente, la educación universitaria desempeña un papel estratégico al impulsar una visión de la paz que responde a las múltiples y renovadas exigencias sociales de nuestro tiempo y que requiere ser comprendida y asumida críticamente por el estudiantado. La paz, entendida como valor, demanda aprendizajes sostenidos y marcos de sociabilidad no violenta, lo que refuerza la centralidad de los espacios universitarios como ámbitos capaces de orientar y modelar las relaciones sociales presentes y futuras, así como de proponer caminos éticos para la gestión del conflicto, la contención del furor y la resolución de la violencia. En este sentido, resulta pertinente recordar, como lo señala De Toscano (2005), que la universidad constituye un espacio privilegiado para el fortalecimiento de los valores. No es casual, entonces, que a lo largo de la historia la paz se haya afirmado como un valor fundamental para la convivencia, la interacción social y la comprensión mutua entre las personas.

Referencias

- Álvarez, I. (2022). El pluralismo feminista: balance y prospectiva. *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, 22. <https://doi.org/10.17561/rej.n22.7423>
- ANUIES (2024b). *Rectoras y directoras firman Acuerdo Nacional por una Cultura de Paz y la Erradicación de la Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior*. <https://www.anui.es/noticias/rectoras-y-directoras-firman-acuerdo-nacional-por-una-cultura-de-paz>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024a). La construcción de una cultura de paz en las instituciones de educación superior, necesidad innegable. <https://www.anui.es/noticias/la-construccion-de-una-cultura-de-paz-en-las-instituciones-de-educacion>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Bontempo, E. (2021). El respeto ¿un valor perdido en la sociedad? *Temática Psicológica*, 17(1), 73-77. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2021.n17.2628>
- Bowden, J. y Ference, M. (2014). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje: más allá de la calidad y la competencia*. Narcea.
- Calderón, R. y Jiménez, J. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e644. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847>
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Espasa-Calpe.
- Cantú-Martínez, P. C. (2019). La apreciación semántica de la noción desafíos en bioética por alumnos universitarios del campo de las ciencias biológicas. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (10), 1-11. <https://doi.org/10.14422/rib.i10.y2019.002>
- Cantú-Martínez, P. C. (Ed.). (2025). *Violencia, inseguridad y reinserción social*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- De Lucas, R. (2024). *La amistad, el respeto y la empatía como contenidos de aprendizaje en educación infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid. <https://uva-doc.uva.es/handle/10324/68529>
- De Toscano, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *Hologramática*, 3(3), 89-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6428390>
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). Son universidades todas las universidades: la universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22051>
- Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León -UANL-FCB. (2025). *Servicio social*. <http://www.fcb.uanl.mx/nw/es/servicios/servicio-social>
- Folgueiras, P. y Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. <https://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- García -Vallinas, E. (2015). Educar para la paz desde los derechos humanos y la justicia social. En C. E. Coca, E. García, V. M. Martín y C. Ramírez (Coords.), *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 48-63). Editorial Síntesis.

- García, M.; Cabanillas, G.; Morán, V. y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 7(2), 114–135. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Godoy, V.; Serrano, M.; Campos, M.; y Centeno, G. (2024). Formación de estudiantes de psicología en cultura de paz: aportes de los enfoques de habilidades para la vida y de responsabilidad social. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 35–56. <https://doi.org/10.29105/msc4.6-74>
- Gómez-Arévalo, A. P. (2013). Educación para la paz en América Latina: genealogía y propuesta para el sistema educativo de El Salvador (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Gómez-Nashiki, A. (2024). Pensar la paz en la Universidad de Colima: la opinión de las estudiantes de licenciatura. En L. V. Cota, C. S. Tapia, D. Mejía y A. D. Tanori (Coords.), *Uniendo voces por la paz. Estudios iniciales por una cultura de paz, género y bienestar* (pp. 23–35). Comunicación Científica.
- González, J. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62–67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-423821>
- Grande, P. (2024). En defensa de la persona humana: vocación y teoría en la vida de Dietrich von Hildebrand. *Metafísica y Persona*, (32), 137–155. <https://doi.org/10.24310/metyper.32.2024.19661>
- Haro, D.; Ramírez, F.; Esparza, J. (2024). Resolución de conflictos a través de la justicia alternativa: una herramienta para consolidar la cultura de paz. En V. Z. del C. Rodríguez; E. Arámbula; L. F. J. Gómez (Coords.), *México en el mundo. Cultura de paz, diversidad, inclusión y legalidad* (pp. 17–40). Universidad de Guadalajara.
- Hernández-García, E. (2009). Pacés desde abajo en Colombia. *Reflexión Política*, 11(22), 176–186. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/11127>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2024). *Índice de paz México 2024*. <https://visionofhumanity.org/resources>
- Linares, J. (2014). *La conciencia y cultura de paz*. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Lopes, E. (2024). Las vivencias humanas en el pensamiento de Dietrich von Hildebrand. *Eikasía. Revista de Filosofía*, (123), 139–186. <https://doi.org/10.57027/eikasía.123.936>
- López, M.; Saldívar, R.; Hernández, J.; Morales, K.; Reséndiz, A. (2024). Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de paz. *Revista de la Educación Superior*, 53(212), 111–134. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.212.3066>
- Naciones Unidas. (1997). Solicitud de inclusión de un tema adicional en el programa del quincuagésimo segundo período de sesiones: Hacia una cultura de paz. <https://docs.un.org/es/A/52/191>
- Naciones Unidas. (2025). *Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Navarro, L. y Nario, J. (2010). Peace education: A pathway to a culture of peace. Center for Peace Education, Miriam College.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Tomo I. Informe final*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Pratt, S. (2019). La experiencia del pluralismo. *Andamios*, 16(40), 167–180. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.702>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rodríguez, A.; López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206–223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). <https://centro-educacion-politica.org/wp-content/uploads/2021/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Silva, E. (2013). La dimensión axiológica de la cultura de paz. *Cultura de Paz*, 19(61), 6–12. <https://doi.org/10.5377/cultura.v19i61.1292>
- Tubino, F. (2009). Introducción: ¿Por qué es necesaria una cultura de paz? En C. Alegría Varona, A. Caviglia, X. Etxeberria, G. Gamio y F. Tubino (Coords.), *Hacia una cultura de paz* (pp. 15–32). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/1711.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León -UANL. (2023). *Leyes y reglamentos. Protocolo de cultura para la paz de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- UANL. (2025a). *Foro Nacional La Transversalidad de la Educación y Cultura para la Paz*. <https://www.uanl.mx/eventos/foro-nacional-la-transversalidad-de-la-educacion-y-cultura-para-la-paz/>
- UANL. (2025b). *Foro de mujeres líderes*. <https://vidauniversitaria.uanl.mx/campus-uanl/uanl-organiza-foro-sobre-mujeres-lideres/>
- Von Hildebrand, D. (2009). *Ethics*. Franciscan University Press.



05

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24088>

DOSSIER
Artículo de investigación

La Mediación Docente de la Convivencia en la Educación Secundaria Latinoamericana

Teaching Mediation and School Coexistence in Latin American Secondary Education

Javier Soto López¹
Venezuela



Para citar: Soto López, J. (2025). La Mediación Docente de la Convivencia en la Educación Secundaria Latinoamericana. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 51-64. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24088>

Fecha de recepción: 11/09/2025

Fecha de aprobación: 10/11/2025

¹ Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Táchira (Venezuela); especialista en Pedagogía y Magíster en Educación; Investigador en mediación docente y convivencia escolar; directivo docente y coordinador de la Institución educativa Ángel María Paredes. Correo electrónico: javiersoto@ampneiva.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6022-8416>

RESUMEN

La convivencia constituye un desafío central en la educación secundaria latinoamericana, en un contexto marcado por altos niveles de violencia y conflicto en las instituciones educativas. Este artículo de revisión analiza investigaciones publicadas entre 2015 y 2025 sobre el papel mediador del profesorado en la construcción de entornos escolares pacíficos. La metodología se basó en una búsqueda sistemática en bases de datos indexadas, con la aplicación de criterios de inclusión y exclusión que permitieron la selección de 50 fuentes académicas. Los resultados evidencian una transición desde enfoques punitivos hacia prácticas de carácter formativo y restaurativo, así como una mayor participación de las familias en la elaboración de normas y en los procesos de mediación. No obstante, se identifican vacíos significativos en la formación docente en mediación escolar. La discusión resalta avances normativos en la región, aunque también señala limitaciones en su implementación efectiva. Se concluye que la mediación docente desempeña un papel clave en la promoción de la paz y la mejora de la convivencia en las instituciones educativas

Palabras clave: centro de convivencia; mediación; educación básica; cultura de paz; ambiente educacional.

ABSTRACT

Coexistence has become a major challenge in Latin American secondary education, particularly in contexts marked by high levels of violence and conflict within schools. This review article examines studies published between 2015 and 2025 that address the mediating role of teachers in creating peaceful school environments. The methodology involved a systematic search of indexed academic databases, using inclusion and exclusion criteria that resulted in the selection of 50 scholarly sources. The findings reveal a shift away from punitive approaches toward more formative and restorative practices, along with greater involvement of families in rule-setting and mediation processes. However, significant gaps remain in teacher training related to school mediation. The discussion highlights regulatory advances across the region while also pointing to persistent challenges in putting these policies into practice. The article concludes that teacher mediation plays a key role in fostering peace and improving coexistence in secondary schools.

Keywords: coexistence center; mediation; basic education; culture of peace; educational environment.

Introducción

La convivencia escolar favorece la construcción de relaciones respetuosas, inclusivas y democráticas dentro de las instituciones educativas, razón por la cual ocupa un lugar central en la educación contemporánea en América Latina (Leyton, 2020). En esta línea, Patel (2022) subraya que aprender a convivir constituye una competencia fundamental del siglo XXI, y destaca el papel de la escuela en la formación de actitudes orientadas al respeto por el otro, la valoración de la diversidad cultural y la resolución pacífica de los desacuerdos.

En este contexto, Trucco y Ullmann (2015), Soto y Trucco (2015) y la UNESCO (2015) coinciden en señalar que la violencia escolar constituye un fenómeno extendido en América Latina, que afecta a una proporción significativa de estudiantes y se manifiesta de forma recurrente. Estos autores advierten que dicha violencia impacta a niños y adolescentes, trasciende el espacio escolar y refleja dinámicas sociales más amplias que inciden directamente en los entornos educativos.

Esto ha impulsado nuevas políticas públicas y programas educativos para mejorar la convivencia en distintos países latinoamericanos (Saavedra, 2024).

En la literatura se encuentra que la convivencia es un concepto en evolución, que ha incorporado significados diversos e incluso contradictorios a lo largo del tiempo. En muchos casos, la convivencia ha sido abordada sobre todo desde sus consecuencias, más que desde sus fundamentos positivos, lo cual puede limitar el desarrollo de un lenguaje común y enfoques integrales (Fierro y Carbajal, 2019). De hecho, investigaciones recientes advierten un tratamiento ambiguo del término, ya que, por un lado, se le atribuye importancia estratégica en los discursos educativos, pero por otro lado suele investigarse como variable secundaria asociada a temas como la violencia escolar, rendimiento académico o inclusión, en lugar de constituir el objeto principal de estudio (Andrades, 2020).

En este escenario complejo, cobra relieve el papel de la mediación de los docentes en la convivencia, ya que estos se ubican en la primera instancia en la interacción en clase. De sus concepciones, actitudes y prácticas depende en gran medida el clima escolar y el cómo se abordan los desacuerdos. Leyton (2020) coincide en que el profesorado puede ser el garante de relaciones respetuosas entre estudiantes y agente clave para gestionar positivamente la disciplina y los desacuerdos.

Asimismo, la formación en habilidades sociales y emocionales para resolver desacuerdos por parte del profesorado se asocia con climas escolares más positivos y menores índices de agresión (Leyton, 2020). No obstante, la literatura también evidencia importantes brechas, como la falta de formación en la mediación de desacuerdos (Leyton, 2020; Velásquez et al., 2025),

y con frecuencia la recurrencia del uso de métodos arcaicos y poco efectivos para mejorar las relaciones en las escuelas (Leyton, 2020). Esto lleva a plantear interrogantes sobre cómo se está comprendiendo y ejerciendo el rol docente en la gestión de la convivencia, y cuáles son las principales tendencias y obstáculos en la actualidad.

Por todo esto, el presente artículo busca analizar, sistematizar e integrar los hallazgos de la literatura académica (2015-2025) sobre la mediación de los docentes en la convivencia a nivel secundario en América Latina. Por medio de una revisión biográfica, se buscó identificar tendencias, avances, tensiones y retos por diferentes autores en: (a) la función de los docentes en la cimentación de ambientes escolares pacíficos y participativos; (b) las estrategias pedagógicas y disciplinarias aplicadas para la sana convivencia; (c) las políticas y programas que buscan la mediación de desacuerdos en las escuelas; y (d) las necesidades formativas del profesorado en esta temática.

Marco Teórico y Conceptual

Antes de abordar el papel mediador del docente en los desacuerdos entre estudiantes, resulta necesario precisar el concepto de convivencia escolar en el contexto educativo. Barbeito (2021), así como Hoyos y Herrera (2023), coinciden en entender la convivencia como el entramado de relaciones que se construyen entre las personas que comparten la vida escolar, considerando su contexto, así como los derechos y deberes que regulan dicha interacción. Desde esta perspectiva, Leyton (2020) señala que la convivencia implica un conjunto de valores que se promueven y practican cotidianamente, entre ellos el sentido de pertenencia, la inclusión, el respeto por la diversidad cultural, la asertividad y el desarrollo de competencias sociales y emocionales orientadas al manejo de los desacuerdos.

En este sentido, la forma en que se convive en la escuela no es neutral, sino que responde a la cultura organizacional de la institución y al proyecto de sociedad que la educación aspira a construir. Así, una escuela orientada hacia una sociedad democrática y plural debe promover prácticas basadas en el diálogo, la participación y la igualdad (Leyton, 2020). En esta misma línea, Fierro y Carbajal (2019) conceptualizan la convivencia desde un enfoque de justicia social, incorporando dimensiones pedagógicas, organizativas y relacionales, lo que ha servido de base para investigaciones y evaluaciones sobre mediación escolar y procesos de exclusión social.

Tradicionalmente, en el campo pedagógico, la mediación docente ha sido abordada como un proceso de aprendizaje inscrito en las teorías socioculturales de Vygotsky et al. (1978). No obstante, en el ámbito de la convivencia escolar, el concepto adquiere

un significado específico vinculado a la capacidad del docente para intervenir en situaciones de desacuerdo entre estudiantes u otros actores de la comunidad educativa, orientándolas hacia soluciones constructivas y con sentido formativo (Onofre, 2025). En este marco, la mediación se entiende como un método de resolución de conflictos en el que una persona neutral facilita la comunicación entre las partes con el fin de alcanzar acuerdos mutuamente aceptables.

En el contexto escolar, el docente mediador escucha a las personas involucradas, propicia el diálogo y la empatía, y fomenta la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones, siempre en coherencia con las normas y los valores compartidos (Onofre, 2025). Diversos estudios en América Latina destacan la importancia de contar con normas claras y con la participación de la comunidad educativa en la construcción de la convivencia, aunque sin profundizar en estrategias pedagógicas específicas como la educación socioemocional o el modelamiento prosocial (Aristimuño y Noya, 2015; Pinzón, 2023).

En este punto resulta pertinente recuperar la distinción entre paz negativa y paz positiva formulada por Johan Galtung (1969), quien define la primera como la mera ausencia de violencia directa y la segunda como la presencia de relaciones justas, equitativas y cooperativas. Esta distinción ha sido retomada en el ámbito educativo por diversos autores (Guerra, 2019; Añaños et al., 2020), quienes advierten que las instituciones escolares no deberían limitarse a reducir la violencia (paz negativa), sino avanzar hacia la construcción activa de vínculos respetuosos y condiciones de equidad que hagan posible una paz positiva.

En consonancia con lo anterior, Ascorra et al. (2015) plantean que la convivencia escolar debe asumirse como un proceso formativo y participativo, en el que los conflictos y desacuerdos se conviertan en oportunidades pedagógicas para el aprendizaje de valores y habilidades ciudadanas. Esto implica replantear el rol del docente tradicional hacia la figura de un mediador capaz de gestionar el diálogo y el consenso, sin renunciar a su autoridad, pero ejerciéndola desde la coherencia ética, la escucha activa y la aplicación justa de las normas.

Metodología

El presente trabajo desarrolló una búsqueda sistemática y exhaustiva de fuentes académicas en acceso abierto, abarcando el período 2015-2025, a través de bases de datos y repositorios indexados relevantes en Ciencias de la Educación. Entre las fuentes consultadas se incluyen Google Scholar, portales regionales de acceso abierto como SciELO, Redalyc y Dialnet, bases de datos bibliográficas internacionales como Scopus y ERIC (Educational Resources Information Center), y

repositorios institucionales para la identificación de tesis de maestría y doctoral. Como estrategia de búsqueda se emplearon palabras clave en español e inglés y normalizadas según el tesoro UNESCO cuando fue posible, por ejemplo, convivencia en clase (school coexistence), mediación escolar (school mediation), mediación en la escuela (school conflict resolution), clima escolar (school climate), docentes AND convivencia (teachers AND coexistence), educación secundaria (secondary education) AND convivencia, entre otras. También se utilizaron los nombres de países latinoamericanos como filtros, por ejemplo, convivencia en clase en Chile o convivencia en clase en Colombia, para localizar estudios específicos de cada contexto nacional.

Criterios de Inclusión

Se incluyeron fuentes publicadas entre enero de 2015 y abril de 2025, en idioma español o inglés, y revisiones teóricas o análisis de políticas de convivencia en la educación secundaria en países de América Latina. Dado el foco en la mediación docente, se priorizaron estudios que abordaran el rol del profesorado, las prácticas pedagógico-disciplinarias, la formación docente en convivencia o el impacto de intervenciones educativas donde el docente tuviera protagonismo. Se consideraron tanto artículos de revistas científicas arbitradas, incluyendo estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, como tesis de posgrado y documentos técnico-pedagógicos de organismos reconocidos como la UNESCO y la OEI, y los ministerios de educación, siempre que estuvieran disponibles en acceso abierto.

Criterios de Exclusión

Se excluyeron las fuentes cuyo tema principal no guardara relación directa con la convivencia en la escuela, o que no aportaran información específica sobre la función de los docentes en el tema. También, se omitieron estudios realizados fuera de América Latina, a menos que fuesen revisiones teóricas ampliamente aplicables. Además, solo se tomaron en cuenta los hallazgos de los estudios referentes a secundaria. Para asegurar la calidad, se priorizó literatura en revistas indexadas, en directorios o tesis de universidades acreditadas.

La búsqueda inicial arrojó aproximadamente 120 documentos potencialmente relevantes y tras el análisis, y aplicando los criterios mencionados, se preseleccionaron 68 fuentes. Posteriormente, mediante lectura completa y evaluación crítica, se redujo el corpus a 50 referencias finales que cumplen plenamente con los criterios de pertinencia. Además, se elaboró una matriz de análisis donde se registraron los datos bibliográficos, el país(es) de estudio, el nivel educativo, la metodología, los principales resultados relacionados con la mediación docente y las recomendaciones de cada fuente. Con base en esta matriz, se identificaron

categorías temáticas emergentes para organizar los hallazgos, tales como percepción y rol del docente en la convivencia, estrategias disciplinares, programas de mediación y cultura de paz, formación docente y desarrollo de competencias sociales y emocionales, participación familiar, y políticas de convivencia. En la sección de Hallazgos, la [Tabla 1](#) brinda los resultados estructurados en torno a estas categorías, que condensan información de estudios representativos.

Posteriormente, las fuentes seleccionadas se analizaron mediante un proceso de codificación temática inductiva, identificando patrones conceptuales recurrentes en torno al rol docente, las prácticas pedagógicas, la mediación de desacuerdos y la formación en convivencia. Las categorías emergentes fueron validadas por medio de triangulación de contenidos entre autores y contextos nacionales, garantizando la coherencia interna del análisis. La síntesis cualitativa integradora se realizó combinando las conclusiones de los estudios mediante comparación constante y agrupamiento temático, lo cual permitió generar una interpretación comprehensiva sin recurrir a técnicas metaanalíticas cuantitativas. De este modo, se buscó asegurar rigurosidad interpretativa y transparencia metodológica en la integración de evidencias.

Desarrollo

El Docente Como Eje del Clima Escolar y la Mediación

Diversos estudios en países latinoamericanos respaldan que, cuando el profesorado asume un rol activo como mediador y líder positivo, se registran menores índices de violencia y se crea un ambiente pacífico. Por ejemplo, [Bohórquez et al. \(2018\)](#) analizaron las percepciones y prácticas de la comunidad de una institución educativa distrital en Colombia, evidenciando el papel central del docente en la prevención de la violencia, la mediación de conflictos y la promoción de interacciones respetuosas y cooperativas que favorecen la convivencia escolar. De manera similar, [Rocha et al. \(2022\)](#) examinaron situaciones de violencia en instituciones de educación media en Uruguay, identificando diversas formas de agresión entre estudiantes y señalando debilidades en la relación entre docentes y alumnado. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las capacidades del profesorado para la prevención y el abordaje pedagógico de los desacuerdos escolares.

En este marco, la literatura sugiere que el profesorado, debido a su contacto cotidiano con el estudiantado, ocupa una posición estratégica para incidir en las dinámicas grupales y favorecer un clima escolar positivo. Incluso variables como el desempeño académico parecen vincularse con la calidad de la convivencia gestionada por los docentes. En este sentido,

[Cerdeira et al. \(2017\)](#), en un estudio realizado en Chile, evidenciaron que en aquellas aulas donde el profesorado asume un rol mediador se registran mejores condiciones de convivencia y resultados favorables en matemáticas.

No obstante, las investigaciones también dan cuenta de percepciones heterogéneas del propio profesorado respecto a su rol en la convivencia escolar. [Retuert y Castro \(2017\)](#), al analizar las opiniones de docentes de educación secundaria en Perú, encontraron que muchos consideran que su actuación en materia de convivencia depende del tipo de estudiantes con los que trabajan. Así, frente a grupos considerados “difíciles”, tienden a adoptar posturas más controladoras, mientras que con grupos percibidos como tranquilos asumen roles más facilitadores. Asimismo, predomina entre estos docentes una concepción tradicional de la convivencia, entendida principalmente como la ausencia de conflictos o desacuerdos visibles, más que como un proceso activo de construcción del diálogo y la participación ([Retuert y Castro, 2017](#)).

A pesar de estas variaciones, existe un consenso en la literatura respecto a que la implicación activa del profesorado en el liderazgo de la convivencia, a través de la enseñanza de valores y prácticas de mediación, contribuye a la creación de entornos más favorables para el aprendizaje y la paz. Desde esta perspectiva, la mediación docente eficaz permite transformar los desacuerdos cotidianos en oportunidades pedagógicas, fortaleciendo la comunicación, la empatía y la toma de decisiones entre pares ([Onofre, 2025](#)).

Enfoques Disciplinarios: el Paradigma Punitivo a la Mediación y la Justicia Restaurativa

Históricamente, la convivencia escolar ha estado regulada por enfoques punitivos y autoritarios, caracterizados por normas rígidas impuestas de manera vertical y por sanciones disciplinarias ante su incumplimiento. Si bien estudios recientes en la región continúan evidenciando la persistencia de este modelo, también dan cuenta de un tránsito gradual hacia enfoques de carácter más formativo. En su revisión de la literatura latinoamericana, [Leyton \(2020\)](#) advierte que, en la mayoría de los trabajos analizados, la gestión de la violencia sigue apoyándose fundamentalmente en mecanismos sancionatorios, lo que confirma que el castigo continúa siendo la respuesta institucional predominante frente a estas conductas.

Asimismo, [Guerrero y Cepeda \(2016\)](#) evidenciaron en Colombia la falta de interés del profesorado por la mediación y una dependencia de manuales de convivencia poco eficaces. Además, señalan que, en las escuelas analizadas, los desacuerdos son manejados a través de sanciones y la violencia, lo que perpetúa patrones autoritarios. [Perales \(2021\)](#) documentó una

situación similar en escuelas de México, ya que los docentes participantes reconocieron que inicialmente priorizaban el castigo como medida disciplinaria ante desacuerdos, aunque luego fueron conscientes de la poca efectividad de dicha medida. Estos hallazgos reflejan un diagnóstico crítico, pues el enfoque punitivo ni previene desacuerdos ni enseña habilidades de convivencia, pudiendo incluso agravar la situación al no abordar las causas subyacentes. De hecho, en el estudio de [Graham \(2024\)](#), varias maestras optaron por no informar a los padres sobre sus hijos en problemas para evitar un mayor desacuerdo, lo que pone en evidencia las limitaciones del modelo sancionatorio tradicional. Frente a esta realidad, las investigaciones y experiencias innovadoras abogan por transitar hacia modelos restaurativos y participativos de disciplina escolar. Esto implica ver el desacuerdo como una ocasión pedagógica y gestión de las faltas enfatizando la responsabilidad, el diálogo y la reparación del daño. Por ejemplo, [Ascorra et al. \(2015\)](#) en Chile, plantean la necesidad de pasar de prácticas disciplinarias tradicionalistas a prácticas de convivencia que promuevan la vida democrática.

En concordancia con lo anterior, [Ávalos y Berger \(2021\)](#) argumentan que la convivencia no es solo la coexistencia, ya que debe haber normas y valores que contribuyan a las buenas relaciones, y enfatizan que cuando esas normas se sustentan únicamente en la autoridad y la imposición, el estudiantado difícilmente las internaliza. Proponen, por tanto, construir entre todos las normas para convivir y de forma contextualizada, de modo que se comprendan como acuerdos para el bienestar común y no como imposiciones externas. [Aristimuño y Noya \(2015\)](#), al comparar dos liceos en Uruguay, identifican debilidades en la aplicación de normas y señalan la necesidad de avanzar hacia enfoques más participativos en la construcción de la convivencia.

Por otra parte, varios países latinoamericanos han implementado programas de mediación, sea mediación entre pares o mediación facilitada por docentes u orientadores. [Marrugo et al. \(2016\)](#) documentan que en Chile y Argentina existen desde hace años proyectos de alumnado mediador para resolver desacuerdos entre compañeros con supervisión adulta, reportando mejoras en el ambiente escolar. En Colombia, los mismos autores describen programas similares de formación de estudiantes mediadores como una iniciativa que fortalece la convivencia, desarrolla habilidades de comunicación y empatía en los participantes y reduce la carga disciplinaria que recae en los docentes. Además, [Urbano et al. \(2021\)](#) sugiere que cuando las escuelas adoptan mecanismos de mediación de desacuerdos, se reducen las sanciones formales y mejora la percepción de justicia entre los involucrados. [Benítez et al. \(2021\)](#),

al revisar intervenciones aplicadas entre 2005 y 2021 en diversos países, encontraron que la mayoría incorporaba sistemas de mediación como eje central, complementados con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y el acompañamiento psicosocial. Esto confirma que la mediación se reconoce en la región como una práctica efectiva para abordar la conflictividad escolar de manera constructiva.

Ahora bien, pasar del discurso a la práctica no es inmediato, pues persisten tensiones en escuelas que intentan este cambio de enfoque. Un ejemplo es [Moschini y Di Napoli \(2024\)](#), quienes analizaron manuales de convivencia en Argentina y reportaron que muchos estaban redactados en negativo, centrados en prohibiciones y castigos, y no en la formación ciudadana. Aunque se han promulgado nuevas normativas, como la Ley Nacional de convivencia en clase en Argentina o las actualizaciones de políticas en Chile como la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015–2018, en la práctica algunas instituciones han tenido dificultades para interiorizar el enfoque formativo. Valenzuela et al. (2018) investigaron esta implementación y hallaron que no existe claridad de quien debe asumir el manejo de la convivencia, confundiendo a veces con el rol disciplinario del inspector general, y sobrecargándolo con tareas administrativas, además de las de convivencia.

En contraste, [Bocanegra y Herrera \(2017\)](#) destacan el marco político colombiano, en el cual la Ley 1620 de 2013 estableció un sistema de convivencia en las instituciones educativas y dispuso mecanismos de mediación en cada escuela. Según su análisis, esta legislación logró que los colegios prestaran más atención a la convivencia como parte de la gestión institucional, obligándolos a conformar comités de convivencia y reportar casos. No obstante, [Guerrero y Cepeda \(2016\)](#) señalan que, aún con leyes avanzadas, en terreno veían ausencia de estrategias pedagógicas adecuadas y desinterés docente, lo cual indica que la normativa, por sí sola, no garantiza el cambio de prácticas. En suma, coexisten en la región escuelas todavía aferradas a esquemas punitivos con otras que innovan hacia la mediación y la participación.

Formación y Competencias del Docente Mediador

Una de las brechas más mencionadas en la literatura es la carencia formativa del profesorado en cuanto a convivencia, resolución de desacuerdos y mediación. [Velásquez et al. \(2025\)](#) revelan que históricamente los programas de formación docente en Latinoamérica, han priorizado los contenidos disciplinares y metodologías de enseñanza, dejando en segundo plano la preparación para gestionar en el aula, la convivencia y la diversidad. Por su parte, la revisión de [Leyton \(2020\)](#) indica que la carencia formativa en temas de convivencia

hace que los docentes egresen sin herramientas sólidas para afrontar los desafíos sociales y emocionales de la práctica pedagógica.

Esta situación fue corroborada empíricamente por Velásquez et al., (2025) en Colombia, quienes encuestaron a 78 docentes de varias regiones, ya que el 84% percibía que su formación inicial fue insuficiente para mediar desacuerdos, y la mayoría señaló que la capacitación continúa recibida en convivencia ha sido esporádica y poco sistemática. Además, detectaron que muchos profesores tenían una percepción ambivalente sobre su preparación, pues reconocían la importancia de la mediación, pero no se sentían plenamente seguros o competentes para ejercerla en la práctica. Los autores concluyen que, la ausencia de un enfoque articulado en mediación en los programas de formación docente frena el desarrollo de competencias en convivencia y democrática.

Esta necesidad formativa abarca múltiples dimensiones, por ejemplo, en primer lugar, se requiere dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos sobre convivencia para analizar el origen de los desacuerdos y las dinámicas grupales. En segundo lugar, y no menos importante, es preciso entrenar habilidades prácticas de mediación, como técnicas de comunicación asertiva, escucha activa, manejo de aula, diseño de acuerdos de convivencia, aplicación de círculos restaurativos, entre otras. En tercer lugar, se debe trabajar en las actitudes y valores del docente, promoviendo disposiciones empáticas, reflexivas, de apertura al diálogo y manejo del estrés, para mediar desacuerdos de forma adecuada.

Algunos esfuerzos en la región van en esa línea, como los cursos de educación emocional inspirados en autores como García (2024) que se han incorporado en la formación continua de ciertos países. También proyectos de capacitación en mediación escolar han sido reportados, como el narrado por Onofre (2025), quien, tras revisar estudios bibliográficos, recomienda programas de formación en mediación para docentes, pues encontró que la falta de formación era uno de los principales desafíos para implementar la mediación en las aulas. Del mismo modo, Velásquez et al. (2025) proponen en sus recomendaciones avanzar hacia políticas educativas que reconozcan la mediación como una competencia profesional esencial, integrando enfoques restaurativos desde perspectivas éticas y emocionales en la malla curricular de los institutos de formación docente.

Cabe destacar, que la capacitación debe ser permanente, pues la realidad escolar cambia con el tiempo. Pero, se debe resolver el problema de la sobrecarga laboral del profesorado y la falta de incentivos, pues muchos docentes no encuentran tiempo o motivación para capacitarse en estos temas. En

ese sentido, Moreira (2021) sugiere que el desarrollo de competencias de convivencia debería reflejarse también en estándares profesionales docentes y en evaluaciones del desempeño. Además, la falta de entrenamiento adecuado deja a los docentes inseguros y puede llevarlos a reproducir estrategias punitivas heredadas o a evitar enfrentar desacuerdos, por sentirse incapaces (Velásquez et al., 2025).

Participación Estudiantil y de la Comunidad Educativa en la CE

En la literatura se reconoce que la inclusión de los estudiantes es importante para construir convivencia de forma sostenible. En la revisión de Leyton (2020) se destaca que la participación es de interés en la construcción de convivencia, apreciado especialmente por los estudiantes. De hecho, varios de los 54 artículos revisados por este autor subrayan que los estudiantes valoran ser escuchados y ser partícipes en decisiones de la vida escolar.

Esto concuerda con hallazgos cualitativos de Štremfel et al. (2024), en un estudio con jóvenes de secundaria en Colombia. Encontraron que cuando se les brinda espacios de participación, los alumnos desarrollan mayor sentido de pertenencia y compromiso con las reglas. Adicionalmente, Whitintong et al. (2024) afirman que la libertad y la democracia se aprenden a través de la práctica constante en la cotidianidad educativa. Por otra parte, Mendoza y Barrera (2018), al estudiar la percepción de padres en Chile, encontraron que las familias conformes aceptan la reparación por parte de su hijo hacia el afectado (77%), mucho más que las inconformes (45%), lo cual refleja que al involucrar a los padres/madres en las soluciones, se logra mayor apoyo a medidas alternativas a los castigos.

Un ámbito específico de participación estudiantil son los programas de alumnos mediadores ya mencionados. Estos programas, presentes en varios países, forman grupos de estudiantes en técnicas básicas de mediación y les encargan mediar desacuerdos menores entre compañeros. Urbano et al. (2021) reportan beneficios duales. Por un lado, los estudiantes mediadores desarrollan competencias sociales y emocionales y refuerzan su liderazgo positivo; por otro, sus pares a menudo prefieren acudir a ellos que, a las autoridades. Rodríguez, Martínez y Medina (2017) describen una iniciativa distinta pero relacionada. Los autores, implementaron un blog digital en una secundaria de México con contenidos sobre convivencia, lo cual permitió que los estudiantes interiorizaran habilidades y conceptos participando en líneas. Esto sugiere que las tecnologías también pueden ser aliadas para fomentar la participación y difundir mensajes de convivencia (Pinto y Díaz, 2015).

Políticas Públicas y Contextos Nacionales: Avances y Desafíos Comunes

En la última década, en varios países se han promulgado leyes, políticas nacionales o lineamientos ministeriales que enmarcan la labor de las escuelas en el tema de convivencia. Tal es el caso de Chile que actualizó su política de convivencia, incorporando principios de inclusión y participación, y estableciendo un departamento especializado en convivencia en el Ministerio de Educación (Leyton, 2020). En México, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado iniciativas como la estrategia nacional de convivencia lanzada en 2016, que provee materiales y orientaciones para que las escuelas fortalezcan ambientes seguros y favorezcan la convivencia pacífica. En lo que concierne a Colombia, la Ley 2383 de 2024 para la educación social y emocional en los niveles de preescolar, primaria, básica y media. También, el Decreto 1038 de 2015 Reglamenta Cátedra de la Paz para todos los niveles educativos. Por otro lado, Argentina aprobó en 2014 lineamientos federales para la convivencia y la creación de equipos de mediación en escuelas.

En un estudio reciente, Saavedra (2024) revisó las políticas de convivencia en clase de varios países y bajo las directrices de PRISMA, encontrando la coexistencia de enfoques punitivos y señalando que cada uno se encuentra ligado a una perspectiva psicológica. Por ejemplo, el enfoque punitivo suele ir de la mano con visiones conductistas, el formativo con visiones humanistas y de desarrollo moral, y el gerencial con visiones organizacionales y de psicología institucional. Sus hallazgos muestran que, independientemente del enfoque, las políticas han tenido impactos positivos al menos en las percepciones sobre la convivencia, pero advierten que la investigación sobre su efectividad real es limitada y muchas iniciativas carecen de evaluación rigurosa o solo cubren corto plazo.

Un desafío común que aparece en la literatura es la implementación desigual de estas políticas a nivel de escuela. Mientras algunas instituciones han asumido con entusiasmo las nuevas directrices, otras las cumplen de manera superficial o burocráticas (Guerrero y Cepeda, 2016). Como ya se indicó, en Chile se confunde con el rol disciplinario tradicional y en Colombia, cada escuela tiene un comité escolar de convivencia, pero su actividad depende mucho del liderazgo directivo y del profesorado. Algunos docentes reportan sentir que la convivencia es una tarea extra sumada a sus obligaciones, especialmente cuando existen profesionales específicos a cargo del tema. Por eso, Ascorra et al., (2015) insisten en que la convivencia es tarea de todos en la escuela y no debe recaer únicamente en un cargo designado.

Hallazgos

El análisis comparativo de los estudios resumidos en la Tabla 1 permitió identificar tendencias y vacíos comunes en la literatura sobre mediación docente. En primer lugar, se observa una coincidencia general en torno al rol protagónico del docente en la construcción del clima escolar, donde la relación pedagógica y las prácticas de liderazgo positivo se asocian con una convivencia más pacífica. En segundo lugar, los trabajos sobre estrategias disciplinarias evidencian una transición desde modelos punitivos hacia enfoques formativos y restaurativos, aunque con grados desiguales de implementación según el contexto nacional. Asimismo, los estudios sobre programas de mediación y cultura de paz destacan que las iniciativas con mayor participación estudiantil y acompañamiento docente generan impactos sostenibles.

En cuanto a la formación del profesorado, las investigaciones coinciden en señalar brechas significativas en competencias sociales y emocionales y mediación, lo que limita el ejercicio pleno del rol mediador. Finalmente, se advierte que las políticas públicas y marcos normativos, aunque han fortalecido la institucionalización de la convivencia, aún requieren evaluación sistemática y articulación con la práctica docente. Estos ejes interpretativos orientan la discusión posterior y permiten comprender cómo la mediación docente se configura como una práctica pedagógica, ética y política en las escuelas latinoamericanas.

En la siguiente sección se profundiza la discusión de estos resultados, contrastándolos con la literatura internacional y analizando su significado e implicaciones para el sistema educativo.

Discusión de Resultados

Los resultados de esta revisión confirman y amplían hallazgos de estudios previos, a la vez que ponen de relieve ciertas contradicciones y áreas poco atendidas en la literatura sobre convivencia en América Latina. En primer lugar, se reafirma la idea de que el docente es un agente central en la promoción de climas escolares pacíficos. Esto concuerda con teorías de liderazgo educativo y clima en el aula desarrolladas internacionalmente, las cuales postulan que las interacciones profesor-estudiante son uno de los predictores más fuertes del ambiente de aprendizaje (Wang y Degol, 2016). Jiménez et al. (2021) describen formas de violencia en Uruguay y advierten debilidades en la relación profesor-alumno que afectan el clima en las aulas.

Tabla 1. *Investigaciones sobre mediación docente y convivencia escolar en secundaria*

Autor, año y país	Hallazgos relevantes
Onofre (2025) – Bolivia	• La mediación docente transforma los conflictos de aprendizaje. • Falta de formación por ausencia de protocolos. • El docente mediador fortalece la confianza y el respeto. • Se recomienda ampliar la investigación en los programas formativos.
Velásquez et al. (2025) – Colombia	• Formación precaria en temas de convivencia escolar. • Los docentes ejercen su rol mediador, pero existen problemas estructurales y vacíos curriculares que lo limitan. • Falta de articulación entre la resolución de conflictos y la formación docente. • Se propone crear programas formativos que incluyan la mediación como competencia.
Leyton (2020) – Chile	• La mayoría de investigaciones en Argentina, Chile, Colombia y México evidencian conflictos frecuentes en el ámbito escolar. • La violencia escolar se aborda con sanciones punitivas, lo que refleja carencias formativas en convivencia escolar y diversidad cultural. • La participación estudiantil es clave en la construcción de la convivencia escolar. • Se sugiere fortalecer la formación docente y diseñar estrategias no punitivas.
Fierro y Carbajal (2019) – México	• Identifican una pluralidad de enfoques teóricos sobre convivencia escolar. • Proponen un concepto integrador basado en justicia social, con aplicación en los ámbitos pedagógico, organizativo y comunitario. • La convivencia escolar debe responder a la violencia y exclusión social, orientando las iniciativas hacia la paz y la democracia. • Se requiere un lenguaje común en Latinoamérica para evitar ambigüedades en políticas y prácticas.
Urbano et al. (2021) – Colombia	• Analizan programas de convivencia escolar pacífica y resolución de conflictos en varios países. • La mayoría incluyen capacitación docente y estudiantil en competencias socioemocionales, sistemas de mediación y apoyo psicosocial. • Es necesario documentar mejor los resultados de estas experiencias y fortalecer los componentes exitosos. • Las intervenciones con enfoque integral generan mejoras más sostenibles en la convivencia escolar.
Saavedra (2024) – Colombia	• Identifica tres enfoques en las políticas de convivencia: punitivo, formativo y gerencial. • Las políticas han tenido impactos positivos, pero faltan evaluaciones profundas sobre su efectividad. • Se requiere investigar los resultados de dichas políticas en convivencia escolar. • Es fundamental articular las políticas con la formación docente, la dotación de recursos y las adaptaciones contextuales para su implementación efectiva.
Guerra (2019) – Colombia	• Propone la educación para la paz como estrategia transversal en la escuela. • Destaca la mediación docente como práctica de justicia social orientada a la reparación y el diálogo. • Señala que las escuelas deben integrar la paz positiva como horizonte educativo. • Recomienda incluir la mediación en la formación inicial y continua del profesorado.

Autor, año y país	Hallazgos relevantes
Moschini y Di Napoli (2024) – Argentina	* Analizan manuales de convivencia y registros de sanciones en seis escuelas secundarias del AMBA. * Identifican persistencia de enfoques punitivos centrados en la sanción más que en la formación ciudadana. * Señalan una brecha entre la normativa de convivencia y su implementación práctica. * Sugieren reformular los acuerdos escolares hacia modelos restaurativos y participativos.
Loubiès y Valdivieso (2023) – Chile	* Examinaron prácticas y estrategias de formación inicial docente en convivencia escolar. * Concluyen que las instituciones formadoras abordan el tema de manera fragmentada y sin continuidad curricular. * Recomiendan incorporar módulos obligatorios sobre mediación, educación emocional y cultura de paz. * Destacan la necesidad de un acompañamiento reflexivo durante la práctica pedagógica.

Nota: hallazgos sobre la CE en la educación secundaria en Latinoamérica.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Resulta preocupante, aunque no sorpresivo, el consenso acerca de la carencia formativa en convivencia y mediación. Esta revisión detectó ese punto en múltiples fuentes (Leyton, 2020; Onofre, 2025; Velásquez et al., 2025), lo que sugiere que las instituciones de formación en licenciatura en la región no han incorporado suficientemente las temáticas de cultura de paz, manejo de desacuerdos, educación emocional, entre otras. Como indica Loubiès y Valdivieso (2023), innovar en la formación del profesorado en valores y convivencia es una asignatura pendiente que ya había sido identificada años atrás, pero que avanza lentamente. Un aporte de esta revisión es la determinación de que la falta formativa no es solo de conocimientos, sino también de vivencia práctica.

Otra cuestión central es el cambio de enfoque disciplinario que, según la literatura, es un proceso de transición, porque las escuelas van adoptando gradualmente prácticas restaurativas, pero persisten raíces punitivas fuertes. Por ejemplo, una escuela puede tener un discurso oficial de mediación, pero si ante un caso de pelea grave la reacción inmediata es suspender a los alumnos involucrados sin mediar, el mensaje hacia la comunidad es confuso. Fierro y Carbajal (2019) señalan la paradoja de la convivencia, la cual también se evidencia en nuestros hallazgos, pues se observa la coexistencia de significados diversos. Esta variedad de interpretaciones podría indicar un proceso de cambio cultural.

Un resultado particularmente positivo, es la constatación de que la participación estudiantil se ha

afianzado como componente clave en los modelos de convivencia actual. Hace unos 15 años, hablar de involucrar a los estudiantes para definir las normas o mediar desacuerdos era visto con recelo en muchas escuelas tradicionales. Hoy en día, gracias a las experiencias acumuladas, hay evidencia de que esa participación bien canalizada mejora el clima y no significa anarquía ni irrespeto a la autoridad, sino construcción de autoridad respetable. Esto concuerda con principios de pedagogía democrática y con marcos como el de ciudadanía activa de la UNESCO (2025).

Nuestros hallazgos aportan evidencia local sobre la necesidad de fortalecer educar en función al sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en la escuela. Aunque Aristimuño y Noya (2015) destacan la necesidad de enfoques más participativos en la gestión de la convivencia, se requieren estudios que midan el impacto de estrategias como la construcción conjunta de normas o los proyectos de paz liderados por estudiantes. Un aspecto especialmente relevante es la participación de las familias. Al respecto, Mendoza y Barrera (2018) señalan que cuando la escuela trabaja de manera articulada con los hogares, la comunidad en su conjunto respalda con mayor eficacia las medidas no punitivas. En consecuencia, los programas de convivencia más exitosos suelen incluir actividades de escuela para padres o mecanismos de participación familiar.

Respecto a las políticas públicas, la revisión muestra avances, pero también un panorama incipiente en cuanto a evaluación e investigación de dichas políticas.

Es destacable el esfuerzo de países como Colombia, Chile o México por legislar y normar la convivencia, pero como señala [Saavedra \(2024\)](#) y [Morales y López \(2019\)](#), aún hay pocas investigaciones sobre el impacto real de estas políticas. Esto sugiere que los gobiernos deben invertir no solo en implementar, sino en monitorear y evaluar sistemáticamente los programas. Algunas señales alentadoras como en Chile, informes del Ministerio de Educación, Mineduc, post-Ley 20.536 de 2011, indicaron un aumento de colegios con equipos de convivencia y una disminución en expulsiones. En Colombia, la creación de comités de convivencia en la escuela obligatorios visibilizó más casos.

Otro aspecto, es el enfoque de las políticas, es decir, la categorización en punitivo, formativo y gerencial de [Saavedra \(2024\)](#) brinda una lente útil. Por ejemplo, en Colombia la Ley 1620 de 2013 tiene un componente gerencial, uno formativo y uno punitivo. En la práctica, los docentes medidores valoran contar con orientaciones oficiales que respalden su actuar y, además, en países con marcos normativos sólidos, el docente siente que mediar no es ser blando sino cumplir la política institucional de priorizar la mediación por medio del diálogo. Por último, [Orobio \(2015\)](#) sugiere que factores estructurales como reformas económicas o exclusión social influyen en la convivencia, por lo que, la escuela y sus docentes no pueden resolver todo de manera aislada; se requiere coordinación con políticas sociales más amplias y redes de apoyo.

Conclusiones y Recomendaciones

El análisis de la literatura revisada permite afirmar que existe un consenso sólido en torno al papel central del profesorado en la construcción de instituciones educativas pacíficas, participativas y socialmente cohesionadas. Diversos estudios coinciden en que cuando los docentes ejercen un liderazgo pedagógico de carácter democrático, orientado al respeto mutuo y al abordaje formativo de los desacuerdos, se producen mejoras significativas no solo en la convivencia escolar, sino también en otros indicadores relevantes del proceso educativo. En contraste, cuando predomina un ejercicio docente autoritario, punitivo o indiferente a la dimensión relacional de la vida escolar, los conflictos tienden a intensificarse, deteriorando el clima institucional y debilitando los vínculos entre los actores educativos. En este sentido, el fortalecimiento del empoderamiento docente y de sus capacidades mediadoras se configura como una estrategia clave para avanzar hacia escuelas más pacíficas y con mayor justicia relacional.

Asimismo, la revisión de investigaciones publicadas durante la última década evidencia una transición progresiva desde modelos disciplinarios estrictamente punitivos hacia enfoques restaurativos, dialógicos y

formativos. No obstante, este desplazamiento no se ha producido de manera homogénea. Persisten instituciones educativas que continúan apoyándose en manuales de convivencia de corte tradicional, centrados en la sanción y el castigo, y un número significativo de docentes sigue recurriendo a suspensiones u otras medidas disciplinarias como respuesta inicial frente a los desacuerdos. Esta coexistencia de enfoques pone de manifiesto la necesidad de profundizar un cambio cultural e institucional que permita consolidar la justicia restaurativa como principio orientador de la convivencia escolar. Dicho proceso exige no solo la actualización normativa, sino también la coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas que regulan la vida escolar.

En este marco, se vuelve evidente la urgencia de integrar de manera sistemática la educación para la convivencia en la formación inicial y continua del profesorado. La ausencia de contenidos específicos y de experiencias formativas orientadas a la mediación de desacuerdos durante la formación docente ha dejado a amplios sectores del profesorado sin herramientas suficientes para afrontar situaciones complejas en el aula y en la escuela. Por ello, resulta indispensable que los programas de formación docente incorporen módulos obligatorios vinculados a la convivencia escolar, el manejo de grupo, el diálogo y la negociación, así como al desarrollo social y emocional de adolescentes y jóvenes. De igual forma, los programas de desarrollo profesional en servicio deben ofrecer espacios de capacitación práctica que fortalezcan las competencias mediadoras del profesorado y su capacidad para gestionar los conflictos desde enfoques pedagógicos y restaurativos.

Finalmente, los hallazgos revisados subrayan la importancia de asumir la convivencia escolar desde una perspectiva comunitaria. La participación del estudiantado en la elaboración de normas, en los procesos de mediación y en la evaluación del clima del aula se asocia con una mayor adherencia a las reglas y con una percepción más sólida de justicia en las decisiones adoptadas. De manera complementaria, la incorporación de las familias en iniciativas de convivencia ya sea a través de comités, espacios formativos o procesos restaurativos frente a incidentes específicos, contribuye a dotar de mayor legitimidad a las acciones escolares y a reforzar en el ámbito familiar los valores promovidos por la institución. En este sentido, la mediación docente eficaz no se limita a la gestión de desacuerdos entre estudiantes, sino que opera como un dispositivo articulador que facilita el diálogo entre escuela, familias y comunidad, fortaleciendo redes de apoyo mutuo y consolidando una cultura escolar orientada a la paz, la participación y la corresponsabilidad.

Referencias

- Andrades, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346–368. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Añaños, F. T., Rivera, M., y Amaro, A. (2020). Foundations of culture of peace and peace education as a means of social inclusion. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, 23(35), 13–34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Aristimuño, A., y Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201–224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761503>
- Ascorra, P.; López, V.; Morales, M.; Ortiz, S.; Carrasco, C.; Bilbao, M.; Ayala, Á.; Olavarría, D.; Villalobos, B. y Álvarez, J. P. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En López, V.; Díaz, H. y Carrasco, C. (eds.), *Nosotros sí podemos: aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (pp. 117–135). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10313966>
- Ávalos, A., y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 103–121. <https://doi.org/10.4067/S0718-070520210001000409>
- Barbeito, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), 1–23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-018)
- Benítez, F. J., Herrera, H. M., y Rodríguez, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(6), 171–194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Bocanegra, H., y Herrera, C. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: Entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185–214. <https://doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a36>
- Bohórquez, R. I., Chaux, Y. N., y Serrano, M. P. (2018). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 29–49. <https://doi.org/10.19052/ap.4087>
- Cerda, G., García, F., y Toro, P. (2017). Relación entre clima escolar y desempeño en matemática en estudiantes chilenos: el rol del docente. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 125–141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300007>
- Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014 que crea la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial No. 49.522*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- García, Y. (2024). La educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios y su impacto en el clima escolar. *IGNIS Educación*, (18), 14–25. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/ignis/article/view/1029>
- Graham, S. (2024). Communicating with parents 2.0: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 34(1), 1–52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425334.pdf>
- Guerra, Á. (2019). Challenges for peacebuilding and citizenship learning in Colombia / Retos para la construcción de la paz y el aprendizaje de la ciudadanía en Colombia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 169–186. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpcl>
- Guerrero, H., y Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 55–74. <https://hdl.handle.net/11323/1020>
- Hoyos, Y. E., y Herrera, L. E. (2023). Gestión de la convivencia escolar como apoyo a la administración educativa: un análisis desde los fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4786–4802. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4786
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Estévez, E., Callejas, J. E., López, G., y Valdivia, S. (2021). Academic competence, teacher–student relationship, and violence and victimisation in adolescents: The classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No. 49.417*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52330>
- Ley 20.536 de 2011. (2011, 8 de septiembre). Ministerio de Educación de Chile. Sobre violencia escolar. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=1030087>

- Ley 2383 de 2024. (2024, 19 de julio). Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 52.543. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Loubiès, L., y Valdivieso, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27-47. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70227>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I., y Concepción, M. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Mendoza, B., y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: Percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 67-78. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434505>
- Moreira, Á. V. (2021). El desempeño profesional docente y el cumplimiento de estándares de calidad educativa. *Revista de Estudios Docentes*, 34(2), 45-60. <https://share.google/wj7T9iUM5EonDTfP7>
- Moschini, M. A., y di Napoli, P. N. (2024, 4-6 de diciembre). Disciplina y convivencia: un análisis de los acuerdos de convivencia y registros de sanciones de 6 escuelas secundarias de AMBA. XII Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/182910/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Onofre, N. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 18(1), 342-350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Orobio, A. (2015). A propósito de la sociedad para la que educamos y el deterioro de la convivencia en los colegios de Bogotá. *Praxis*, (11), 103-111. Universidad Minuto de Dios. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1003/943>
- Patel, J. (2022). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 327-347. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352218>
- Perales, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica*, (57), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Pinto, A. R., y Díaz, J. (2015). Convivencia escolar en la era de la hiperconectividad. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 149-164. https://www.researchgate.net/publication/303401205_Convivencia_Escolar_en_la_era_de_la_hiperconectividad
- Pinzón, J. A. (2023). Convivencia escolar en América Latina: una revisión bibliográfica de los principales enfoques de estudio (2019-2023) [Trabajo de especialización]. Repositorio Institucional Universidad Abierta y a Distancia -UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56099/japinz%C3%B3ng.pdf>
- Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 [Ministerio de Educación de Chile]. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Gobierno de Chile. 2015. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rocha, C., Urban, A.-M., Ortiz, D., Frisancho, V., y Pandolfi, J. (2022). Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay (Nota técnica del BID No. IDB-TN-2584). Banco Interamericano de Desarrollo, División de Género y Diversidad. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Acoso-y-discriminacion-de-estudiantes-diversos-experiencias-en-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- Rodríguez, B., Martínez, R., y Medina, C. (2017). Usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico promotor de convivencia escolar. *Revista Espacios*, 38(30), 24. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1e2d30d7-f3a5-4ee5-9fdo-eeee9856756b/content>
- Saavedra, J. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: una revisión sistemática desde PRISMA. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 39-68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>
- Soto, H., y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En D. Trucco y H. Ullmann (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-170). CEPAL. <https://doi.org/10.18356/57f275d5-es>
- Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., y Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature reviews. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901-2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>

- Trucco, D., y Ullmann, H. (Eds.). (2015). *Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38978-juventud-realidades-retos-undesarrollo-igualdad>
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNESCO. (2025). Global citizenship education (GCED). <https://uil.unesco.org/en/adult-education/global-citizenship-education>
- Urbano, C.; Villota, M.; y Ramírez, L. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Pazando*, 14(2), 32–48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189–216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Velásquez, A., González, G., Neira, M., y García, A. (2025). Formación docente en la resolución pacífica de conflictos: diagnóstico de una necesidad curricular en Colombia. *Estudios y Perspectivas*, 5(2), 135–155. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1329>
- Vygotsky, L. S.; Cole, M.; John, V.; Scribner, S.; y Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, M., y Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whittington, V., Sisson, J., y Shin, A.-M. (2024). Enacting everyday democratic pedagogies in a birth–five early years setting. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 1795–1811. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00664-2>





06

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24116>

PENSANDO REGIONES
Artículo de investigación

Mi Ciudad como Metáfora de Vida: Emociones y Resistencias ante la Injusticia Epistémica

My City as a Metaphor for Life: Emotions and Resistance to Epistemic Injustice

María José Córdoba Rebolledo¹
Colombia



Para citar: Córdoba Rebolledo, M. (2025). Mi ciudad como metáfora de vida: emociones y resistencias ante la injusticia epistémica. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 89-100. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24116>

Fecha de recepción: 15/09/2025
Fecha de aprobación: 09/11/2025

¹ Doctoranda en formación en diversidad de la Universidad de Manizales. Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque. Socióloga de la Universidad Popular. Docente de la Secretaría de Educación de Valledupar e investigadora popular. Correo: mcordo-ba113007@umanizales.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7946-4850>

RESUMEN

Esta experiencia reflexiva camina las calles de Valledupar en el departamento del Cesar (Colombia), un territorio que en el texto se encarna en una metáfora resiliente y disruptiva, la de las mujeres como sujetas que construyen ciudad. Los pensamientos aquí reunidos son saberes del convivio en diálogos con autoras y autores que han nombrado desde una mirada crítica y otras feministas los fenómenos que, en el trasegar de la ciudad, entrelazan con la vida de quienes la habitan. Esta apuesta se sitúa desde las emociones, los sentidos y los significados, y constituye un marco de resistencia frente a las injusticias que los poderes hegemónicos perpetúan en lo urbano. El posicionamiento de las personas, en particular el de las llamadas “cañahuateras”, que emerge desde fragilidades y pobreza, permite construir espacios comunitarios y populares, donde se teje un mapa afectivo alterno que, desde la digna rabia, resignifica y dignifica la vida urbana en este pedazo del Caribe colombiano.

Palabras clave: Cañahuateras, emociones, resistencia, injusticia epistémica, ciudad.

ABSTRACT

This reflective experience walks the streets of Valledupar, in the department of Cesar (Colombia), a territory that in this text takes shape through a resilient and disruptive metaphor: women as subjects who build the city. The reflections gathered here emerge from everyday forms of shared knowledge and dialogue with authors who, from critical and feminist perspectives, have named the phenomena that, in the daily movement through the city, intertwine with the lives of those who inhabit it. This approach is grounded in emotions, senses, and meanings, and it stands as a framework of resistance against the injustices that hegemonic powers reproduce in urban spaces. The positioning of people, particularly the women known as *cañahuateras*, emerges from conditions of vulnerability and poverty, yet enables the creation of community-based and popular spaces where an alternative affective map is woven. From a place of dignified anger, this map redefines and restores dignity to urban life in this part of the Colombian Caribbean.

Keywords: Cañahuateras, emotions, endurance, epistemic injustice, city.

Introducción

La ciudad es más que calles, edificios y avenidas; es un cuerpo vivo que respira, recuerda, resiste, florece y también duele. Valledupar ha sido narrada desde las leyendas que guarda la sirena en el río Guatapurí, las figuras literarias expresadas desde la caja, guacharaca y el acordeón y las fiestas patronales que ilustran la ciudad. Sin embargo, existen otras formas de habitar, de vivir y de construir ciudad, como las voces de las mujeres de barrios periféricos populares, de comunidades afrodescendientes, que sostienen el andar de la vida con emociones, resistencia, re-existencia y memoria.

Pensar la ciudad como metáfora de vida es reconocer que la existencia no termina en planos físicos o en la racionalidad técnica de los planes de ordenamiento urbano, también se nutre de la colectividad, de las emociones encarnadas en los cuerpos que se tejen al caminarla, al disputarla, al amarla y también al llorarla. Como afirma Souza (2002), el derecho a la ciudad no se reduce al consumo de los espacios planeados para el goce o el disfrute, es decir, meros servicios urbanos. Se trata, sobre todo, de las posibilidades de reinventar la ciudad como una obra colectiva, es un proyecto político de emancipación social. El autor plantea que “sin la capacidad de transformar el espacio urbano, el llamado ‘derecho a la ciudad’ se vacía y se convierte en un eslogan inofensivo.” (Souza, 2002, p. 45)

Desde este marco, Valledupar se vacía el pasado 28 de enero del 2025 cuando el movimiento estudiantil se suma al proceso coyuntural de resignificar lo que las madres colombianas ya habían hablado, mediante el mural “las cucas tienen razón”, pero este fue censurado; es muestra de lo limitante que es habitar la ciudad. El mural pudo ser restaurado como muestra de la re-existencia, pero es evidente las acciones revictimizantes que desde los principios hegemónicos de habitar la ciudad se impulsan para silenciar a los de abajo. De esta manera, se pudo demostrar que la censura de las voces de los movimientos que acompañaron el dolor y la lucha por la verdad de las madres fue sistemática en las ciudades de Colombia.

En este artículo, utilizar la metáfora no es solo un recurso literario para embellecer el texto, es una manera de ampliar la visión reducida de la ciudad como simple infraestructura, hay un entramado performativo silenciado, olvidado y resistiendo al exterminio “citacidio”.

Decir que la ciudad respira es asumir que aquí hay un circuito de emociones que, según Ahmed (2015) no sólo se condensan en los cuerpos individuales, sino que se adhieren a las calles, a las esquinas, a los árboles, a las paredes. Decir que la ciudad florece de amarillo, es reconocer como mujeres *cañahuateras*, al igual que el árbol que aflora después de la sequía, hacen germinar vida en medio de contextos de desigualdad, exclusión y violencia estructural.

Ahora bien, esta ciudad que florece también es escenario de injusticia epistémica. Miranda Fricker (2007) ha nombrado dos dimensiones fundamentales: la injusticia testimonial, cuando los saberes de ciertos sujetos no son escuchados o considerados poco creíbles; y la injusticia hermenéutica, cuando grupos históricamente marginados adolecen de marcos colectivos que implica ser incomprendidos. En el contexto de Valledupar, esto se manifiesta en la manera como los planes de ordenamiento urbano borran memorias barriales o en cómo los tecnicismos deslegitiman los saberes comunitarios, estereotipando comunidades como informales, invasores, marginales e improductivo, legitimando el discurso de la gentrificación.

El silencio ha sido el cómplice del levantamiento de ciudades. Silencios de mujeres que sostienen la vida en los barrios con trabajo comunitario; silencios de jóvenes que pintan murales como grito de resistencia pero cuyas apuestas desde la estética son reducidas a “graffitis ilegales”; silencios de comunidades negras que han habitado los márgenes de la ciudad, pero sorpresa sus memorias no aparecen en los relatos oficiales.

Estas formas de silenciamiento constituyen expresiones concretas de injusticia epistémica que limitan el derecho a la ciudad en su dimensión más profunda y violenta, aquella que se manifiesta en la negación de ser escuchadas y escuchados, reconocidas y reconocidos, comprendidas y comprendidos desde las diversidades que hacen posible habitar la ciudad.

Frente a este escenario, resulta urgente abrir un espacio de reflexión que articule una mirada de los afectos y justicia epistémica. El posicionamiento de Ahmed (2015) está vigente cuando nos recuerda que las emociones orientan los cuerpos, determinan quién se siente dentro fuera del lugar, quién puede reclamar pertenencia en un espacio y quién es expulsado de él. De allí que hablar de la ciudad desde los afectos implique reconocer también las heridas que produce la exclusión así como las resistencias y re-existencia que se movilizan desde las periferias o márgenes.

Este artículo propone entonces un doble movimiento. Por un lado, leer la ciudad como metáfora de vida, un organismo colectivo que se alimenta de las huellas de los seres caminantes que la habitan; por otro, evidenciar cómo en su construcción oficial se producen injusticias epistémicas que silencian voces, memorias y saberes. Desde la metáfora del cañahuate (árbol característico del espacio que florece en tiempos de sequía), sostengo que son las mujeres *cañahuateras* quienes han sabido gestar vida en Valledupar, resistiendo al olvido y sembrando la esperanza a través de la re-existencia en medio de la adversidad.

Así entonces, este artículo se enmarca en una reflexión situada, que reconoce en la experiencia personal y política una fuente de conocimiento. Caminar la vida

con todo lo que implica (vivir en organizaciones, sentir el movimiento, las luchas colectivas e individuales) posicionan una experiencia reflexiva que es pertinente visibilizarla a través de estos ejercicios de publicación científica.

No se trata de una metodología escrita mediante un recetario, donde hay un avistamiento de pasos que se centran en la recolección de datos, sino de un proceso de pensamiento encarnado en la vida misma convirtiendo a esta en un *territorio epistemológico*. La reflexividad autobiográfica permite comprender que el campo o la población de estudio no está por fuera del sujeto que investiga, sino que está en el cuerpo, en la memoria, en los vínculos, en las emociones y en las calles que se caminan.

El trabajo de campo ha sido los procesos de acompañamiento a comunidades de Valledupar desde que soy estudiante de pregrado, me concentro en reflexionar este espacio que habito como una metáfora de vida, que está creando categorías propias para analizar los procesos de resistencia y re-existencia en una ciudad que marginaliza procesos que reconfiguran la vida. Estar al lado de las mujeres, resistiendo las injusticias epistémicas y la gentrificación en Valledupar, constituye el corazón de este proceso.

En medio de la cotidianidad, la digna rabia y las emociones, se tejen los saberes que dan sentido a esta escritura reflexiva. El campo no es un espacio que se visita para extraer información, sino una realidad vivida y compartida, relaciones que desafían las jerarquías del conocimiento y desbordan los límites impuestos por las metodologías eurocéntricas hegemónicas.

Las metodologías dominantes suelen concebir el trabajo de campo como un procedimiento técnico de observación o registro, desconociendo que el saber también se produce desde la lucha, desde el cuerpo que siente y actúa. Siguiendo a autoras como Donna Haraway (1988) y Catherine Walsh (2009), entiendo el conocimiento como un acto situado, insurgente y relacional, en el que la reflexividad se convierte en una forma de justicia epistémica. Mi biografía no es solo un relato íntimo, es una práctica de pensamiento que se entrelaza con las memorias colectivas del territorio, con las historias de las mujeres que, como yo, habitan la calle como espacio de existencia y resistencia.

No hubo un trabajo de campo clásico o tradicional con entrevistas, encuestas o protocolos de registro, porque la experiencia misma es el campo. Hay reflexiones inspiradas en las conversaciones, los encuentros, los silencios y las coincidencias de la vida cotidiana que se volvieron espacios de observación, resonancia y reflexión.

En este proceso de escucha y escritura surgió la metáfora del cañahuate. No fue un símbolo previsto, sino una revelación que emergió de la conexión entre

mi cuerpo, la ciudad y la naturaleza. El cañahuate, árbol de raíces profundas y flores doradas que florece en la sequía, se convirtió en una imagen de renacimiento, un recordatorio de que incluso en los territorios marcados por la violencia y el despojo, la vida insiste en brotar. Su presencia me enseñó a mirar de nuevo, a reconocer que aquello que siempre estuvo frente a mis ojos solo se vuelve visible cuando la mirada se vuelve consciente.

Así, el enfoque reflexivo-autobiográfico que sustenta este texto no separa la experiencia del pensamiento, ni la biografía de la política. La escritura es aquí un acto de restitución simbólica, un gesto ético y poético que busca reconectar cuerpo, territorio y memoria. Como plantea Bell Hooks (1994), pensar y escribir desde la vida es una práctica de libertad. Y desde esa libertad situada en las calles, los patios, los árboles y las voces que resisten, florece este texto como un cañahuate que desafía el silencio con su amarilla persistencia.

Este texto se organiza en cinco apartados principales y unas consideraciones de cierre y no de finalización, porque se considera que es una carta abierta para pensar la ciudad desde las emociones que son sinónimo de vida en su máximo esplendor. Primero, se desarrolla el recorrido experiencial que posiciona a las mujeres cañahuateras como sujetas constructoras de ciudad desde las apuestas performativas. En segundo lugar, el marco conceptual que concibe la ciudad como metáfora y cuerpo vivo, dialogando con Lefebvre, Massey y De Certeau. En tercer lugar, se abordan los aportes de Sara Ahmed para pensar los afectos en la construcción urbana, cómo circulan las emociones, cómo orientan a los cuerpos y cómo ciertas resistencias (como la figura de la *feminist killjoy*²) interrumpen narrativas hegemónicas con sus apuestas contrahegemónicas. En cuarto lugar, se explora la injusticia epistémica en el contexto urbano, retomando las categorías de Fricker y ejemplificándolas en experiencias concretas de Valledupar.

Finalmente, se presenta una discusión situada de los posicionamientos emergentes que muestra cómo las mujeres gestan ciudad, sosteniendo la vida con sus prácticas cotidianas, sus luchas y sus poéticas de resistencia.

Desarrollo

Las Cañahuateras como Mujeres que Hacen Florecer a Valledupar

El cañahuate con sus campanuladas flores luminosas en medio del panorama seco, es la remembranza de que la vida emerge donde parece improbable. Nos

² El concepto de *feminist killjoy*, desarrollado por Sara Ahmed (2010), alude a la posición crítica de quienes interrumpen narrativas de bienestar y armonía al señalar las injusticias y violencias que estas suelen ocultar.

recuerda que sostener la vida, transformando la precariedad y el olvido desde la autogestión (sin romantizar) es posible; que construir dignidad no espera invitación, es una urgencia, es la necesidad de sembrar vida allí donde los poderes solo ven despojo, cemento y capital.

Valledupar es el eterno cañahuate, un árbol terco de las calles polvorientas o agrietadas del Valle que desafía las lógicas neoliberales que desde sus estructuras promueven desigualdades estructurales. Las mujeres conocidas como *cañahuateras* han venido agenciando la calle desde las redes afectivas y comunitarias para la construcción popular del derecho a la ciudad (Lefebvre, 2013).

La ciudad no es solo un espacio físico, es un territorio simbólico y afectivo. Desde este postulado, es interesante reconocer que se escribe en cemento, pero también en la piel de quienes la habitan. Entre las calles se construyen nomenclaturas invisibles que dicen quiénes la pueden habitar, quiénes deben callar, quiénes caminan ligeramente y quienes cargan la acumulación de las miradas de los cuerpos *alterizados*.

En la construcción de la ciudad se disputan espacios materiales, pero también sentidos, memorias y saberes. Sin embargo, es una constante que en los procesos técnicos y en los documentos del archivo público y oficial se suele privilegiar el conocimiento técnico. Poco se indaga por las experiencias habitacionales de las comunidades populares y mujeres, generando así un silenciamiento o deslegitimación.

Estas experiencias de exclusiones constituyen una forma de *injusticia epistémica*, en la medida en que impide el reconocimiento de seres que poseen conocimiento sobre la ciudad que encarnan. Tal como lo afirma Fricker (2007) "La injusticia epistémica es un tipo de injusticia en la que alguien resulta perjudicado específicamente en su condición de sujeto de conocimiento" (p. 23)

Los planos oficiales trazan planos con líneas rectas y con medidas de planeación institucional que garantizan la construcción de la ciudad desde las entidades territoriales garantes de este derecho. Sin embargo, alterno a este proyecto existen otros caminos que dibujan las mujeres en el caminar con miedo, con rabia, con esperanza y en compañía. Esos trazos que guardan cicatrices de una ciudad que ha aprendido a planear sin escuchar las corazonadas de quienes la recorren de día y de noche; salvaguardan la vida.

Las mujeres han aprendido en la vida a construir un sistema de planificación alterno, popular y desde abajo. Solo han necesitado habitar el espacio y gestar con la adherencia de emociones un proyecto propio para vivir la ciudad de Valledupar. Así han florecido las *cañahuateras*, en medio de la *injusticia testimonial* (Fricker, 2007).

Materializada en la deslegitimación de sus vivencias, esta forma de violencia se expresa en los prejuicios que se vuelven norma para desacreditar las experiencias del caminar por las calles de Valledupar. Muy fácil aprehender narrativas desde el privilegio que desconocen las opresiones que encarnan las mujeres en su diversidad al habitar la ciudad en relación con las franjas horarias y los lugares que se le permite habitar, simplemente por ser mujer en el caribe colombiano.

La ciudad técnica no las nombra, pero ellas posicionan una nomenclatura popular desde los lentes morados, que delimitan el espacio, marcando cada esquina, cada silencio, cada brecha invisible, cada sombra que camina junto a ellas para sostener la vida.

¿Dónde Nace la Categoría <Cañahuateras>?

Es preciso aclarar que desde el ejercicio autobiográfico comprendí que mi escritura no solo es una mirada hacia el pasado, sino una forma de situarme políticamente en el presente. En el proceso de narrarme, emergió una categoría que no proviene de los libros, sino del territorio: las *Cañahuateras*. Ellas representan la fuerza y la ternura de las mujeres que, desde Valledupar y sus alrededores, han hecho del resistir un modo de existir. Reconocerme en ellas fue reconocer que mi historia también es colectiva, que mi identidad florece cuando se entrelaza con otras.

Este relato nace del encuentro conmigo misma, con mis raíces y con las mujeres que habitan mi historia. En el ejercicio de mirar hacia adentro, descubrí que no solo narraba mi vida, sino la de muchas otras que, como yo, han florecido en medio de la sequía. Así llegué a la categoría *Cañahuateras*, no la busqué, me encontré. Un nombre que brotó como el cañahuate en el verano, recordándome que también soy parte de ese paisaje que resiste y renace. Como se muestra a continuación.

Me Encuentro con Quien Siempre ha Estado: el Cañahuate como Metáfora de Re-existencia

Creer en Valledupar y leer libros académicos no me enseñaron a mirar y comprender al cañahuate. Estuvo siempre ahí, en los cerros con caminos polvorientos, floreciendo en silencio mientras yo recorría otros caminos, buscando mi pertenencia a otros nombres, colores y lugares. No lo había visto, creo, nunca me vi en él.

Fue hasta el llamado autobiográfico, en ese acto valiente y doloroso de narrarme, lo que me permitió encontrarme con quien siempre había estado: el cañahuate.

En medio de ese volver sobre mí, entre las rupturas de los silencios heredados y enfrentados, el cañahuate aparece como una revelación. Floreciendo terca y desafiadamente entre el calor, la sequía y el olvido. Me habló desde la luminosidad, la resistencia y de los

lenguajes populares de las mujeres cacas. Comprendí que su existencia dialoga con el resistir, a la sequía, sin embargo, aun así, estalla el radiante amarillo. Esta también es mi forma de estar y la de muchas de nosotras que hemos aprendido a florecer sin permiso y permanecer sembradas aun cuando nos niegan lo básico, el agua.

Encontrarlo fue también encontrarme. Fue ver en el paisaje mi reflejo más natural. Una metamorfosis que no termina en resultados agudos, pero sí profundos; una transformación cíclica en medio de la adversidad e imaginarios que legitiman los poderes. Como señala [González \(2021\)](#), la *aporobiografía* nos permite reconocernos en nuestras fragilidades compartidas, irrumpiendo discursos colonizadores y abriendo caminos que facilitan una toma de conciencia inspiradora que contribuyen a la dignificación de nuestro ser. En esta misma línea, [Segato \(2016\)](#) recuerda que el cuerpo de las mujeres ha sido históricamente el primer territorio de conquista, y, por tanto, también el primer territorio de resistencia.

Nombrarlo fue también nombrarme. Observar las ramas es constancia de la no linealidad de sus historias, y la mía, marcadas por invisibilización, despojos, desplazamientos, pero también de renacimientos. [Rivera Cusicanqui \(2010\)](#) afirma que la memoria no es una línea recta, sino una espiral que recoge las heridas del pasado para transformarlas en potencia de lucha.

El cañahuate no embellece los jardines de élite, no están sembrados en materas; es árbol de calle, del sol, del cerro, sin agua, sin cuidados. Y como yo, muchas *cañahuateras*, florecen en silencio.

El reencuentro no es botánico, es ontológico. Más allá del árbol y sus florecimientos, fue con la memoria. El cañahuate permite tomarlo en metáfora viva de mi resistencia; flor que rompe con la sequía, embellece el paisaje con dignidad y que roba miradas con su imponente presencia.

En él encontré las miradas de las que me antecedieron: mis abuelas, las maestras, las niñas del barrio, las cacas, las piloneras, las que caminan la ciudad en cuerpo de lucha. Comprendí que no se marchita, que cumplen ciclos. Y aunque la ciudad pretenda ignorarlas, desde aquí las nombramos.

Mi relato autobiográfico, más que historia, es mi siembra. Siembro, una categoría emergente que teje como palabra, como cuerpo, como símbolo de una resistencia situada que no se explica, se *cuerpea*. Siembra, como acto político y poético de permanecer y juntarnos para nunca callarnos.

Porque como el cañahuate, florecemos sin pedir permiso. Aquí estamos sembradas, visibles, amarillas, tercas, *emputadas* y vivas.

Así, este caminar investigativo se convierte en siembra. Una siembra de relatos, presencias y silencios que no permitimos callar. Una siembra de flores amarillas

entre el concreto agrietado del Valle. Una siembra que como el cañahuate se alinea con los días más cálidos y secos del año.

Florecer sin permiso es la premisa que acompaña la metáfora; más que un posicionamiento alegórico, es una praxis ontológica que subvierte la paradoja inclusión-exclusión, abriendo paso al mundo de las diversidades. Como lo plantea [González González \(2008\)](#), las diversidades deben entenderse “no como amenaza, sino como posibilidad de construir sentidos múltiples, prácticas inclusivas y relaciones más horizontales” (p. 153), una apuesta que desborda los márgenes del pensamiento único y da lugar a la otredad como fuente de creación y esperanza.

Esta breve reflexión de mi relato autobiográfico es un ejercicio de memoria y reconocimiento. En él me permito leer mi vida como territorio y mi experiencia como camino de búsqueda. A través de las huellas de mi historia, comprendí que las mujeres de mi valle, esas que siembran, enseñan, cantan o marchan, comparten una misma raíz de dignidad. A ese tejido de vidas les di un nombre: las *Cañahuateras*. Así nombré a las mujeres que sostienen el mundo con sus manos y su esperanza, y al hacerlo, también me nombré a mí misma.

¿Quiénes son las Cañahuateras?

Evitando una categoría sociológica fría, tracé la búsqueda de narrar desde lo simbólico, lo situado y lo vivido. Son mujeres de raíz y viento, de sabanas, de terrenos baldíos, que emergen desde la frustración y la indignación, que brotan en los patios, en las calles, en las aulas y en escenarios de formación. Ellas han asumido la responsabilidad histórica de la memoria de los pueblos del Valledupar, las que reconfiguran los colores del paisaje cuando todo parece árido.

Se encuentran en cada esquina, ofreciéndote una *conversa* cálida y llena de saberes, se han formado en la vida, en el movimiento. Sus vidas son símbolos genuinos de resistencias en un espacio que se cuenta cada año mediante el turismo clientelar promovido mediante el evento tradicional de esta tierra que es el Festival Vallenato.

Las *cañahuateras* han comprendido cómo, desde la periferia, se gestan espacios alternativos capaces de reconfigurar una ciudad históricamente marcada por el silenciamiento de sus voces. Porque ser mujer en una ciudad señorial como Valledupar implica aprender a transitar un espacio pensado desde el archivo oficial (el Plan de Ordenamiento Territorial-POT) y no desde las experiencias, los cuerpos y las voces que lo habitan cotidianamente. Sin embargo, ese archivo de obligatorio cumplimiento para “ordenar” el espacio, tiene unas emociones, que según [Ahmed \(2015\)](#) se adhieren a estas *cuerpas*, movilizan acciones que han empezado a aportar reflexiones en la reconfiguración del espacio y

la construcción de categorías situadas y sentidas, como es la de *cañahuateras*.

Valledupar que Respira y Florece

La metáfora salta las barreras del lenguaje para comprender la ciudad más allá del materialismo físico; nos permite percibir la ciudad como un organismo vivo, que respira, con memoria, que florece y con emociones.

Valledupar, mi ciudad, se ha construido entre contradicciones. Por un lado, se proyecta hacia afuera como capital mundial del vallenato, entre acordeones, plazas y el festival de la leyenda. Por otro, en sus barrios periféricos se acumulan memorias y pensamientos silenciados. En esas prácticas, la ciudad se convierte en metáfora de vida, porque lo que la mantiene con vida no son únicamente sus estructuras visibles y difundidas, sino las emociones, resistencias y performativas que posicionan sentidos y significados.

Valledupar es un cuerpo vivo, que respira con el río Guatapurí, florece con los cañahuates, duele en las cicatrices de los barrios periféricos y guarda la memoria en las paredes y en los cuerpos que se han encargado con sus voces en re-construir cada calle.

La ciudad es metáfora porque habla, mediante sus espacios adhiere emociones y memorias, que transitan a resistencias y re-existencias. En Valledupar, las calles del centro histórico cuentan las historias del comercio, de la política electoral y de las fiestas tradicionales, mientras que ahí mismo a tan solo unos metros los barrios de la margen derecha del río Guatapurí guardan silencios, desigualdad, pero también, esperanzas.

Los murales en los callejones gritan que la ciudad tiene una voz juvenil y contestataria, que habla desde otros lenguajes de estética, acompañado en muchas esquinas con sonoridades vallenatas, canto que se convierte en experiencias del archivo público oficial.

Esta forma de pensar la ciudad dialoga con autores que la han pensado más allá de su dimensión física. Por ejemplo, Lefebvre (2013), que en sus producciones ha dejado por sentado que la ciudad es un espacio producido socialmente, tejido por experiencias cotidianas que dan vida a lo urbano. En esta misma sintonía pero desde una mirada relacional y en movimiento, Massey (2005) propone la ciudad como un confluente de memorias y experiencias diversas y De Certeau (2000) augura una lectura de la ciudad desde quienes la caminan la habitan y narran.

Así que respirar y florecer es un recurso poético para denunciar la *injusticia epistémica* que ocurre cuando silencian las voces que hacen que la ciudad de Valledupar cobre vida.

En este marco, la metáfora se convierte en un recurso epistemológico. Afirmar que “la ciudad florece” no es solo una imagen poética, es reconocer que, al igual que el cañahuate, la vida urbana se reconfigura gracias

a las fuerzas de quienes resisten (las *cañahuateras*). El florecimiento del cañahuate es un recordatorio de que la vida renace incluso en condiciones adversas.

Así ocurre en los barrios de Valledupar donde pese a la marginalidad impuesta, emergen proyectos colectivos que sostienen emociones y propuestas de esperanzas, como las ollas comunitarias, la educación popular, los grupos juveniles con sus apuestas estéticas, las mujeres que se juntan para proponer discursos alternos a la ritualización de las violencias de género en la ciudad.

Cada brote amarillo del cañahuate en el Valle se asemeja a esos gestos comunitarios que iluminan los márgenes de control del poder hegemónico, cada apuesta es una flor que agencia desde lo propio la ciudad soñada desde las premisas de la igualdad, equidad y justicia.

Las mujeres, las *cañahuateras*, encarnan esta metáfora del florecimiento. Son ellas quienes gestan y paren una ciudad en lo invisible. Quienes convierten un patio en cultivo de pancoger, en huertas, en bioaulas, en consultorios psicológicos, en consultorios jurídicos, en casa de refugios, en escenarios de juntanzas; en apuestas para el cuidado.

Sus prácticas cotidianas, de vida y para la vida, no parecen en los diagnósticos urbanistas, pero sin ellas la ciudad no sobreviviría. Pensar la ciudad desde este posicionamiento metafórico, obliga, entonces, a reconocer que son los cuerpos y las acciones de las mujeres los que han sostenido históricamente los circuitos emocionales que permiten que Valledupar siga existiendo.

Partir de este reconocimiento enfrenta la hegemonía de las narrativas oficiales cargadas de discursos heteronormativos y patriarcales, que suelen partir de una supuesta neutralidad racional y técnica. Esa mirada borra los afectos, los silencios, las memorias que hacen de la ciudad un archivo de vida. De allí la posibilidad que abre esta metáfora, una forma alternativa de narración, donde la ciudad se proyecta más allá de la infraestructura, como un territorio de emociones y performatividad.

La ciudad es un cuerpo vivo al que se le reconoce la capacidad de doler, pero al mismo tiempo de florecer; así como es la vida entre seres humanos. Valledupar duele cuando una patrulla del Escuadrones Móviles Antidisturbios (ESMAD) expulsa a sus habitantes de barrios populares para dar paso a proyectos de “renovación urbana”, duele cuando la música vallenata es instrumentalizada para acumular capital, se mercantiliza para convertir un espectáculo turístico desconectado de las memorias colectivas, de sus raíces; duele cuando los murales que proyectan apuestas estéticas de resistencia son borrados en nombre del “orden”. Este dolor es también parte de la vida de la ciudad y un llamado de que lo urbano es un escenario en constante disputa, exclusión y marginación.

Pero, al mismo tiempo, Valledupar guarda. Guarda canciones que atraviesan generaciones, cocinas con recetas ancestrales, fiestas barriales que buscan permanecer, colectivos que son llamados por el dolor, escuelas del dolor que buscan el perdón. La ciudad nos permite entender los viajes en el tiempo, el presente que convive con huellas del pasado que no siempre son reconocidas, pero que siguen habitando las esquinas, las plazas y las calles.

En este sentido, esta es una apuesta política y epistemológica. Es posicionar que lo urbano no se reduce a los "expertos en planificación", sino que se construye colectivamente desde abajo, con afectos, memorias, resistencias y performatividad. Es disputar el derecho a narrar la ciudad desde la libertad.

Valledupar, entonces es un cañahuat, con sus esplendorosas flores amarillas, que ilumina las riveras del río Guatapurí, con cimientos de raíces más profundas de las memorias ancestrales, su tronco que posiciona las heridas históricas disputadas, sus ramas no lineales que representan las diferentes narrativas de las diversidades y sus flores amarillas símbolos del constante renacer de historias de re-existencias.

Valledupar es muestra de que aunque el camino oficial construya escenarios para marchitarla, hay quienes desde la terca y digna rabia sostienen la esperanza en medio de la sequía.

Emociones Cañahuateras: entre Pertenencias y Exclusiones

Pensar la ciudad desde los afectos implica pensar que las emociones no son privadas, ellas circulan, se adhieren a los espacios y se encarnan en los cuerpos.

La calle es un espacio cargado de emociones. Las esquinas, los parques, los centros comerciales, cada espacio pensado desde el plan de ordenamiento territorial o desde las experiencias de los seres humanos, conforman la calle y estos a su vez poseen emociones que conforman el archivo de los sentires que encarnan los cuerpos.

Esas emociones posibilitan opresiones y privilegios. Cuando hablamos de opresiones establecemos procesos de acumulación de emociones en los cuerpos que impiden la construcción de ciudadanías y, por el contrario, los privilegios son adhesiones que facilitan la construcción de ciudadanas y ciudadanos en los territorios.

Ahmed (2015), señala que las emociones "se pegan" a los cuerpos y a los lugares, estableciendo límites de lo familiar y lo que se repele. Valledupar, no es ajeno a ello, los afectos se inscriben en las calles donde se danza y se canta, pero también en los barrios donde se experimenta el dolor de la marginalidad. Entonces existe un mapa afectivo que se desconoce en el archivo oficial, los espacios no solo se caminan, se sienten.

Ahmed habla de la circulación de las emociones, por ejemplo, el miedo puede estar en una plaza; la rabia se activa en una marcha. En Valledupar, las calles del centro en época de festival se llenan de orgullo y patriotismo engalanado, pero esas mismas pueden cargarse de indignación cuando las protestas juveniles son reprimidas. En este sentido, las emociones no son neutrales, toman posicionamientos políticos que configuran y reconfiguran los espacios por medio de la adherencia.

Teresa Brennan (2004) complementa esta mirada al plantear que los afectos son transmisibles. En la ciudad, una carga de miedo no solo se percibe, además de encarnarse se transmite de cuerpo a cuerpo, condicionando el caminar, el habitar. Es decir, establece por dónde se transita, a qué horas se ocupa un espacio. En Valledupar, las narrativas de inseguridad y violencia alrededor de un espacio generan evasión que alimentan el mapa urbano desde lo emocional.

Esta dimensión afectiva orienta los cuerpos en la ciudad, aparecen quienes están "dentro del lugar" y quiénes quedan al margen en las periferias. Ahmed (2006) propone la noción de orientaciones para mostrar los privilegios de ciertos cuerpos. Las cañahuateras que se han juntado desde lo comunitario para sostener a Valledupar, viven esa tensión, son vitales en la construcción de ciudad, pero rara vez se les reconoce como lideresas legítimas en la construcción de ciudad.

En este sentido, las emociones nos ubican en ciertas posiciones, determinando quiénes se sienten dentro de algún lugar en la ciudad y quiénes son empujados hacia los márgenes. Por ejemplo, el ser mujer blanca y de barrios centrales puede otorgar unos privilegios para habitar la ciudad, mientras que ser mujer negra y de un barrio periférico puede significar el anonimato urbano.

Bell Hooks (1990) aporta la idea de márgenes, como espacio de opresión pero también de resistencia. Habitar el margen urbano de Valledupar puede ser doloroso, pero evidentemente es un lugar donde se construyen otras narrativas de ciudad. Los lugares que se cargan con nuevos sentidos y significados reorientan la ciudad desde los márgenes.

En este contexto, la figura de la *feminist Killjoy* propuesta por Ahmed (2010) resulta clave para una lectura contextual. Se trata de aquellas mujeres que, con sus expresiones de resistencias y re-existencias, incomodan la narrativa hegemónica del progreso y el orden urbanístico. Son las que interrumpen las festividades tradicionales con experiencias contrahegemónicas para denunciar e irrumpir los patrones estructurales de la desigualdad urbana.

En Valledupar, estas *Killjoy* aparecen en los colectivos barriales de los barrios populares, las juventudes feministas, las piloneras diversas, las mujeres que toman la palabra en espacios donde no se esperaba que hablaran.

Lorde (1984) nos recuerda que la rabia de las mujeres negras no es un obstáculo, sino un recurso para la acción política, justamente esa rabia, cuando se hace pública en la ciudad, rompe el mandato de silencio y se convierte en afecto colectivo que moviliza las experiencias de resistencia.

Así, los aportes de Sara Ahmed (2006, 2010) permiten alimentar el marco teórico para la comprensión de la ciudad más allá del cemento y las estatuas, reconociendo los efectos, orientaciones y las propuestas de resistencia y agencia desde las posturas de las re-existencias.

Injusticia Hermenéutica en la Construcción de Ciudad

La construcción de ciudad no es un caminar neutral, hay poderes que deciden qué voces cuentan y cuáles son silenciadas o no escuchadas. Es una de las tantas opresiones con las que caminan la construcción colectiva de la ciudad. Ciertos sujetos no son reconocidos como portadores legítimos de conocimiento, porque simplemente los tecnicismos se encuentran por encima de los saberes que son construidos desde el caminar de las calles.

La otra cara es la *injusticia hermenéutica*, que se presenta cuando no existen marcos conceptuales para nombrar y comprender experiencias urbanas. Así, las vivencias de exclusión de los barrios populares, las memorias de mujeres que sostienen la vida en la ciudad y las emociones que circulan en el espacio público quedan fuera del marco de los lenguajes oficiales del urbanismo.

Pensar profundamente en este asunto es reinventar la vida. Reflexionar en torno al otro es encadenar la muerte, evitando que los otros mueran como lo hizo Sísifo. Es abrazar el absurdo, recreando cada día un escenario que, aunque castigador y eterno, evidencia puntos de partida para un abordaje creativo. Condenar a alguien a empujar una roca hasta la cima de una montaña solo para verla caer nuevamente es un ejemplo circunstancial de capacidades que emergen en medio de un ambiente adverso. Precisamente, este personaje de la mitología griega nos dona, con su aparición, la resistencia y la reinención ante una obligación producto de un pasaje colectivo. Preocuparse por el otro trae consecuencias como luchas, rabias, frustraciones, pero las conquistas obtenidas son lo más gratificante.

Hay autores y autoras que siguen subiendo la roca, buscando gestar espacios pragmáticos de reflexión y comprensión alrededor de las diversidades, donde podamos vivir juntos. Con tan solo una palabra se mueve o se destruye el mundo. En medio del eterno sube y baja de la roca, nos reinventamos el lenguaje como resistencia ante los lenguajes de los poderes que nos hacen creer en su visión restringida del mundo.

Ejemplo de ello, González (2016), en su acto de humanismo por el otro, verbaliza las pobreza lingüísticas para abordar el problema de las diversidades. Nos entrega herramientas teóricas y lingüísticas que amplían los límites del mundo a través del lenguaje. *Diverse* como nombre y *Diversar* como verbo constituyen una apuesta que responde a las ausencias lingüísticas en la discusión sobre diversidades. El problema no son las diversidades en sí, sino cómo históricamente se han abordado de manera rancia.

No obstante, este proceso, entendido como un asunto específico, implica, según González (2016), pensar, accionar y habitar. No se trata sólo de juntar palabras que embellecen la retórica, sino de reinventarse en medio de las rutinas vitales para fluir entre el pensar, accionar y habitar la alteridad. Muchas veces, pensar implica escribir y proponer, pero no necesariamente significa accionar o habitar. Existen quienes accionan en términos administrativos sin un trabajo consciente y quienes dejan ser y vivencian sin reflexionar sobre ello. La invitación profunda es a vivir la diversidad desde la complejidad de estas tres posturas verbales, siempre que la vida lo permita.

En Valledupar se han contado con proyectos que desplazan comunidades sin reconocer sus vínculos afectivos con el territorio, planes de ordenamiento que perpetúan la gentrificación en los barrios populares en nombre del progreso y desarrollo, la desmemoria de las comunidades frente a los poderes de la ingeniería y la arquitectura. Estas prácticas además de “organizar físicamente la ciudad” establecen una configuración de escucha y decisión; ¿quiénes son escuchados? ¿quiénes quedan fuera del relato? Pero aún no lo hemos nombrado.

Sin embargo, las mujeres a pesar de ello, las *cañahuateras*, siguen construyendo conocimiento en pro del caminar alegre.

Reflexionar la injusticia epistémica, testimonial y hermenéutica en la construcción de ciudad es una postura política que permite cuestionar las jerarquías del saber y abrir espacios entre figuras literarias como las metáforas situadas y encarnadas en la producción académica son otras formas de habitar lo urbano.

Cómo Emergen los Procesos de Resistencia y Re-existencias en Valledupar

Los posicionamientos de los sujetos están vinculados a la experiencia emocional del caminar de los espacios de convivio, ese lugar de enunciación que se posiciona es producto, en su mayoría, de un ejercicio reflexivo, crítico y deconstructivo sobre las opresiones que condicionan los procesos autónomos de formar-ser.

Porello, es sumamente político partir de nuestras pobreza, fragilidades, emociones, sentires, sensaciones porque posicionan espacios epistémicos situados que

construyen ciudadanías. De esta manera emergen los procesos de resistencia y re-existencia en Valledupar.

Las *cañahuateras* son mujeres que están agenciando las calles, han evolucionado del paradigma decolonial y deconstructivo al performativo, que, además de reflexionar críticamente sobre las experiencias de opresión y privilegio que atraviesan el convivio habitacional de la ciudad, han construido espacios que hacen posible la reconfiguración de las calles de Valledupar.

Resisten desde las emociones y desde el posicionamiento de voces de mujeres que, en el ejercicio pleno de su ciudadanía, construyen desde la autogestión experiencias de juntanza que permiten habitar la ciudad a partir de convivios de dignidad, como respuesta a las violencias de género ritualizadas en las calles de Valledupar.

Partir de los agenciamientos ha sido movilizado desde las *doloridades* (Piedade, 2017), pues son las mujeres que al caminar siendo víctimas del acoso callejero, se han levantado para deconstruir esas experiencias violentas ritualizadas y llegan al parque de la ciudad a escuchar a quienes adolecen desde ahí, pero también, hacen escuela para el cuidado desde los espacios que más frecuentan.

Han sido ellas las responsables de que hoy se entienda que un piropo es violencia, que a pesar de que no han sido campañas viralizadas en redes como el #MeToo, #NiUnaMenos, nuestros cañahuates florecen llenando el camino de luz y fuerza para que hoy se gesten rutas críticas y reflexivas desde el caminar alegre, cantando, danzando en las calles de Valledupar.

Las emociones colectivas que se adhieren a nuestros cuerpos, silenciadas en los archivos públicos de ordenamiento territorial, constituyen la fuerza que alteriza los cuerpos de las mujeres en ciertas esquinas y espacios. Allí se trazan límites simbólicos de desplazamiento que reproducen relaciones desiguales para el habitar. Como consecuencia, emergen eufemismos que la ciudad va construyendo, desplegando un esquema camaleónico que oculta las experiencias vitales más allá de lo consignado en los archivos oficiales.

Conclusiones

Consideraciones para Caminar

¿Y este caminar a pie descalzo?
¿Y este cañahuate florecido?
¡Ah! Es sólo tu existencia en mí,
presencia ya encendida.

Para enfrentar la injusticia epistémica en Valledupar es necesario escuchar las emociones que desbordan lo urbano, pues allí existen corazonadas de una forma distinta de imaginar, sentir y habitar la ciudad.

Valledupar, una ciudad construida arquitectónicamente desde la herencia colonial y pensada por las élites en todos los marcos del desarrollo de lo urbano existe otra ciudad: la defendida y vivida desde abajo y desde adentro. Esa ciudad imaginada, sentida y dolida es la que se revela cuando las mujeres se organizan, bailan, denuncian, corren, marchan, enseñan, aprenden, comparten, pero, sobre todo, no se dejan borrar.

Nombrarlas es también intervenir el campo del saber, ampliar sus fronteras y proponer una epistemología que florece en la grieta, del barro, del cuerpo y del árbol. Las *Cañahuateras* son mi manera de devolverle al conocimiento su raíz comunitaria, su dimensión afectiva y su potencia transformadora. En ellas habita la posibilidad de construir otra forma de mirar el mundo, una donde la experiencia sea reconocida como fuente de saber, y donde la palabra que florece entre la sequía sea testimonio de dignidad.

Después de recorrer estas páginas, la ciudad se ha mostrado como cuerpo vivo, herido y resistente. Entre metáforas, afectos e injusticias epistémicas, lo que emerge es la certeza de que Valledupar florece en los márgenes, allí donde las mujeres siembran dignidad. Pero la escritura académica no basta, la ciudad también se canta, se nombra en clave de metáfora y se sueña. Por eso, este texto concluye no con una definición, sino con un acto performativo, un poema que, desde mi voz, recoge la memoria de las *cañahuateras* y su gesto de florecer en medio de la sequía.

Te acompaño.
Te sostengo.
Te quiero.
Aquí, siempre aquí,
estoy para ti.
Lo acumulas en tu ser,
contenido, reprimido.
Crees que lo "resguardas",
buscando cuidarlo.
Te hace daño no expresarlo,
sinceramente no hay cuidado, al ocultarlo.
Boicoteas tus sentires
por miedo al pasado.
Elige siempre,
aquella que está sanando.
Esa que no decide guardarlo.
Esa que respira y lo nombra.

Referencias

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.

- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Traficantes de Sueños.
- Brennan, T. (2004). *The transmission of affect*. Cornell University Press.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- González González, M. A. (2008). *Diversidad, educación e interculturalidad: Aportes para una pedagogía de las diferencias*. Universidad de Antioquia.
- González González, M. A. (2021). *Aporobiografía: Testimoniar nuestras fragilidades*. Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.
- González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Editorial Horizontes Humanos de Kalkan
- Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End Press
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage
- Piedade, V. (2017). *Dororidade*. Nós Editora.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Souza, M. L. de. (2002). *Mudar a cidade: Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos*. Bertrand Brasil.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.



07

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24112>

VOCES OTRAS
Artículo de reflexión

Bogotá, Una Cartografía de la Ciudad a partir de la Memoria Corporal¹

Bogotá: Mapping the City through Bodily Memory

Diana Carolina Quintero Bogotá²
Colombia



Para citar: Quintero Bogotá, D. (2025). Bogotá, una cartografía de la ciudad a partir de la Memoria Corporal. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 91-103. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24112>

Fecha de recepción: 15/09/2025

Fecha de aprobación: 24/11/2025

*No tengo control sobre qué ayer conservo y cuál olvido. No se puede negociar con esta enfermedad.
No puedo escoger entre los nombres de los presidentes y los nombres de mis hijos.
No puedo ceder las capitales a cambio de conservar los recuerdos de mi marido.
(Genova 2009), Siempre Alice.*

¹ El presente documento tiene como punto de partida el trabajo investigativo de la asignatura Cuerpo, sexualidad y desarrollo socio-afectivo de la infancia, de la Maestría Infancia y Cultura de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Infancia y Cultura y magíster en Educación-Comunicación de la misma universidad; aspirante a doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Coordinadora de zona de la Sección de Educación Inicial de Colsubsidio, Colombia; docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y docente asociada al grupo de investigación Infancias, Pedagogías Interculturales y Formación Docente. Correos electrónicos: dquintero35@unisalle.edu.co, diana.quinterosei@colsubsidio.edu.co, dcquinterob@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-0608>

RESUMEN

El presente artículo de reflexión presenta un ejercicio etnográfico retrospectivo desde el cual se reconstruye una historia de ciudad a partir de los relatos de vida de una mujer que habitó la ciudad durante ocho décadas, partiendo de la idea del territorio como un complejo entramado simbólico y material que se consolida desde geografías subjetivas de los modos de habitar. El ejercicio etnográfico surge, entonces, como un homenaje a una memoria que empieza a perderse en los estragos del padecimiento conocido como *Alzheimer*, pero también como una forma de rescatar una noción de ciudad desde los itinerarios corporales, desde los registros de prácticas cotidianas que revelan cómo el cuerpo habita y resignifica la ciudad. Es decir, una comprensión de ciudad desde la corporeidad, pensada como entramado de experiencias, emociones y afectos, en donde el cuerpo en movimiento se convierte en testigo y productor de significados. Los relatos rescatados desde el ejercicio etnográfico permiten la consolidación de un retrato de ciudad a través de diferentes memorias urbanas y barriales, de relaciones sociales, afectos y cambios históricos que atraviesan una vida octogenaria, aun cuando el *Alzheimer* fragmenta las cronologías y mezcla los recuerdos.

Palabras Clave: Memoria ciudad, itinerario corporal, reconstrucción etnográfica, modos de habitar.

ABSTRACT

This reflective article draws on a retrospective ethnographic approach to reconstruct a history of Bogotá through the life stories of a woman who lived in it for more than eight decades. Rather than treating territory as a fixed backdrop, the article understands it as a layered symbolic and material landscape shaped by subjective ways of inhabiting urban space. From this perspective, the ethnographic work functions both as a tribute to a memory that is gradually fading due to Alzheimer's disease and as an attempt to recover an understanding of the city grounded in bodily movement and everyday practices. These practices reveal how the body inhabits, interprets, and continually redefines the city.

In this sense, the city is approached through corporeality, understood as a constellation of lived experiences, emotions, and affects, in which the moving body becomes both a witness to and a producer of meaning. The narratives gathered through this ethnographic process allow for the construction of a portrait of the city composed of multiple urban and neighborhood memories, social ties, emotional bonds, and historical shifts that run through an octogenarian life, even as Alzheimer's disrupts linear time and blends past and present.

Keywords: Urban memory, bodily itinerary, ethnographic reconstruction, modes of dwelling

Introducción

El presente documento es el resultado de un ejercicio etnográfico realizado a lo largo de varios meses con la intención de reconstruir una cartografía de la ciudad de Bogotá a partir de los relatos de historia de vida de una mujer que ha habitado la urbe por 80 años, rescatando la relación entre cuerpo en movimiento y ciudad que ella construyó en el transitar de su vida.

Es, además, un homenaje a una abuela querida, que en los últimos estadios del padecimiento conocido como *Alzheimer* se despidió poco a poco de las memorias que la construyeron como persona. En el relato se enraíza en los recuerdos de otros, compensando el olvido que por ella hoy barre y deja a su estela historias sin fines y principios imprecisos, al transmitir en la diáspora de los afectos su versión de un mundo que solo en ella existe.

De allí, que lo que encontrará el lector en estas páginas sea un crisol de lenguajes, en donde el análisis de los procesos de etnografía retrospectiva se entreteje con fragmentos de historias de vida, produciendo un retrato de ciudad en clave de vivencia y memoria. Esto debe leerse desde la ficción, en la medida en que cada palabra recolectada está teñida por los procesos de olvido que el *Alzheimer* se ha llevado, pero que no pierden relevancia ni credibilidad, pues siguen siendo historias de vida enunciadas en un sujeto de afecto, cuerpo y relato que se resiste a desaparecer en su relación con la ciudad.

Conviene iniciar, entonces, desde la reflexión de Restrepo (2015) frente al propósito del ejercicio etnográfico, que trasciende la discusión sobre la objetividad del conocimiento producido al ser construido desde las subjetividades del etnógrafo (sujeto lente y tamiz de la realidad que observa) para centrarse en el interrogante sobre la pertinencia ética. Si bien en este tipo de ejercicios existe una legitimidad académica que avala su realización, que justifica desde una pregunta o el ahondamiento de un concepto el inmiscuirse en las realidades de un Otro, siempre se debe tener "(...) como referente que el estudio tenga alguna relevancia para estas personas" (Restrepo, 2015, p. 170).

Es así como desde esta línea de ideas y del interés de observar con un lente etnográfico la realidad interrogándola por la relación con el cuerpo, que surge este documento como síntesis. Y es precisamente, en la relevancia para el sujeto-objeto, que este texto está dedicado a una persona, no como un mero acto de afectos sino como una construcción de memoria a ser contada, relatada y difundida, permitiendo que algo tan efímero como el recuerdo pueda ser capturado y mantenido a salvo de ser olvidado.

Es así como se da apertura a una aprehensión de ciudad, al reconstruir una cartografía dinámica y fluida que cuenta el trasegar del tiempo en Bogotá, narrándose

desde el cuerpo en movimiento, a partir de fragmentos rescatados de entrevistas a la Sra. Lucila Torres de Quintero.

Algunas Nociones Teóricas sobre la Construcción Social de la Ciudad

La comprensión de la ciudad desde la memoria corporal se inscribe en una tradición teórica que reivindica el papel del cuerpo y las prácticas cotidianas en la construcción del espacio urbano. Michel de Certeau (2000), por ejemplo, distingue entre el lugar planificado y el espacio vivido. El lugar responde a una lógica de orden, diseño y control, propia de la planificación urbana, mientras que el espacio emerge cuando ese trazado es vivido, recorrido y apropiado en la cotidianidad. En esa práctica diaria, los cuerpos que transitan la ciudad transforman lo que fue concebido como una estructura fija en un ámbito cargado de significados, memorias y usos imprevistos. Así, la calle deja de ser únicamente una figura geométrica para convertirse en un escenario activo de la vida social, construido por quienes la habitan y la recorren. Dicho de otro modo, caminar la ciudad equivale a escribirla con el cuerpo, dotando de significado propio a los rincones transitados. El cuerpo en movimiento se convierte en testigo y productor de significados, idea que subyace en este trabajo al privilegiar la experiencia corporal como vía de conocimiento urbano.

En consecuencia, estudiar la memoria situada en el cuerpo permite vislumbrar la urbe no solo como conjunto de calles y edificios, sino como un entramado simbólico tejido por prácticas micropolíticas y resistencias cotidianas. La ciudad deja de ser un mero "telón de fondo" para erigirse en protagonista junto con el sujeto que la recorre, en una relación dialógica donde el sujeto escribe la ciudad al tiempo que la ciudad escribe en el sujeto.

Este enfoque teórico proporciona el sustento para abordar el caso de Lucila, pues se trata de un mapeo, de una cartografía alternativa de Bogotá construida a partir de sus itinerarios corporales y recuerdos, entendiendo que cada paso, cada relato y cada emoción aportan a la configuración simbólica del territorio urbano, así se trate del relato de alguien que está perdiendo la memoria.

Por otra parte, la relación afectiva de las personas con los lugares (positiva o negativa) resulta fundamental para entender cómo la memoria corporal cartografía la ciudad. El geógrafo Yi-Fu Tuan (1974) acuñó el término *topofilia* para describir la conexión afectiva que se construye entre los sujetos y los lugares que habitan o transitan. Se trata de ese vínculo emocional que convierte espacios ordinarios en lugares significativos cargados de apego, familiaridad y cariño. La *topofilia* explica, por ejemplo, la profunda conexión de Lucila

con las rutas y rincones de su barrio recorridos un sinnúmero de veces por décadas. Cada rutina cotidiana (ir a la tienda, asistir a misa, visitar vecinas) va entretejiendo una geografía sentimental que ancla la identidad al territorio. En contraste con los vínculos afectivos que pueden construirse con el entorno, se encuentra la *topofobia*, concepto que alude a una relación marcada por el rechazo, el distanciamiento o la aversión hacia determinados lugares. Esta experiencia se manifiesta como una percepción negativa del espacio, que puede intensificarse hasta convertirse en una sensación de temor o incomodidad profunda asociada al acto de habitarlo (Tuan, 1974).

Las experiencias de miedo, peligro o dolor también dejan huellas en el mapa personal de la ciudad, creando espacios evitados que funcionan como vacíos en la cartografía subjetiva. En contextos urbanos marcados por la violencia, surgen incluso lo que en la literatura se denominan “fronteras invisibles”, es decir, límites imaginarios pero socialmente reales que segregan zonas vedadas al tránsito por temor o inseguridad.

Estas fronteras simbólicas, frecuentes en ciudades latinoamericanas con altos niveles de conflictividad, ilustran cómo la *topofobia* colectiva puede reconfigurar el uso del espacio urbano. Tanto la *topofilia* como la *topofobia*, entonces, operan de manera complementaria en la memoria corporal, pues el cuerpo naturalmente apropia aquellos lugares que ama y se retrae frente a aquellos que teme. De esta dialéctica afectiva surge una “cartografía de la piel” trazada desde la emocionalidad, en la que cada sitio de la ciudad se reviste de un significado personalísimo (de arraigo o de recelo) para quien lo ha vivido en carne propia.

Finalmente, un componente esencial para comprender este ejercicio investigativo, es la noción de *memoria urbana situada*, que articula recuerdos individuales con la historia colectiva de la ciudad. La memoria no es un mero archivo pasivo de datos, sino un proceso activo de reconstrucción del sentido. Como plantea María Teresa del Valle (1997), el cuerpo actúa como un soporte de memoria en sí mismo, y no sólo por el aparato de recordación que es el cerebro humano (más cuando está afectado por un padecimiento de la memoria), sino porque las experiencias pasadas no desaparecen, sino que permanecen incorporadas y se expresan a través de gestos, prácticas cotidianas y estados emocionales.

Esta perspectiva entronca con las ideas de Maurice Halbwachs (2004) sobre los marcos espaciales de la memoria colectiva, según las cuales los recuerdos personales se fijan y reordenan en relación con lugares concretos del entorno social. Así, la ciudad actúa como un gran escenario mnemónico: ciertas calles, plazas o casas llegan a personificar recuerdos compartidos, funcionando como hitos de identidad barrial. De Certeau (2000) reconoce igualmente esta dimensión al señalar

que los relatos urbanos no solo transitan por los lugares, sino que los ordenan, los articulan y les otorgan coherencia a través de recorridos cargados de sentido. En este proceso, la memoria, tanto individual como colectiva, inscribe experiencias y narraciones en el espacio, confiriendo a la ciudad una densidad temporal y afectiva. Desde esta perspectiva, la memoria urbana puede comprenderse también como una forma de resistencia simbólica, ya que recordar y narrar la ciudad desde voces históricamente subalternizadas, como las de mujeres mayores o habitantes de barrios periféricos, cuestiona las versiones hegemónicas del pasado y amplía el campo de las narrativas legítimas sobre la experiencia urbana.

En efecto, recordar las acciones y experiencias de quienes nos precedieron no implica un ejercicio de añoranza pasiva, sino la posibilidad de reconocer en esa memoria recursos simbólicos que permiten resistir la aceptación acrítica de lo establecido. Mantener viva la memoria local y corporal deviene así un acto político que legitima identidades y vivencias marginadas por el discurso hegemónico, a la vez que ofrece una comprensión más rica y humana de la ciudad. Este entramado teórico de cuerpo, afecto, espacio y memoria sustenta el análisis que sigue, iluminando cómo el caso de Lucila (una octogenaria cuya biografía se entrelaza con la transformación de Bogotá) permite entrever la ciudad sentida y vivida más allá de los planos y registros oficiales.

Metodología para la Recolección y Análisis de un Relato

El presente estudio adopta un enfoque etnográfico retrospectivo, orientado a reconstruir la trayectoria vital urbana de la Sra. Lucila a través de sus memorias corporales. Se trata de una investigación cualitativa apoyada en métodos de historia de vida y observación etnográfica. En términos académicos, esta estrategia metodológica se inscribe en la llamada etnografía retrospectiva, entendida como la reconstrucción del ciclo cultural de la vida de un sujeto a partir de sus trayectorias afectivas y espaciales (Sarricolea, 2017). A su vez, el enfoque se alinea con modelos de investigación social que reconocen la etnografía como una herramienta interpretativa fundamental para desentrañar significados culturales profundos en la experiencia humana (Álvarez, 2008).

La investigación se condujo con estricto apego a consideraciones éticas y de pertinencia para el sujeto participante. Siguiendo este principio, la colaboración de Lucila se obtuvo enfatizando el valor de sus recuerdos para preservar una memoria familiar y comunitaria, con su consentimiento informado y el de sus allegados. La recolección de información se realizó principalmente mediante entrevistas semiestructuradas de historia de vida, desarrolladas en sesiones prolongadas a lo

largo de varios meses. Estas conversaciones fueron de carácter conversacional y empático, adaptadas al ritmo y estado anímico de la participante, permitiéndole divagar temporalmente y revivir episodios significativos de su pasado. Se emplearon preguntas sencillas y estímulos sensoriales (fotografías y, principalmente, visitas a lugares clave) para aferrar la memoria que se escapa, generando espacios seguros en los que Lucila pudiera evocar recuerdos aún latentes. Cabe destacar que, en este proceso, la investigadora (nieta de la participante) asumió un rol reflexivo y consciente de su doble posición como sujeto de afecto y a la vez etnógrafa. Esta cercanía afectiva, lejos de restar rigor, enriqueció la indagación al favorecer la confianza y la espontaneidad en las narraciones, a la vez que planteó retos analíticos para distinguir entre la memoria de Lucila y la memoria sobre Lucila construida por la familia. Todas las entrevistas fueron grabadas con autorización y transcritas textualmente, conservando las expresiones coloquiales y la mezcla de tiempos verbales característica de una memoria de una abuela en Bogotá. Complementariamente, se realizó trabajo de campo en la localidad de San Cristóbal (barrio San Isidro y sus alrededores), donde se acompañó a la participante en recorridos por su entorno cotidiano. Estas caminatas etnográficas permitieron observar in situ las reacciones corporales y emocionales de Lucila al reencontrarse con ciertos lugares enriqueciendo la comprensión contextual de sus relatos.

En general, la metodología combinó la entrevista biográfica, la observación participante y la reflexión autoetnográfica, produciendo un corpus narrativo-polifónico en el que la voz de Lucila se entrelaza con la mirada analítica de la investigadora. Este corpus fue analizado mediante codificación temática orientada a identificar ejes relacionales entre cuerpo y ciudad (rutas, lugares emblemáticos, emociones asociadas, barreras invisibles, etc.), guiándose por las categorías teóricas antes descritas (*topofilia*, *topofobia*, *itinerario corporal*, *memoria urbana*). De este modo, la metodología adoptada no sólo documenta una historia de vida singular, sino que la traduce en una cartografía conceptual que dialoga con debates académicos más amplios sobre cómo los cuerpos (particularmente los cuerpos envejecidos) habitan, sienten y narran la ciudad.

Perfil Etnográfico de Lucila

Al momento del análisis del relato, la abuela Lucila es una mujer de 90 años, nacida en la vereda El Naranjal del municipio de Chipaque, departamento de Cundinamarca. Ella vive en la ciudad de Bogotá desde los 10 años cuando su madre y padrastro se mudaron como cuidadores en una finca cerca a los cerros orientales, en lo que tiempo después se llamaría San Isidro

en la localidad de San Cristóbal. Ella ha vivido ocho décadas en el mismo territorio, vio la ciudad construirse y transformarse, y aun anda sobre los mismos pasos en caminos aprendidos en toda una vida, recorriendo una y otra vez los mismos lugares, recreando una y otra vez las mismas rutas de amores y afectos. A lo largo de este tiempo de permanencia, Lucila permaneció en este mismo sector del suroriente bogotano, convirtiéndose en testigo privilegiada del proceso de urbanización y transformación del entorno. Ama de casa y matriarca, crió a sus hijos y ha visto crecer a sus nietos y bisnietos desde este entorno. Su vida transcurrió en gran medida en el espacio doméstico y barrial configurando un íntimo conocimiento del lugar.

Hace nueve años, fue diagnosticada con *Alzheimer*, y poco a poco su memoria se ha ido yendo, el hoy ya no se aferra a su mente, es tan frugal como la misma enunciación de la palabra. No recuerda que hizo en la mañana, olvida donde ha dejado cada cosa o sí ha comido, los bisnietos ya no tienen nombre para ella y paulatinamente los nietos también nos desvanecemos, algunos convertidos en amigos de la infancia, otros en sus propios padres y los más desafortunados en desconocidos. Y no hace más de seis meses por primera vez en ochenta años, quedó varada en la esquina de la casa sin recordar la puerta que le pertenece.

Su perfil etnográfico puede resumirse como el de una mujer trabajadora, de estrato popular, arraigada profundamente en su barrio y portadora de una memoria barrial forjada en la cotidianidad. Se dedicó al cuidado del hogar y diversos oficios informales, y desarrolló un saber local nutrido de vivencias compartidas con vecinos y familiares. Su relato de ciudad, por tanto, está cargado de la perspectiva de quienes habitan la ciudad desde abajo, con referencias a la vecindad, la solidaridad comunitaria, las carencias y alegrías sencillas de la vida popular bogotana, así como a la violencia sociopolítica que en ocasiones irrumpió en ese microcosmos (migraciones campesinas, urbanización acelerada, conflictos barriales, etc.).

Orientaciones para Acudir a la Memoria que se Escapa

El texto articula elementos sensibles, emocionales y espaciales mediante una metodología que privilegia el registro vivencial, apoyado en la observación situada, la evocación autobiográfica y la escritura reflexiva de conversaciones sostenidas entre una nieta y su abuela Lucila. En este sentido, el cuerpo funciona como archivo y medio de conocimiento, en diálogo con la ciudad como territorio afectivo, político y simbólico (De Certeau, 2000).

Este ejercicio etnográfico buscó aferrarse a una memoria que comienza a desvanecerse en los olvidos, generando pertinencia ética al permitirle a la abuela

Lucila, a partir de preguntas sencillas, reencontrarse con los recuerdos que aún permanecen. En este proceso, el ejercicio se constituyó también en una forma de asegurar que existe una versión suya de lo que es Bogotá que ya no le pertenece de manera exclusiva, sino que ahora habita en otras mentes: mentes que le escriben, pero que también la leen.

De este modo, el análisis se configura como un repositorio de una versión emotiva y situada de la relación de un sujeto con su ciudad, al recopilar narrativas que aún subsisten a la marea arrebatadora de la demencia senil. Se trata de un ejercicio que no responde a las lógicas lineales del tiempo y que, dependiendo del día, puede situar en primera persona a la niña que aún existe en un cuerpo octogenario, a la adolescente de ojos brillantes o, en breves y preciosos momentos, a la bisabuela matriarca de cuatro generaciones de *rolos*³.

Es desde estos postulados que el ejercicio etnográfico realizado adquiere un carácter retrospectivo, en tanto constituye una reconstrucción del ciclo cultural y social de la vida de un individuo a partir de la trayectoria de su experiencia en el habitar la ciudad. En este sentido, se busca detallar la relación existente entre el cuerpo en movimiento o el itinerario corporal y la construcción subjetiva de cartografías de Bogotá, al establecer una red de significados que se teje desde la pregunta por la ciudad. Entendiendo itinerario corporal como:

(..) procesos vitales individuales, que ocurren dentro de estructuras sociales concretas, y en los que damos toda la centralidad a las acciones sociales de los sujetos, entendidas éstas como prácticas corporales. El cuerpo es considerado, por tanto, un nudo de estructura y acción, el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales (Esteban, 2008, p. 136).

Desde esta perspectiva, el cuerpo aparece como testimonio y contestación, como un diario vivo de las complejas relaciones de afectos que, como individuos, construimos en nuestras interacciones cotidianas dentro de estructuras sociales particulares. Para este trabajo, dichas estructuras se encuentran englobadas en las ideas de *barrio* y *vecino*, espacios en los que se arraiga

una trama de relaciones corporales que va desde las rutinas que se recorren de un lugar a otro hasta las formas de apropiación del territorio. Así, por ejemplo, el adulto mayor puede convertirse en parte del paisaje desde lo corpóreo, al relacionarse de manera permanente con su entorno, sentado al sol en una butaca en la puerta de su casa.

Es así como resulta posible hablar de retratos de ciudad contruidos a partir de las narrativas de los *derroteros* corporales en las historias de vida. Cada relato que se teje en torno a Bogotá, no sólo como telón de fondo, sino como protagonista de las formas de relacionarse con otros, con el espacio mismo e incluso como depositaria de memorias, inscribe una cartografía de piel que se traza desde lo visceral, desde lo emocional.

El Relato y su Análisis

Estaba en la puerta de la casa, en la de madera que se abría al primer piso, Armandito, su papá, mamita, estaba jugando al frente con los hijos de la comadre Rosa, que me los había dejado, y al lado, en el piso tenía el canasto con su tío Lalo durmiendo.

Así estábamos, aprovechando de un sol raro porque por esos días estaba lloviendo mucho en Bogotá, pero ese día había un solazo. Cuando escuche un grito, calle abajo por la 31, pero eso sonaba feo, muy feo, y se asomaron los vecinos, me acuerdo que de la casa del lado, salió don Tarcicio, pa' ver qué pasaba.

Y subiendo, corriendo por la mitad de la avenida venía la comadre Rosa, venía gritando y llorando, desesperada, pero yo no le entendía, no hasta que llegó a la esquina de la cuadra, ahí donde empezaba el parquecito de la Serafina antes. Venía gritando: ¡Lo mataron, lo mataron, lo mataron! - y entonces se me echó en los brazos, me miró con la cara toda mojada y me dijo despacito mientras me cogía duro los hombros: -Mataron al compadre Laurentino-

Y yo no sé cómo, mamita, pero yo ya estaba corriendo, bajando desesperada por la 31, porque por esa época por ahí no pasaban carros, porque más arriba de San Isidro todavía no había nada sino unos ranchitos de tabla, mamita. Y ahí, estaba, en toda la esquina de la décima, mamita, tirado en el piso con gente alrededor, ahí tiradito estaba su abuelo, mamita, en la calle, en toda la décima.

Por eso siempre que pasamos por ahí, nos persigamos mamita, porque hay mataron a mi Laurentino (Torres de Quintero, Comunicación personal, 2018).

Estos relatos permiten vislumbrar, desde profundas relaciones subjetivas, el ser de una ciudad pasada, no sólo en los detalles de su organización o de sus construcciones, sino también en las formas relacionales que surgen en ciertas disposiciones de la arquitectura

3 Rolo(a) es una categoría sociocultural de uso coloquial en Colombia que refiere a los habitantes de Bogotá, especialmente a quienes han desarrollado en la ciudad sus prácticas cotidianas, formas de habla, referentes simbólicos y modos de habitar el espacio urbano. Más que un marcador estrictamente de lugar de nacimiento, el término alude a una identidad urbana construida históricamente, asociada a ciertas representaciones culturales de la capital y a procesos de socialización propios del contexto bogotano.

y en los procesos constitutivos de los primeros barrios. Descripciones como estas, propias de la vida social, desde los significados que construyen diversos actores, reflejan prácticas, subjetividades (sociales e individuales) y relaciones con el espacio.

Es así como puede plantearse una noción de ciudad construida a partir del desplazamiento de la memoria que se manifiesta en los relatos de vida de un cuerpo que habita afectos, dolores y miedos, y que, al reconocerse como instrumento de comprensión y de agencia en el mundo, produce elaboraciones discursivas sobre la historia de Bogotá.

De modo que el relato de ciudad que perdura en las remembranzas de una vida inscrita en Bogotá se configura a partir de procesos de resignificación que se articulan en torno a un cuerpo situado, en relación con los afectos que emergen del acto mismo de habitar el espacio urbano, "(...) es un proceso sustancialmente corporal, una vivencia encarnada que se sitúa en unas coordenadas sociales e históricas determinadas y cambiantes" (Esteban, 2008, pág. 139), es decir, podría afirmarse que habitar un territorio es crear ciudad, porque es una versión del espacio que se diseña a partir de las emociones y que en las redes afectivas se dispersará y compartirá con otros, generando una misma imagen de territorio.

Este primer relato, que rememora el asesinato del abuelo Laurentino a mediados del siglo XX, permite vislumbrar la profunda imbricación entre memoria, cuerpo y espacio. La escena relatada no sólo describe un hecho trágico en la historia familiar, sino que revela cómo dicho suceso quedó indeleblemente inscrito en el territorio afectivo de Lucila. La esquina de la Carrera Décima con calle 31 dejó de ser un punto anónimo del mapa para convertirse en un lugar de memoria personal, pues cada vez que Lucila pasa por allí, realiza el acto corporal de persignarse, ritualizando el espacio en recuerdo de su esposo caído. Esta práctica cotidiana de *marcar* el lugar con un gesto devocional ilustra cómo la memoria personal se ancla en el espacio urbano y lo resignifica. Un rincón de la ciudad se transforma en santuario íntimo a través del cuerpo y la repetición, encarnando la ausencia-presencia de Laurentino. En la línea de Bartlett (1995), recordar no equivale a conservar intacto lo ocurrido, sino a reconstruir el pasado de manera selectiva, destacando aquello que resulta significativo y organizándolo para que adquiera sentido desde las necesidades y marcos interpretativos del presente.

En efecto, la acción de Lucila de cruzar su cuerpo al pasar por aquella esquina es mucho más que una costumbre, pues se constituye en un acto de resistencia contra el olvido, una forma en que su cuerpo narrador mantiene viva la conexión entre el espacio y el recuerdo. Desde las ciencias sociales, autores como

Paul Connerton (1989) han señalado que la memoria social se sostiene en gran medida en *prácticas corporales* repetitivas (gestos, rituales, conmemoraciones) que reafirman la continuidad entre pasado y presente.

En el ejemplo de Lucila, vemos un claro ejemplo del cuerpo como portador de memoria, realizando una pequeña performance cotidiana que transforma el espacio público en un memorial invisible pero significativo.

Además, este relato evidencia cómo la ciudad adquiere textura histórica a través de las experiencias de sus habitantes al dar cuenta de una Bogotá de mediados de siglo con "*ranchitos de tabla*" en los cerros y una vida barrial donde todos se conocen (la comadre, el compadre, los vecinos saliendo a mirar). Es, en palabras de de Certeau (2000), la ciudad "*hablada*" por sus habitantes, a diferencia de la ciudad planificada por ingenieros. La memoria corporal de Lucila rescata esos matices –el sol inesperado tras días de lluvia, el grito que corre calle abajo, la comunidad conmocionada– componiendo un retrato vivencial de la ciudad pasada que enriquece la narrativa urbana más allá de los datos históricos oficiales. Desde esta perspectiva, habitar un territorio implica participar activamente en la producción de la ciudad, en la medida en que las experiencias emocionales no permanecen aisladas, sino que circulan y se comparten a través de redes afectivas. Es en esa circulación donde se configura una representación común del territorio, construida colectivamente a partir de vínculos, percepciones y sentidos compartidos (Lindón, 2009). La memoria de Lucila sobre el asesinato de Laurentino se ha vuelto parte del imaginario familiar (todos sus descendientes conocen la historia y aquellos que son católicos se persignan al pasar por allí), con ello esa esquina trasciende su materialidad para vivir en la *memoria colectiva* de la familia y quizá del barrio.

En el fragmento anterior también asoma un elemento que acompañará varios relatos y son los afectos y los miedos que configuran la vivencia del espacio. Lucila menciona cómo "*eso sonaba feo, muy feo*" y cómo la noticia del asesinato provocó un terror y dolor profundos en la comunidad. Estas emociones (dolor por la pérdida, miedo ante la violencia) quedan asociadas a lugares específicos (la calle Décima, la esquina del crimen). En el caso narrado, el resultado es una mezcla de respeto y temor reverencial hacia ese sitio, que se manifiesta en la señal de la cruz al transitarlo. Esto muestra que incluso en la *topofilia* (el amor por el barrio y sus memorias) pueden infiltrarse retazos de *topofobia* (temor ligado a un lugar), sin que ello rompa el vínculo afectivo global con el entorno. Más bien, el lugar traumático se integra en la biografía espacial de Lucila como un hito de duelo que merece ser recordado y honrado corporalmente. De esta manera, la memoria corporal teje una cartografía compleja donde coexisten lugares de felicidad, de rutina apacible, y también

lugares de pérdida y dolor. La ciudad afectiva de Lucila está compuesta por esa amalgama de sitios queridos y sitios dolorosos, todos necesarios para entender la totalidad de su experiencia urbana.

La finca del finado Don Gustavo y Doña Eunice, era una cosa muy grande. Tenía el portón donde está la fábrica de tejas, en donde estaba la fábrica de tejas, ¿si se acuerda mamita? Ahí dónde está ahorita el portal del Veinte de Julio. Y subía, para lo alto, hasta dónde va la avenida ahorita, en esas casas de Villa de los Alpes.

Todo eso era la finca del finado Gustavo, ahí vivíamos nosotros, Mamita Candelaria y Mamita Trinidad, y mi papá. El rancho quedaba cerquita al portón, y yo caminaba todos los días pa' arriba, pa' la casa grande, a poner el fogón y coger la cubeta y echar pa' donde las vacas. (..) Todos los días, yo caminaba eso, igual que ahorita, mamita, igual que cuando bajo a la Serafina a tomar sopa (..), todos los días por la pendiente, con la misma montaña debajo de los pies mamita.

Estuvimos ahí hasta que los hijos del Finado Gustavo vendieron a pedazos esa finca" (Torres de Quintero, Comunicación personal, 2018).

Esta forma de comprender la ciudad resulta válida en este ejercicio etnográfico, al entenderse el mismo, parafraseando a Sarricolea (2017), como una reconstrucción del ciclo cultural de la vida de un sujeto, dada por las trayectorias afectivas que le son familiares al re-encontrarse (sea físicamente o desde la memoria) con el espacio. Es entonces, desde estos recuerdos, donde es posible identificar una serie de representaciones sobre la ciudad, sobre qué es Bogotá e inclusive sobre las características de la misma ciudad.

La relación cuerpo-afectos-espacio se configura de tal forma que Bogotá se va construyendo en el tejido de una red de representaciones que la delinear, no como un ente estático ni siquiera como un paisaje inmutable, sino como los movimientos naturales que el crecimiento y las transformaciones de la misma proyectan a lo largo de los años.

Este segundo fragmento revela la profunda intimidad espacial que Lucila desarrolló con su entorno a través de la rutina y el trabajo diario. Su narración de la juventud en la finca (ubicada en lo que hoy es el barrio 20 de Julio) destaca la repetición: "todos los días" subía y bajaba la loma, realizando las mismas tareas, "con la misma montaña debajo de los pies". Aquí se manifiesta claramente lo que Tuan denomina *topofilia*, el amor al lugar cultivado por la familiaridad y la vivencia prolongada, pero también la construcción de la ciudad a través del acto de recorrerla (De Certau, 2000). El hecho de que Lucila equipare aquellos recorridos de hace décadas con sus caminatas actuales ("igual que ahorita, mamita") evidencia un apego afectivo duradero

hacia ese paisaje. La montaña, el camino empinado, la rutina de ordeñar las vacas y prender el fogón en la casa grande, son todos elementos que configuran un recuerdo entrañable, casi sensorial, de un modo de vida campesino en la periferia de la ciudad. Podemos imaginar que esa senda diaria forjó en su cuerpo un sentido de orientación y pertenencia, pues el camino se le volvió hogar de la infancia y juventud.

En términos de teoría urbana, el espacio se vuelve lugar cuando es habitado y dotado de significado por quienes lo transitan cotidianamente (De Certau, 2000). Justamente eso ocurrió con la finca del finado Gustavo, pues para Lucila, no era simplemente un terreno cualquiera, sino un pequeño mundo significativo tejido por relaciones familiares (sus "Mamitas" Candelaria y Trinidad, su papá) y por labores repetidas con dedicación. La descripción nostálgica (y orgullosa) de esas jornadas tempranas de trabajo sugiere también la internalización de ciertos valores como la disciplina, el arraigo, la conexión con la naturaleza (*la montaña, las vacas*). Cuando la finca fue parcelada y vendida, sus habitantes se vieron desplazados, pero Lucila mantuvo vivo el mapa interno de ese espacio. Aún hoy, al evocar la ubicación exacta del portón (donde está la estación de TransMilenio del 20 de Julio) y la extensión de los terrenos (hasta Villa de los Alpes), demuestra cómo su memoria ha conservado la *geografía original* del lugar a pesar de las transformaciones urbanas. Esto resalta otra faceta de la *topofilia*, la memoria fiel del paisaje amado. Aunque la realidad física cambió drásticamente (de potreros a calles asfaltadas y edificios), en el recuerdo de Lucila persiste aquella *topografía* afectiva de la finca. Su cuerpo recuerda las distancias, las pendientes, los hitos ("el portón", "la casa grande") incluso cuando ya no existen. Desde una mirada analítica, este relato pone de relieve cómo las prácticas corporales cotidianas (caminar, trabajar la tierra, cuidar animales) consolidan un vínculo identitario con el espacio. La rutina puede verse como monótona desde fuera, pero para quien la vive constituye una fuente de significado y seguridad, pues cada paso repetido *afirma* el lugar propio en el mundo. Este es un fenómeno ampliamente estudiado por la antropología del espacio, que explica lo *doméstico* y lo *cotidiano* arraigan al sujeto en su entorno, generando un conocimiento práctico del lugar que difícilmente puede ser reemplazado por informaciones abstractas o incluso por un padecimiento como el *Alzheimer* (Aucoin, 2017). En el caso de Lucila, su *corporalidad* fue moldeada por la geografía de la finca (sus músculos se acostumbraron a la subida, sus sentidos al entorno rural) y a la vez ella imprimió su huella en ese paisaje a través de sus recorridos diarios. Nos encontramos, pues, ante un claro ejemplo de cómo la experiencia encarnada produce un tipo de saber territorial, ya que Lucila conoce el cerro por haberlo caminado toda la vida, de

una forma más profunda que cualquier mapa pudiera indicar. Su memoria *lee* ese relato cuando narra la finca, invitándonos a imaginar la Bogotá semi-rural de mediados de siglo, donde aún subsistían grandes lotes y la vida barrial se entrelazaba con el entorno campesino. La *topofilia* de Lucila hacia ese pasado se transmite con fuerza en su relato, contagiándonos cierta añoranza por una ciudad más sencilla y verde que ha quedado atrás. Pero al mismo tiempo, su testimonio documenta el proceso de urbanización (los hijos del dueño vendiendo la finca, la llegada del TransMilenio donde fue el portón) evidenciando las dinámicas de cambio urbano que transformaron radicalmente su mundo. Esta dualidad (amor por el lugar original y consciencia de su pérdida) añade complejidad a la cartografía emocional de Lucila, mostrando cómo la memoria urbana oscila entre la nostalgia y la adaptación.

En términos de análisis, el relato de la finca confirma que las memorias urbanas individuales están profundamente entretejadas con procesos históricos mayores, en este caso, el crecimiento de Bogotá hacia los suburbios a mediados del siglo XX. Desde la vivencia micro de Lucila, atestiguamos una macro-historia que relata la expansión urbana que engulló áreas rurales y modificó modos de vida. Sin embargo, su narrativa no es la de una víctima pasiva de ese progreso, sino la de una protagonista que *re-significa* esos cambios desde su propia biografía. En consecuencia, la cartografía corporal de Lucila adquiere también un cariz crítico: es una memoria que evidencia desigualdades (la fragilidad de los pobres ante el “progreso”) a la par que celebra los lazos afectivos y de resiliencia que le permitieron sobrellevar esos cambios.

Lo único que queda mamita son los fantasmas, los finados que uno ve en cada esquina, eso y obreros, siempre obreros construyendo.

Antes cuando esto era puro potrero veía uno harto chino corriendo y en caballo, así conocí yo a su abuelo, mamita, montado en un rancio de pelo clarito. Y cuando comenzaron a vender las fincas, veía uno obreros con bota y ruana y una bota de chicha o guarapo, llevando maderos pa'arriba y pa'bajo.

Y cuando hicieron la 31, veía una esas máquinas grandotas, de esas que por acá no habían llegado antes, haciendo huecos y ruido como si se estuviera matando marranos. Y lo obreros siempre con su sombrero grande y negro, que se quitaban cuando pasaban las señoritas.

Y mire ahorita mamita, hace cuanto no estaban los obreros todos de anaranjado con esos cascos amarillos todo el día con tubos pa'un lado y pal' otro, llevando tierra y arena. Yo sólo me acuerdo de los obreros, cuando llegaron a golpear a la casa que pa'entrar y mirar, y luego (..) ni cerrar los ojos y la casa de su abuelo

Laurentino ya no estaba sino un hueco lleno de obreros pa'que pasara Transmilenio.

Siempre obreros, mamita, eso es lo que nunca falta en esta ciudad, obreros pa'arriba y pa'bajo construyendo la ciudad, mamita (Torres de Quintero, Comunicación personal, 2018).

También, es desde esta comprensión de fluidez que se plantea la relación en términos de cuerpo en movimiento, pues las calles no existen hasta que se caminan; la ciudad no se vuelve hogar, ni se vuelve propia, hasta que es transitada y se escriben caminos, rutas propias llenas de sentidos subjetivos que permiten consolidar relaciones sociales así como comprender las estructuras culturales.

En otras palabras, se trata de comprender la relación cuerpo-ciudad en términos de un cuerpo que es escritor al tiempo que es escrito. Es decir, el cuerpo del sujeto dota los espacios de la ciudad de ciertos significados; su relación con los lugares ubica en las cartografías personales y comunitarias la existencia o la negación de espacios físicos, pues algunos se convertirán en centros de reunión válidos y permanentes, mientras que otros serán lugares de miedo, deshabitados, mitologizados o simplemente pasados por alto.

Este tercer testimonio ofrece una panorámica rica en símbolos sobre Bogotá y sus transformaciones. Lucila encadena recuerdos de distintas épocas con un hilo conductor que es la figura del obrero y el constante construir/destruir de la ciudad/campo. Empieza evocando un pasado bucólico (“puro potrero”) en el que los protagonistas eran los niños jugando y su futuro esposo a caballo. Luego pasa a la época de venta de fincas, donde aparecen los obreros con ruana cargando madera, señalando el inicio de la urbanización informal. Después describe la apertura de la calle 31 con maquinaria pesada “como matando marranos”, simbolizando la llegada de la modernización ruidosa y agresiva. Finalmente, salta al presente con los obreros de overol anaranjado y casco, trabajando en proyectos de infraestructura como el TransMilenio que literalmente arrasaron con la casa familiar. La insistencia de Lucila –“siempre obreros.. eso es lo que nunca falta en esta ciudad”– resume en una frase décadas de crecimiento urbano vertiginoso, construido sobre el esfuerzo (y a veces sobre los escombros) de generaciones de trabajadores. Aquí su memoria personal trasciende lo íntimo para convertirse casi en una crónica urbana de largo plazo, donde ella, desde su ventana, ha visto desfilarse la historia material de la ciudad.

Este relato permite un análisis bajo el concepto de memoria urbana y desigualdad. Lucila, perteneciente a un estrato popular, ha sido testigo de cómo la ciudad se “hace y deshace” a su alrededor sin que ella ni su comunidad tengan mayor control. La repetición de la

palabra obreros subraya que son siempre los mismos (los de abajo) quienes cargan con la tarea de construir la ciudad para otros. En el caso de Bogotá, procesos como la construcción de avenidas o de sistemas de transporte masivo implicaron la remoción de viviendas humildes y la ruptura de lazos comunitarios. Lucila lo expresa de modo sencillo y contundente al describir la demolición de su casa. Su memoria actúa, entonces, como una suerte de conciencia crítica, al recordar, ella reivindica la existencia de esos “fantasmas” (los muertos, las personas y casas desaparecidas) que la ciudad oficial tiende a olvidar bajo el asfalto. Resulta significativo que mencione “los finados que uno ve en cada esquina”: es una frase metafórica que sugiere cómo el paisaje urbano está poblado, para ella, por las presencias de quienes ya no están (vecinos fallecidos, edificios antiguos). Esta sensibilidad conecta con el concepto de lugares de memoria, pues cada esquina puede ser un recordatorio de alguien o algo que ya no existe materialmente pero persiste en la memoria urbana. Desde la teoría, Pierre Nora (2008) habla de *lieux de mémoire* (lugares de la memoria) como sitios donde la memoria colectiva se cristaliza cuando el recuerdo vivo se desvanece. Lucila, sin saber de teorías, identifica esas esquinas y casas fantasmas de su barrio como portadoras de memoria. Y es el cuerpo narrador de Lucila el que conecta todos esos hilos temporales ya que su mirada ha visto todo, sus pies han caminado del potrero a la autopista, su piel ha sentido el sol de antaño y el frío del cemento. Así, su memoria corporal ofrece una síntesis única de la historia urbana, vista desde la esquina de su casa.

Una de las últimas fincas en pie, por estos lados, fue la del Coronel, mamita. Ese señor era militar, era el finado (...), todo el mundo le decía Coronel, porque en el cinto llevaba una peñilla y paraba una escopeta al lado de la butaca cuando se sentaba por la mañana a tomar tinto en el portón de la finca.

Esa era una finca fea a lo último, a penas el rancho sin color, y el techo caído, y arriba en el ático todo lleno de matas, mamita, ¿si sabe que es el ático?, es el cuarto de arriba, el hueco donde se pone a secar el maíz pa’ la molienda.

Y como el Coronel estaba todo chiflado, porque la mujer se había muerto de una caída y al hijo que tenía se murió en una de las guerras, por allá no dejábamos ir a los chinos.

Siempre les decíamos que allá en la finca del Coronel vivía el diablo, que era un perro negro grande y rabioso que estaba entre las zarzas, eso daba por donde Doña Ligia, mamita, hay por la octava hacia arriba, como quien va pa’ la 35.

Y usted nunca veía un almita pasando por ahí, por esa calle nunca andaba nadie, ni los chinos del susto que se los llevara *el patas* ni una, porque si no después que le decía uno a los chinos, ¿no ve mamita?

Esa era la calle fantasma de este barrio, hasta que tiraron la finca, porque ni cuando se murió el finado Coronel, porque entonces, ahí los chinos empezaron a decir que estaba el espanto de ese señor y que con *el patas* esperaban a quien pasaba” (Torres de Quintero, Comunicación personal, 2018).

Por otro lado, el cuerpo escrito, la ciudad escribe en nosotros con el clima, con sus formas de ser en distancias, en las lógicas que nos transmite y en las que nos obliga, en los lenguajes que le son propios y aquellos que invalida. La ciudad, escribe en los cuerpos de quienes le conforman, de allí que solamente al relacionarnos unos con otros, sea tan sencillo decirnos de que ciudad somos hijos.

La anterior anécdota, mitad leyenda barrial y mitad recuerdo vívido, pone de relieve cómo las narrativas de miedo pueden moldear el uso del espacio urbano al punto de crear auténticas zonas vedadas. Lucila relata cómo la presencia temida de “el Coronel chiflado” y luego su supuesto fantasma dio origen a “la calle fantasma”: una cuadra entera por la que nadie transitaba, especialmente los niños, debido al terror inculcado. Este es un caso claro de *topofobia* comunitaria (Tuan, 1974) en la que un lugar específico se carga de un significado negativo tan poderoso (morada del diablo, escenario de locura y muerte) que la reacción colectiva es evitarlo por completo.

La calle en cuestión quedó estigmatizada como territorio del peligro y lo desconocido, pese a no haber barreras físicas que la cerraran. Nos hallamos, entonces, ante un ejemplo emblemático de *frontera urbana invisible* constituida como un límite intangible pero eficaz que delimitaba dónde se podía o no se podía ir en el barrio.

En el relato de Lucila, la base de la *topofobia* es una combinación de hechos reales (el Coronel excéntrico armado, tragedias familiares) y elementos míticos transmitidos oralmente (el Diablo, el fantasma). Esta mezcla de realidad y mito es característica de la memoria colectiva barrial, que a menudo dota de explicaciones casi sobrenaturales a los lugares que generan inseguridad o incertidumbre. Desde la mirada analítica, podemos interpretar esta calle fantasma como un espacio liminal, como un vacío en la geografía cotidiana del barrio que marcaba una frontera social (los niños obedientes no cruzaban ese umbral). Solo cuando la finca fue demolida –es decir, cuando desapareció el epicentro material del mito– la calle volvió gradualmente

a la vida, aunque, como señala Lucila, incluso después de muerto el Coronel persistió un tiempo la creencia en su espanto. Esto indica el poder de la narrativa para perdurar más allá de las circunstancias originales y seguir moldeando comportamientos.

La importancia de este relato radica en mostrar cómo, además de las grandes estructuras visibles, la ciudad está hecha de estas pequeñas geografías emocionales que ordenan la experiencia diaria. De ahí la trascendencia de recopilar estas memorias, pues nos permiten reconstruir una cartografía emotiva de la ciudad, donde cada segmento del espacio tiene un significado histórico-social, ya sea de amor, dolor o miedo.

Conclusiones

A modo de cierre, cabe mencionar que un ejercicio etnográfico de este tipo permite comprender el relato de vida como una *performance* del cuerpo que, habilitando afectos en relación con el espacio, genera producciones narrativas de ciudad que se materializan a través de las relaciones con el territorio en las prácticas cotidianas.

La ciudad puede ser comprendida como un magma en movimiento constante, que no se define en lo estático de sus calles ni de sus edificios, sino que, por el contrario, es a partir de los desplazamientos que quienes la habitan inscriben en su piel de urbe y conservan en su memoria significados vinculados a lugares (De Certeau, 2000). Es decir, la historia de la ciudad puede contarse a través de la historia de quienes la viven. De allí que este texto esté plagado de “fotografías” que hablan de lo escrito por la ciudad en la piel, mientras las palabras hablan de un cuerpo que escribe ciudad: “Hay imágenes que, por el impacto que producen en quien las observa, logran transmitir con fuerza un planteamiento” (Restrepo, 2015, p. 166).

Los relatos y análisis expuestos a lo largo de este manuscrito permiten extraer reflexiones sobre la relación entre ciudad, corporalidad, desigualdad urbana y resistencia simbólica. En primer lugar, se reafirma la idea de que la ciudad no es un escenario inerte, sino un ente en constante construcción a través de la experiencia de sus habitantes. La investigación aquí desarrollada mostró cómo el relato de vida de la abuela Lucila puede leerse como una *performance* corporal que produce narrativas urbanas, pues cada memoria enunciada es a la vez testimonio y acto creador de ciudad.

Así, Bogotá emerge ante nosotros no solo como la capital trazada en planos oficiales, sino como un mosaico de historias encarnadas. La corporeidad en movimiento de Lucila actuó, metafóricamente, como un lápiz que fue dibujando un mapa singular (hecho de trayectos, pausas, rituales y emociones) sobre la piel de la urbe. Es decir, cada caminante realiza una *enunciación espacial* que modifica y recrea el significado

de la ciudad. En la práctica, la abuela al persignarse en una esquina, al evocar un potrero infantil donde hoy hay asfalto, o al señalar la casa ausente bajo una estación de bus, está hablando la ciudad a su modo. Tales microenunciados, repetidos por miles de habitantes, conforman la verdadera *gramática urbana viva*. Comprender la ciudad desde esta óptica implica apreciarla como un texto polifónico, escrito no solo por urbanistas y gobernantes, sino por las multitudes anónimas en sus recorridos cotidianos. Este estudio de caso contribuye a esa comprensión al ofrecer un fragmento de esa polifonía: la voz de una mujer mayor de clase popular, usualmente ausente en los registros urbanísticos formales. A través de ella vislumbramos que conceptos como topofilia y topofobia no son abstracciones, sino fuerzas concretas que delinean fronteras, puntos de encuentro y puntos ciegos en el mapa real de la ciudad (Tuan, 1974).

Asimismo, constatamos que la memoria (incluso fragmentada por la enfermedad) posee una cualidad activa y productiva ya que Lucila *crea* ciudad al recordar, tal como la habitó al caminar. Sus “fotografías habladas” de Bogotá confirman que los afectos y las rememoraciones son tan importantes como los planos en la configuración de lo urbano.

En segundo lugar, esta investigación invita a reflexionar sobre la desigualdad urbana y las formas de resistencia simbólica que emergen desde la memoria situada. A lo largo de los relatos se hicieron evidentes las brechas y tensiones de una ciudad profundamente segregada, pues retrata la oposición centro/periferia, el contraste entre la Bogotá “que se construye hacia arriba” y las vivencias de quienes están “abajo” poniendo los ladrillos, la invisibilidad de las pérdidas barriales ante el avance del “progreso”. El testimonio de Lucila es, en cierto modo, la crónica de una vida en la periferia urbana y la constancia de cómo las grandes decisiones de ciudad (vender tierras, abrir vías, modernizar el transporte) impactaron sobre los sectores populares. Su perspectiva situada añade matices que suelen escapar a las narrativas oficiales como el hecho de que el “desarrollo” puede traer dolor junto con beneficios, que cada nueva carretera tal vez significa la desaparición de un hogar querido, que las fronteras invisibles de la violencia pueden constreñir tanto o más que las físicas. Frente a estas realidades, la memoria oral y corporal se erige como una forma de resistencia simbólica. ¿En qué sentido? En que al narrar y compartir su vivencia, Lucila reivindica el derecho de su historia (y por extensión, de historias similares de tantos co-habitantes) a ser escuchada y tenida en cuenta.

Es un gesto de *apropiación discursiva de la ciudad* el nombrar los lugares con sus significados afectivos (“la calle fantasma”, “el portón del Veinte de Julio que era de la finca”), ella rehúsa la homogeneización impuesta



Figura 1. Fotografía de la Sra. Lucila Torres de Quintero

Nota: (Fotografía propia, 2018)

por el discurso técnico o el olvido. Este planteamiento dialoga con la noción de Henri Lefebvre (1968) sobre el derecho a la ciudad, concebido no únicamente como la posibilidad de acceso físico o material al espacio urbano, sino como la facultad de producir sentidos, narrativas y representaciones de la ciudad a partir de la experiencia vivida de quienes la habitan.

La memoria de Lucila, puesta en circulación mediante este artículo, le disputa al olvido y a la indiferencia su noción de ciudad. En otras palabras, estamos ante una manifestación de lo que Scott (1990) denominaría *infrapolítica*: sin estridencias ni confrontación abierta, la voz de una abuela de clase obrera socava la pretendida unanimidad de la historia oficial de la urbe. Sus recuerdos de “fantasmas en las esquinas” nos obligan a reconocer las ausencias; su insistencia en los obreros y en los rituales cotidianos nos recuerda que la ciudad la hacen, por encima de todo, quienes la viven día a día.

En este sentido, Bogotá aparece aquí cartografiada desde la *memoria corporal* como una ciudad polifónica, hecha de retazos de tiempos superpuestos, de amores y miedos locales, de huellas que el cuerpo deja y guarda. Esta visión crítica y situada de lo urbano aporta,

modestamente, a las ciencias sociales al evidenciar cómo en la microhistoria de una octogenaria se espejan procesos macros como la urbanización desigual, la resiliencia comunitaria y la negociación simbólica del espacio.

Para la ciudad misma (pensando en las políticas de memoria, patrimonio inmaterial y planeación participativa) rescatar estas narrativas supone reconocer que bajo las capas de cemento subsisten invisibles las tramas de vida que dan alma a los lugares.

Finalmente, solo resta decir que este documento intentó ser un retrato polifónico de la ciudad, elaborado desde una memoria que pierde solidez al internarse en la imaginación lúcida y en la creación ficcional de una historia de vida.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1–15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Aucoin, P.M. (2017). Toward an anthropological understanding of space and place. En B. Janz (Ed.), *Place, space and hermeneutics* (Contribution to Hermeneutics, vol.5, pp.395–410). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52214-2_28
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Del Valle, T. (1997). La memoria del cuerpo. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 4(1), 59–74. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/22689>
- Esteban Galarza, M.L. (2008). *Etnografía, itinerarios corporales y cambio social: apuntes teóricos y metodológicos*. En M. E. Imaz Martínez (Coord.), *La materialidad de la identidad* (pp. 135–158). Hariadna Editoriala. <https://ekoizpen-zientifiko.ehu.eus/documentos/5eccf5f829995207b7db7917>
- Génova, L. (2009) *Siempre Alice*. Editorial Ediciones B, España.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Anthropos
- Lindón, A. (2009). La construcción socio-espacial de la ciudad: desde la perspectiva del sujeto-cuerpo y el sujeto-sentimiento. En: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.aacademica.org/000-062/2145>

- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162-179. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/395>
- Sarricolea, J. M. (2017). Forjar un cuerpo trabajador. Etnografía retrospectiva sobre la construcción de masculinidades. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, (45), 310-339. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/3927>
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctnp6zz>
- Tuan, Y.F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice-Hall.



08

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24634>

RESEÑA

La Paz Leída Desde los Territorios. Reseña del libro “De la paz territorial a la paz total en Colombia”

Cindy Marcela Sierra Rivera¹

Colombia



Luis Ernesto Delrio Reina²

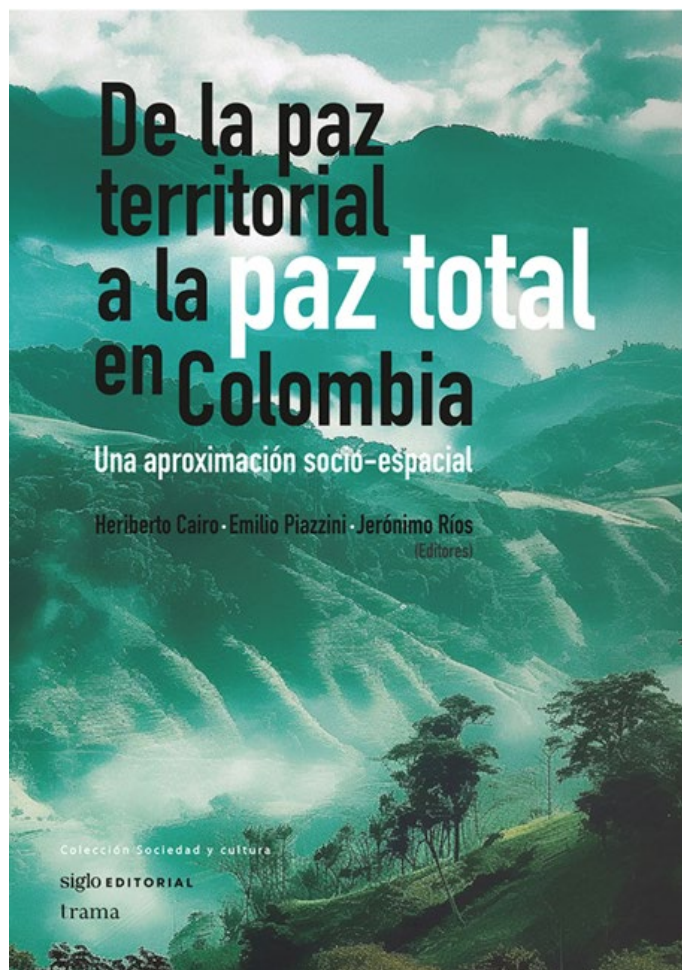
Colombia



Para citar: Sierra Rivera, C; y Delrio, L. (2025). La Paz Leída Desde los Territorios. Reseña del libro “De la paz territorial a la paz total en Colombia”. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 105-109. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24634>

¹ Socióloga de la Universidad Externado de Colombia y aspirante a Magister en Desarrollo Rural de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Coordinadora de la línea de investigación Territorios, Migraciones y Diásporas del Instituto para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD. Correo: cmsierrar@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8881-2657>

² Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y coordinador de la línea de investigación Estado, Democracia y Justicia del Instituto para la paz, la pedagogía y el conflicto urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD. Correo: ldelrior@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4759-2179>



Cairo, H.; Piazzini, E.; y Ríos, J. (Eds.). (2024). *De la paz territorial a la paz total en Colombia: Una aproximación socio-espacial*. Siglo del Hombre Editores y Trama Editorial.

El libro *De la paz territorial a la paz total en Colombia. Una aproximación socio-espacial* (Cairo, Piazzini y Ríos, eds., 2024) surge en un momento clave de los estudios sobre paz en Colombia. Publicado al calor del cambio conceptual que va de la *paz territorial* (heredada del Acuerdo de Paz de 2016) a la *paz total* propuesta por el gobierno de Gustavo Petro en 2022, este compilado pone al territorio en el centro de la reflexión. A través de un enfoque socio-espacial, los autores exploran dos preguntas fundamentales: ¿qué avances se lograron en *paz territorial* desde 2016? y ¿qué retos y perspectivas ofrece la idea de *paz total* hoy? El resultado es una revisión crítica y detallada de la evolución de los acuerdos de paz, sus vacíos y sus promesas, siempre centrados en las realidades locales.

Referentes Conceptuales: Paz Territorial, Paz Total y Reconciliación

La primera parte del libro establece el marco teórico y conceptual. Aquí Cairo y Ríos comparan *paz territorial*

y *paz total* siendo la *paz territorial* el ideal tras el Acuerdo de 2016 y las dificultades de su implementación, mientras presentan la *paz total* como la propuesta siguiente que intenta resolver esas fallas. A su vez, Emilio Piazzini investiga los imaginarios geográficos del territorio en la construcción de la paz, nos habla de *territorios de paz* y *regiones de paz*, vinculando estas ideas con la noción de reconciliación territorial (tal como la reflexiona Egoitz Gago). Estos ensayos conceptuales subrayan algo fundamental y es que la paz se construye en lugares concretos. Comprender las realidades geográficas locales es vital para que las políticas de paz no se queden en abstracciones, sino que se atrincheren en lo local.

De esta manera, el libro sienta las bases conceptuales que guían al lector y explica por qué el enfoque socio-espacial es la brújula que orienta todo el análisis posterior en el que entender el territorio es entender la paz. Así, lo que podría parecer un debate abstracto (definir términos de paz) se presenta como una

exploración de cómo esas definiciones afectan la vida real de comunidades campesinas, indígenas y mestizas en cada rincón del país.

Enfoques Sectoriales Transversales

La segunda parte del libro analiza temas sectoriales clave. Se abordan tres grandes dimensiones que cruzan el proceso de paz, es decir, lo social y étnico; la seguridad y la participación política; y la relación con el ambiente. En cada una se reflexiona sobre cómo estos ejes condicionan la construcción de paz en el territorio.

Enfoque de Género y Étnico:

Salamanca y Koopman insisten en que la *paz total* debe incorporar una perspectiva de género. Revisan si el Acuerdo de 2016 incluyó la Resolución 1325 de la ONU (sobre mujeres, paz y seguridad) y evalúan los desafíos pendientes para la inclusión plena de mujeres, personas LGBTIQ+ y demás grupos históricamente marginados.

Enfoque Diferencial Para Población con Identidades Étnicas y Culturales

En paralelo, A. Oslender y C. Agudelo profundizan en las luchas del movimiento afrocolombiano, trazando la historia del activismo negro en Colombia desde los años 90 hasta su rol en el marco actual de *paz total*, conectando demandas de justicia racial con la agenda de paz. Además, reflexionan brevemente sobre los pueblos indígenas analizando el caso de los Wayuu en La Guajira, ilustrando las tensiones socioambientales que enfrenta esa comunidad. Flavio Rodríguez complementa este enfoque social con un estudio del campesinado. Muestra cómo las Convenciones Campesinas y otras iniciativas rurales buscan incidir en la planificación del territorio. En conjunto, estos capítulos destacan que, sin la participación de las mujeres, comunidades afro, indígenas y campesinas, ningún proceso de paz podrá arraigarse genuinamente.

Seguridad y Participación Política

En este bloque se evalúa cómo la seguridad y la política local han evolucionado tras la desmovilización. J. Ríos y H. Cairo presentan un escalofriante balance de violencia homicida contra exguerrilleros de las FARC y líderes sociales entre 2016 y 2023. Muestran con datos recientes que la violencia se ha focalizado en zonas periféricas de país: en varios municipios aparecen nuevos grupos armados que llenan el vacío dejado por las FARC. Se analiza el nexo entre violencia, economías ilícitas y la ausencia del Estado, lo que explica por qué el posconflicto sigue siendo frágil en ciertos territorios.

Por otro lado, L. Zambrano-Quintero evalúa la participación política de los excombatientes de las FARC, a través de cartografías electorales entre 2018 y 2019

identifica los “bastiones” del partido FARC (p. ej. Uribe en Meta y San Vicente del Caguán en Caquetá). Este mapa muestra que los firmantes han logrado introducirse en la política local, pero solo dentro de sus antiguos feudos históricos. Con ello, Zambrano-Quintero explica por qué la llamada *paz territorial* no se tradujo en una consolidación política generalizada, limitándose más bien a los lugares acordados en el Acuerdo Final.

Enfoque Ambiental

Miguel Espinosa Rico centra la mirada en el ambiente, planteando que Colombia enfrenta hoy nuevas tensiones socioambientales tras la firma de 2016. Describe cómo la minería, la expansión de economías extractivas y las disputas por tierra reactivan conflictos locales. En particular, advierte sobre la «voracidad del capital transnacional» en la era posacuerdo, aduciendo que, si no se interviene en estas economías extractivas, el conflicto puede resurgir con nueva fuerza. Para Espinosa, lograr una paz real implica incorporar la justicia ambiental, pues aduce que solo resolviendo los conflictos estructurales por tierras y recursos se evitará que la explotación ecológica mantenga encendidas las viejas chispas del conflicto.

En general, esta parte transversal revela que la construcción de paz es multidimensional y no basta con dejar las armas, hay que transformar las condiciones sociales, políticas y ambientales que alimentan décadas de violencia. El libro destaca la falta de voluntad política para una implementación profunda de estos ejes (por ejemplo, la casi nula reforma rural, la limitada inclusión de mujeres o el continuismo de modelos extractivos), lo cual abre más preguntas de las que responde sobre el rumbo de la paz en Colombia.

Estudios de Caso Regionales

En el tercer apartado se abordan las *geografías de la paz y del conflicto* mediante la exposición de contextos locales específicos que se ofrecen a partir de estudios de caso de la implementación de políticas de paz en diferentes regiones del país.

Montoya y Salas analizan las implicaciones geopolíticas de la paz en la frontera, centrando su estudio en regiones limítrofes donde confluyen grupos armados y economías ilícitas. Evalúan el *pivote territorial* del conflicto armado reciente y la dinámica fronteriza (2016-2022), argumentando que la *paz total* debe tener un enfoque transfronterizo, pues las expresiones y fenómenos de violencia del conflicto armado han excedido los límites de frontera nacional.

Por su parte, el estudio de Luis Santana se sitúa en Antioquia (1985-2018) y aborda las relaciones entre *fronteras, violencia y urbanización* desde la teoría del desarrollo geográficamente desigual. En este capítulo muestra cómo la expansión de las fronteras agrarias

y la urbanización en Antioquia alimentaron ciclos de violencia, una cuestión que debería considerarse en las políticas de paz para no reproducir inequidades espaciales.

Por su parte, la investigadora Claudia Puerta combina una *breve historia del conflicto armado en La Guajira* con el análisis de las nuevas conflictividades socioambientales derivadas de la explotación de recursos (minería de carbón, proyectos energéticos, etc.). Evidencia cómo estas tensiones impactan en la seguridad alimentaria de la población indígena Wayuu y advierte que, sin resolver la crisis humanitaria derivada de la insostenibilidad alimentaria que se agrava por el extractivismo, la *paz total* en La Guajira seguirá siendo una ilusión.

El caso de Montes de María, como territorio representativo de la violencia en Colombia, es abarcado por Paula Nández y Carolina Jiménez en un apartado donde se analiza la implementación del Acuerdo de Paz 2016 como un *dispositivo estratégico en búsqueda de justicia espacial*; retomando y resolviendo deudas históricas de la reforma rural, la formalización de tierras y la participación de las comunidades en estos procesos territoriales.

Al igual que el anterior, el caso del sur del Tolima es también representativo de la violencia en Colombia. Jairo Baquero y John Uribe examinan este territorio, cuna histórica de las FARC, para identificar procesos socio-espaciales de paz en esa región. De este modo explican cómo desde 2016 se han venido implementando programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) en municipios tolimeses, a la par que emergen grupos disidentes de las FARC, lo que deriva en la persistencia de la inseguridad amenazando los avances en temas de paz. Este caso expone claramente la tensión actual entre la propuesta de *Paz Total* promulgada por el gobierno, y las realidades locales donde la violencia sigue siendo un eje persistente en la cotidianidad de las comunidades.

Cuestiones Metodológicas

Los análisis que se presentan a lo largo del texto están sustentados con investigación empírica (datos de homicidios, cartografías electorales, trabajo de campo en comunidades, análisis de políticas públicas) y con marcos teóricos contemporáneos que dialogan con nuestro contexto actual.

La arquitectura editorial del libro responde a un orden desde lo general hasta lo particular, reflejando a la vez un hilo conductor temático que divide la obra en tres partes: 1. Cuestiones conceptuales, 2. Elementos sectoriales y 3. Contextos locales y regionales. En la primera parte, los editores introducen las nociones fundamentales de *paz territorial* vs. *paz total*, y establecen el marco teórico-espacial, anticipando conceptos para

que, en la segunda parte, se aborden temas sectoriales específicos teniendo una base conceptual compartida. Finalmente, la tercera parte actúa casi como una discusión donde se entretajan los conceptos y las problemáticas sectoriales con casos concretos a nivel regional o local. Como resultado, el libro, aun siendo una compilación de múltiples autores, propone un análisis lógico y continuado del fenómeno de la paz después de la firma de los Acuerdos de 2016.

Construyendo Paz en el Posconflicto

En general, *De la paz territorial a la paz total en Colombia* es un aporte valioso que ayuda a comprender la compleja realidad del posconflicto colombiano. Una idea recurrente es que, aunque la intensidad de la violencia ha disminuido en varias regiones, han surgido nuevas desigualdades y conflictos (sobre todo socioambientales) que reavivan luchas por el territorio. Mientras las economías ilegales (minas ilegales, narcotráfico, etc.) no se erradiquen, nuevos grupos armados continuarán disputando el control territorial donde el Estado es débil o ausente.

Los autores sugieren así un cambio de mirada, pues ya no hablamos solo de conflicto armado interno tradicional, sino de disputas territoriales y crisis ambientales como nuevas formas de violencia generalizada. Se destaca que algunos grupos (disidencias, BACRIM) operan más como mafias criminales que como movimientos políticos, manteniendo a las comunidades en condiciones de terror para proteger sus economías ilícitas. Esta realidad plantea que la paz verdadera debe incluir desde la participación política de firmantes de paz hasta la sustitución de cultivos ilícitos y la justicia ambiental.

El libro aborda de manera ejemplar temas que podrían decidir el éxito o fracaso de la paz, como la inclusión de mujeres y minorías étnicas, el cumplimiento de la reforma rural, la seguridad de excombatientes y líderes sociales, y la transformación de economías ilegales. También ofrece una mirada crítica, por ejemplo, cuestiona la aparente falacia de participación en algunos programas, o el continuismo de políticas extractivas que perpetúan los mismos conflictos. Si bien algunos temas quedan mencionados de manera tangencial (como las negociaciones con el ELN, crucial en la *paz total*), los editores y autores logran abarcar un panorama muy amplio y esencial.

El enfoque socio-espacial del texto recuerda que la paz no ocurre en abstracto, pues depende de impactos reales en regiones y comunidades. Cada territorio colombiano tiene su historia, sus memorias y reclamos, por lo que solo entendiendo esas realidades se podrá arraigar cualquier proceso de paz.

De la paz territorial a la paz total en Colombia se convierte así en una referencia para académicos, estudiantes, políticos y activistas. Con equilibrio entre teoría

y casos prácticos, ofrece herramientas conceptuales sólidas y, al mismo tiempo, confronta al lector con las duras realidades locales del posconflicto. En un país donde el anhelo de paz aún batalla con viejos y nuevos conflictos, esta compilación aporta claridad y abre nuevas preguntas para quienes seguimos empeñados en convertir las palabras *paz territorial* y *paz total* en acciones tangibles dentro de las regiones colombianas.

Estructura de la Compilación y Lógica Editorial

La compilación presenta una arquitectura interna cuidadosamente articulada, en la que los capítulos dialogan entre sí tanto a nivel temático como territorial. En la parte II, la secuencia de textos avanza desde el análisis de sectores históricamente marginados (género y comunidades afro) hacia la revisión de la violencia contra ex-combatientes y la participación política de las personas en proceso de Reincorporación, lo que permite evaluar de manera progresiva la inclusividad y las condiciones de seguridad del posconflicto. El cierre con el capítulo ambiental amplía el foco hacia una dimensión ecológico-territorial usualmente relegada, completando los principales ejes de análisis. De forma análoga, la parte III articula estudios de caso regionales que cubren una diversidad geográfica y política significativa (zonas de frontera, regiones de conflicto crónico, territorios étnicos periféricos y espacios emblemáticos del posconflicto rural), ofreciendo un panorama plural de las dinámicas territoriales de la paz. Lejos de repetirse, los casos se complementan y retroalimentan los debates nacionales, configurando un mosaico coherente del país.

Desde el punto de vista editorial, el libro evidencia un trabajo riguroso de curaduría y presentación. El índice detallado, la inclusión de notas biográficas de los autores y la organización clara de las partes facilitan la lectura y contextualizan los enfoques analíticos. El prólogo, a cargo de John Agnew, sitúa la experiencia colombiana en debates globales sobre la paz y cumple una función introductoria sólida, mientras que la introducción de los editores ofrece un marco histórico y conceptual que articula los capítulos y explicita el propósito general de la obra. Esta estructura permite una lectura tanto secuencial como selectiva sin pérdida de coherencia.

Asimismo, se destaca la ausencia de solapamientos innecesarios o contradicciones conceptuales, un logro poco frecuente en libros colectivos. Los capítulos ocupan nichos bien definidos y, cuando abordan problemáticas cercanas, lo hacen desde perspectivas complementarias y escalas distintas. La consistencia en el uso de conceptos clave y la calidad del diseño

editorial (formato académico, mapas, gráficos y referencias bibliográficas robustas) refuerzan el rigor y el profesionalismo del volumen.

El tránsito ordenado de lo conceptual a lo empírico, sumado a los elementos paratextuales que enmarcan la obra, permite ofrecer una visión integrada sobre la *paz territorial* y la *paz total* en Colombia. Se trata, en suma, de una compilación sólidamente articulada, cuyo valor reside tanto en la calidad de sus contribuciones como en la mano editorial que logra convertirlas en una propuesta de lectura coherente y de alcance nacional.

Conclusión

En conclusión, *De la paz territorial a la paz total en Colombia: una aproximación socio-espacial* se presenta como una obra importante para quienes buscan entender las discusiones y la evolución de la construcción de paz en la Colombia actual, con un rigor académico y una perspectiva crítica. El libro ofrece un equilibrio entre teoría y práctica, en tanto nos dota de herramientas conceptuales para analizar el proceso de implementación de acuerdos de paz y, simultáneamente, nos confronta con realidades concretas de distintos territorios y sectores poblacionales en el posconflicto colombiano.

Es remarcable que, aunque ningún compendio puede abarcar un tema tan complejo, este texto permite plantear nuevos interrogantes que comprendan fenómenos actuales, como lo es la negociación y los diálogos de paz con el ELN, o las acciones afirmativas para la inclusión política de las comunidades étnicas.

El enfoque socio-espacial del texto nos recuerda que la paz no ocurre en el abstracto o en un documento, sino que se trata de cuestiones materiales que deben tener un impacto en regiones y lugares que, por más remotos que se encuentren, cuentan con poblaciones que resguardan sus memorias, identidades e intereses, por lo que entender esas realidades territoriales es una condición necesaria para que cualquier eche raíces genuinas y se aterrice en acciones reales.

Esta obra se convierte en una referencia para académicos, estudiantes, formuladores de política y actores sociales que, desde diversos rincones, siguen empeñados en la ardua tarea de convertir las palabras *paz territorial* y *paz total* en realidades palpables en cada territorio de Colombia.

Referencias

Cairo, H., Piazzini, E. y Ríos, J. (2024). *De la paz territorial a la paz total en Colombia. Una aproximación socio-espacial*. Trama Editorial y Siglo del Hombre.



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 Roman 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 apegará 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 cuidadosa 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 Roman 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 Roman 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.ª edición. En el apartado de *Nota* (escrito en fuente Times New Roman 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 obtain 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, this 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 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 gives a frame for the posterior presentation of the results.
- **Findings.** This section presents the results of apply 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 gives 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, cityzenchip, 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

Nota Editorial sobre Responsabilidad de los Contenido:

Las opiniones y planteamientos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autoras y autores, quienes gozan de autonomía y libertad académica para fundamentar sus posturas a partir de sus investigaciones y criterios profesionales. En consecuencia, dichas opiniones no reflejan necesariamente el pensamiento ni la posición institucional de la Revista

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: Carlos Arturo Reina

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

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