

**CUATRO EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
DESARROLLADAS EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS Y SOCIALES ORIENTADAS
A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ,
ANALIZADAS A PARTIR DE LA IDENTIDAD
NARRATIVA DE PAUL RICOEUR**

Editora académica
Andrea Falla Rubiano

Autores:

Andrea Falla Rubiano / Luis Carlos Granja Escobar



EMAVI
SELLO EDITORIAL



Catalogación en la publicación - Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez”

Cuatro experiencias pedagógicas desarrolladas en escenarios educativos y sociales orientadas a la construcción de paz, analizadas a partir de la identidad narrativa de Paul Ricœur / Editor académico Andrea Falla Rubiano -- Santiago de Cali : Sello Editorial Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” EMAVI; Editorial Universidad Santiago de Cali, 2023.

340 páginas : ilustraciones color y gráficos; 17x24 cm

Incluye referencias bibliográficas al final

ISBN (Impreso): 978-628-95947-4-4

ISBN (digital): 978-628-95947-5-1

Colombia. Escuela Militar de Aviación (EMAVI) – 1. Experiencias pedagógicas 2. Construcción de paz – 3. Diseño narrativo --i. Ávila Rojas, Odín (prólogo), ii. Falla Rubiano, Andrea (autor), iii. Granja Escobar, Luis Carlos (autor), iv. Colombia. Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” (EMAVI), Colombia. Fuerza Aeroespacial Colombiana (FAC).

Registro Catalográfico SIBFuP991293892507231

107 23

Archivo descargable en formato MARC en: <https://tinyurl.com/emavi991283010407231>

Cita este libro:

Falla Rubiano, A. (Ed. Académica). (2023). *Cuatro experiencias pedagógicas desarrolladas en escenarios educativos y sociales orientadas a la construcción de paz, analizadas a partir de la identidad narrativa de Paul Ricœur*. Cali, Colombia. EMAVI Sello Editorial y Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras clave : Experiencias pedagógicas, identidad narrativa ricœuriana, construcción de paz, técnicas de investigación en ciencias sociales, paradigma cualitativo, diseño narrativo.

Keywords: Pedagogical experiences, Ricœurian narrative identity, peace building, social science research techniques, qualitative paradigm, narrative design.

**CUATRO EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS
EN ESCENARIOS EDUCATIVOS
Y SOCIALES ORIENTADAS A
LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ,
ANALIZADAS A PARTIR DE LA
IDENTIDAD NARRATIVA DE
PAUL RICŒUR**

Editora académica
Andrea Falla Rubiano

Autores
Andrea Falla Rubiano
Luis Carlos Granja Escobar





EMAVI
SELLO EDITORIAL



©Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” (EMAVI)
©Universidad Santiago de Cali
© Andrea Falla Rubiano y Luis Carlos Granja Escobar

Dirección

BG. Víctor Alexander Celis Herrera

Subdirección

CR. Fabián Andrés Salazar Ospina
Escuela de Formación y Jefe de Estado Mayor

Comando Grupo Académico

TC. Kenny Leonardo Moreno Delgado

Jefe Sección Investigación

MY. Héctor Fabio Calvo Valencia

Apoyo Gestión de Publicaciones Científicas

PS. Diana María Mosquera Taramuel
diana.mosquerat@emavi.edu.co

Sección Investigación EMAVI

Carrera 8 # 58-67 (La Base) Cali-Colombia
Tel: +57 (602) 488 1000 Ext. 68841

Fondo Editorial Universidad Santiago

Rector

Carlos Andrés Pérez Galindo

Directora General de Investigaciones

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Editor en Jefe

Yuirubán Hernández Socha
editor@usc.edu.co

Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (+57) (602) 518 3000 Ext. 323 - 324 - 414

1ra. Edición: 100 ejemplares

Santiago de Cali, Valle del Cauca, 2023

Publicado en Colombia–
Published in Colombia

Contenido relacionado

<https://www.emavi.edu.co/es/investigacion/editorial-emavi>
<https://libros.usc.edu.co/index.php/usc>

Las instituciones editoras de esta obra no se hacen responsable de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades editoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El Sello Editorial de la Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons, que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente.

Reconocimientos

Este libro fue posible gracias al apoyo de la Fuerza Aeroespacial Colombiana y en especial, al ejercicio de coedición entre la Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” y la Universidad Santiago de Cali.

Nuestros sentimientos de aprecio para todos los señores comandantes que manifestaron su apoyo y disposición para la ejecución de cada actividad. Agradecemos especialmente, a los señores: Brigadier General Víctor Alexander Celis Herrera; Coronel Óscar Mauricio Gómez Muñoz; Coronel Fabián Andrés Salazar Ospina; Coronel Yadira Cárdena Posso; Coronel Fabián Alberto Useche Villafañe; al señor Teniente Coronel Kenny Leonardo Moreno Delgado; Teniente Coronel (RA) Gustavo Adolfo Sánchez Cortés; al Señor Mayor Carlos Fernando Nariño Gabanzo; al señor Capitán García Trujillo Miller Fernando; Capitán Calderón Urrea Octavio Hernán, al señor Subteniente Hurtado Mosquera Juan Camilo, Al señor editor de la Universidad Santiago de Cali, Yuirubán Hernández Socha y a Diana María Mosquera Taramuel por su apoyo a la gestión de esta publicación.

Nuestro agradecimiento a los líderes de las experiencias que con sus voces permitieron la caracterización de las apuestas de cada una de las organizaciones sujeto de análisis. A la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., a la Fundación para las diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, a la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” y a la Vicaría para la reconciliación y para la paz de la Arquidiócesis de Cali.



Agradecemos profundamente a Dios por nuestras vidas y a nuestras familias por todo su apoyo incondicional. A María Eugenia Ledesma Llantén, a Diana Carolina Mejía Gallardo, a los señores TE. (RA) Luis Fernando Escobar Nieto y Juan Carlos Valbuena González por su amistad. Al Doctor Mauricio Montoya Londoño¹ por sus valiosas apreciaciones en el ejercicio que antecedió la construcción de este libro.

¹ Referencia: Este libro reúne algunas reflexiones desarrolladas en la tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Fue dirigida por el Doctor Mauricio Montoya Londoño.

Contenido

Resumen.....	9
Prólogo.....	14
Introducción.....	17

Primer Sendero

<i>Consideraciones teóricas sobre experiencias pedagógicas en contextos educativos y sociales orientados a la construcción de paz.....</i>	<i>23</i>
--	-----------

Segundo Sendero

<i>Consideraciones metodológicas</i>	<i>49</i>
--	-----------

Tercer Sendero

<i>Deconstrucción del orden patriarcal. La experiencia pedagógica de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.....</i>	<i>81</i>
---	-----------

Cuarto Sendero

<i>Descolonizar el pensamiento apuesta por la construcción de un currículo intercultural. La experiencia pedagógica de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.....</i>	<i>131</i>
--	------------





Quinto Sendero	
<i>Resignificación de la identidad política.</i>	
<i>La experiencia pedagógica de la Fundación</i>	
<i>Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y</i>	
<i>Sexuales «Somos Identidad»</i>	197

Sexto Sendero	
<i>El perdón: una ventana que posibilita los senderos de</i>	
<i>la construcción de paz. La experiencia pedagógica de</i>	
<i>la Vicaría para la reconciliación y para la paz,</i>	
<i>de la Arquidiócesis de Cali.....</i>	251

Séptimo Sendero	
<i>Reflexiones sobre los senderos hacia la</i>	
<i>construcción de paz a partir de las experiencias</i>	
<i>pedagógicas.....</i>	309

Anexos.....	316
Referencias.....	320
Sobre los autores.....	338

Resumen

Este libro ha sido elaborado para presentar reflexiones sobre cuatro experiencias pedagógicas con participantes pertenecientes a comunidades vulnerables, algunos de ellos víctimas del conflicto armado interno colombiano, en contextos educativos y sociales. El enfoque metodológico propuesto consta, en primer lugar, del paradigma cualitativo-interpretativo; en segundo lugar, se emplea la hermenéutica de Paul Ricœur como método; y, en tercer lugar, el diseño metodológico adopta un enfoque narrativo que retoma elementos de la identidad narrativa de Paul Ricœur. Las experiencias analizadas en este libro provienen de: la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.; la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”; la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad; y la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali. Estas experiencias, surgidas a raíz de la convivencia con la violencia generada por el conflicto armado interno en Colombia y otros tipos de violencia, se presentan como un escenario para reflexionar sobre el camino hacia la reconstrucción de la subjetividad de los participantes, la cohesión social y, en consecuencia, hacia la construcción de la paz. Se considera a la educación como un puente que facilita la transformación social, confiando en que cada acción dentro de los procesos pedagógicos es una contribución para alcanzar este propósito. Estas reflexiones se ofrecen como senderos o posibilidades para investigaciones relacionadas con la construcción de paz. Desde el campo de la educación, plantean alternativas creativas que contribuyen a la reconstrucción de las subjetividades afectadas por el conflicto y al fortalecimiento de sujetos políticos comprometidos con la reivindicación de sus derechos.





Lista de Tablas

Tabla 1. Orientaciones metodológicas (en términos generales) de la investigación cualitativa	53
Tabla 2. Listado de entrevistas realizadas por cada experiencia sujeto de análisis.	59
Tabla 3. Matriz para la búsqueda de experiencias orientadas hacia la construcción de paz en Colombia	61
Tabla 4. Criterio de selección de experiencias	62
Tabla 5. Ficha para la realización de entrevistas presentada por fases	66
Tabla 6. Fuente oral (en vivo): Entrevista semiestructurada	67
Tabla 7. Protocolo de estabilización para las fuentes orales del proyecto	71
Tabla 8. Matriz de análisis para las fuentes orales del proyecto ...	74
Tabla 9. Ficha de descripción de las experiencias	77
Tabla 10. Ficha experiencia A.M.O.R.	86
Tabla 11. Matriz de Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales de A.M.O.R.	100
Tabla 12. Matriz de análisis de las fuentes orales de A.M.O.R. ...	107
Tabla 13. Matriz de análisis de las fuentes orales de A.M.O.R. ...	112
Tabla 14. Matriz de análisis fuentes orales de A.M.O.R.	115
Tabla 15. Ficha experiencia I. E. A. “Máximo Gómez”	136
Tabla 16. Sedes de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.	139
Tabla 17. Matriz de Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales I.E. “Máximo Gómez”	171
Tabla 18. Matriz de análisis de las fuentes orales de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”	174

Tabla 19. Matriz de análisis de las fuentes orales de I.E.A. “Máximo Gómez”.	192
Tabla 20. Ficha experiencia Somos Identidad	199
Tabla 21. Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales Somos Identidad	218
Tabla 22. Matriz de análisis de las fuentes orales Somos Identidad (c).	220
Tabla 23. Matriz de análisis de las fuentes orales Somos identidad (a).	223
Tabla 24. Matriz de análisis de las fuentes orales de Somos identidad.....	243
Tabla 25. Ficha experiencia Vicaría para la Reconciliación y la Paz.....	253
Tabla 26. Semanas por la paz realizadas entre el año 2013 y el año 2019.	277
Tabla 27. Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales Vicaría para la Reconciliación y la Paz..	288
Tabla 28. Matriz de análisis de las fuentes orales.....	290
Tabla 29. Matriz de análisis de las fuentes orales	300





Lista de Figuras

Figura 1. 3 R: De la violencia a la construcción de paz de Galtung..	31
Figura 2. Procesos de paz adelantados en Colombia en los años de 1953 - 2016.....	34
Figura 3. Efectos visibles e invisibles de la violencia directa propuestos por Galtung (1998) que se aplican al conflicto interno colombiano.....	36
Figura 4. Solución al problema de la identidad personal en Ricœur.....	45
Figura 5. Proceso de ensamblaje de historias en los diseños narrativos.....	57
Figura 6. Ubicación por departamento de las experiencias en Colombia.....	76
Figura 7. Red semántica de la Experiencia sujeto de análisis No. 1.....	78
Figura 8. Líneas de Acción: capacidad de decir y capacidad de hacer de A.M.O.R.....	91
Figura 9. Ubicación de las sedes de la I.E.A. “Máximo Gómez” en el Municipio de Morales-Cauca	138
Figura 10. Límites del Departamento del Cauca.....	141
Figura 11. Municipios con mayor presencia de culturas indígenas en el Departamento del Cauca	149
Figura 12. Grupos Indígenas con mayor número de población que habitan en el Departamento del Cauca.....	150
Figura 13. Proyectos significativos I.E.A. “Máximo Gómez”	153
Figura 14. Escudo I.E.A. “Máximo Gómez”	157
Figura 15. Estructuración del currículo intercultural de la I.E.A. “Máximo Gómez”	187

Figura 16. Líneas de acción de Somos Identidad.....	204
Figura 17. Flyers círculos de formación convocados por Somos Identidad.....	216
Figura 18. Caricatura de Nieves antes de la tutela y posterior a ella, respectivamente.....	234
Figura 19. Esquema manifestaciones del racismo.....	236
Figura 20. Imagen de las texturas del cabello desde la 1 a la 4C....	241
Figura 21. Interseccionalidad: Privilegios y opresiones	246
Figura 22. Líneas de acción Vicaría para la Reconciliación y la Paz.....	259
Figura 23. Otros ejercicios desarrollados por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz desde el perdón y la reconciliación.....	292





Prólogo

El libro titulado ‘Cuatro experiencias pedagógicas desarrolladas en escenarios educativos y sociales orientados a la construcción de paz, analizadas a partir de la identidad narrativa de Paul Ricoeur’ escrito por Andrea Falla Rubiano y Luis Carlos Granja Escobar es el resultado de una investigación sobre cuatro experiencias regionales y locales en Colombia: la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño - AMOR de Antioquia y la Institución Educativa Agropecuaria Máximo Gómez del Cauca, así como la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, y la Vicaría para la Reconciliación y la Paz.

Los autores plantean que estas experiencias expresan un fenómeno y un problema de identidad narrativa, encontradas en regiones como el Cauca, el Valle del Cauca y territorios de Antioquia, caracterizados por la violencia, los conflictos y las luchas por la paz, donde se redefine las relaciones estatales a nivel local y regional.

El desafío que Falla y Granja enfrentan en este manuscrito es llevar el concepto abstracto y universalista de identidad narrativa propuesto por Paul Ricoeur a un nivel concreto e histórico, más pertinente para las necesidades de construcción de la identidad narrativa como categoría de análisis investigativo. Para abordar esto, interpretan al teórico francés con una mirada pedagógica, presentando la cuestión identitaria como un problema de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos, no solo escolares, sino también sociales y culturales afectados por conflictos y violencia en Colombia.

Ricoeur amalgamaba análisis posmoderno y textual con hermenéutica, fenomenología y filosofía existencialista, entendiendo la identidad

narrativa como un proceso amplio de reconocimiento y otredad, trascendiendo el ámbito literario para abarcar otros aspectos culturales y sociales de la humanidad. Los autores retoman la idea de que la identidad narrativa implica la subjetivización a través de la memoria y diversas formas de reconstruir y deconstruir el lugar en las historias personales, donde el reconocimiento y la otredad se expresan como lo propio y lo extraño, conduciendo a la subjetivización del individuo. De esta manera, el individuo se construye y deconstruye como sujeto a través de su función narrativa.

La propuesta de esta obra busca explicar la identidad como un proceso de subjetivización mediante la relación entre la dimensión narrativa y la experiencia humana, tanto individual como colectiva. Esto representa una contribución importante para actualizar las ideas de Ricoeur en el contexto local-regional colombiano, aunque también expone los límites de este pensador, ya que las subjetividades son también una cuestión central del sujeto histórico, como enseña la tradición crítica hegeliano-marxista-gramsciana y el pensamiento latinoamericano contemporáneo.

La centralidad política, concepto acuñado por Marx y Engels y consolidado en el pensamiento marxista latinoamericano, se refiere a las estrategias individuales y colectivas para constituirse como sujetos en la política y la sociedad. A diferencia del enfoque de Ricoeur, esta tradición no solo analiza la posición del individuo en la narrativa y la interpretación de su historia, sino que estudia el proceso ideológico y de liberación de conciencia que impulsa a luchar por la materialización y realidad de su proyecto político frente a las barreras impuestas, especialmente por la dominación del sistema-mundo capitalista y colonial.



En este contexto, la persistencia colonial no es un elemento periférico sino parte integral de la lógica del sistema. Por ello, la descolonización debe ser vista como un proceso de lucha política en la que los sujetos buscan la autonomía frente a la dominación, no su mera incorporación como subordinados. Esta lucha implica enfrentar el sexismo, el racismo, la persistencia colonial y el clasismo, resistiendo la negación, el olvido, la marginación y la exclusión.

Las subjetividades políticas y sociales en América Latina trascienden la narrativa para convertirse en espacios de disputa y negociación en la vida colectiva. Además, lo subjetivo está intrínsecamente relacionado con la capacidad de transformación y devenir del individuo, un debate que ha sido abordado por pensadores como Hegel, Marx, Gramsci, Foucault y Castoriadis, resaltando que el sujeto se construye y no está predefinido ni subyugado completamente por la dominación.

El pensamiento crítico latinoamericano ha demostrado cómo la periferia global subordina al sujeto histórico, siendo la persistencia colonial y la etnicidad fundamentales para discutir conceptos y problemas relacionados con la identidad y la centralidad política y social en la región. La tarea pendiente para profesores e investigadores es continuar debatiendo y actualizando críticamente autores como Ricœur, así como establecer diálogos con diversos pensadores que han profundizado en la idea de identidad.

PhD. Odín Ávila Rojas

Director del Programa de Ciencia Política

Gestor Editorial de la Facultad de Derecho

Profesor e investigador Dedicación Exclusiva

Universidad Santiago de Cali

Introducción

“Los Estudios Culturales no son saberes acumulados y transmitidos sino diferentes formas de afrontar fenómenos sociales, culturales, étnicos y de género que los intelectuales en la periferia desarrollan” (Londoño, 2014, p. 13).

La experiencia continua de la violencia plantea desafíos perennes que exigen recurrir a la memoria para aprender de lo acontecido. Se vuelve imprescindible formar investigadores dispuestos a indagar sobre el papel que la educación debe desempeñar en un mundo cada vez más complejo y problemático. Este libro retoma cuatro experiencias pedagógicas que reflejan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los actores involucrados. Busca analizar sus actividades y líneas de acción, explorando las relaciones entre la teoría y la práctica en diversos contextos.

La premisa fundamental de este libro es visibilizar saberes y experiencias, explorando perspectivas alternativas. Por consiguiente, la pregunta central de esta obra se enfoca en las características de las experiencias pedagógicas de cuatro organizaciones sociales, las cuales han facilitado la creación de escenarios educativos y/o sociales orientados hacia la construcción de paz.

El propósito principal de este libro radica en examinar categorías y subcategorías emergentes de fuentes orales de las experiencias pedagógicas analizadas. Estos hallazgos se presentan como vías que podrían contribuir a la reconstrucción del tejido social y, en este sentido, como un ejercicio de construcción de paz.

En primer lugar, se entiende la experiencia pedagógica como procesos de transformación que permiten a las personas evolucionar y convertirse en versiones distintas de sí mismos en distintos momentos de sus vidas. Estas experiencias son organizaciones, tales como asociaciones, fundaciones, instituciones educativas o líneas de acción específicas, que se consideran pedagógicas por su capacidad para transformar la sociedad. Los participantes de estas experiencias, considerados como población vulnerable, pueden incluir víctimas del conflicto armado interno colombiano, presentes tanto en entornos educativos como sociales.

En segundo lugar, la población vulnerable abarca a mujeres, hombres, jóvenes, adolescentes, niños y niñas, susceptibles de reclutamiento forzado y afectados por diversas manifestaciones de la violencia. Algunos viven en las laderas de las ciudades, enfrentando escasez de recursos económicos y carencia de oportunidades. Otros residen en zonas rurales, donde la guerra ha dejado su huella a través del desplazamiento, secuestros, extorsiones, desapariciones forzadas, masacres, asesinatos selectivos, pobreza, necesidades básicas insatisfechas, cultivos ilícitos, entre otros aspectos. Además, existen mujeres inmersas en una cultura patriarcal, cuyas dinámicas son difíciles de identificar. Para ellas, el proceso implica un reconocimiento de las prácticas que las vulneran, seguido de un empoderamiento que les permita movilizarse de lo privado a lo público, participando así en la formación ciudadana y política, así como en programas de emprendimiento.

En tercer lugar, este libro lleva a cabo un análisis cualitativo de cuatro experiencias pedagógicas: la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R), la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, la Fundación Afrodescendiente por

las Diversidades Sociales y Sexuales ‘Somos Identidad’ y la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali.

En cuarto lugar, en este escenario se reconoce que el propósito de esta publicación es contribuir a la visibilización de otras formas de producir conocimiento, así como reconocer distintas maneras de ser y actuar. Esto se logra al destacar las actividades o líneas de acción como aporte a la cultura de paz en Colombia.

En quinto lugar, se comprende que hay múltiples caminos para alcanzar un objetivo. En este sentido, este libro está estructurado en siete capítulos, presentados como diferentes senderos para explorar.

Primer sendero: Consideraciones teóricas sobre experiencias pedagógicas en contextos educativos y sociales orientados a la construcción de paz. Se abordan aspectos como los procesos de enseñanza-aprendizaje, el reconocimiento del aprendiz y las características de la violencia y la construcción de paz. Se introduce la categoría de identidad narrativa propuesta por Paul Ricœur y se explora el análisis de experiencias pedagógicas desde la hermenéutica ricœuriana.

Segundo sendero: Consideraciones metodológicas. Se detalla el posicionamiento epistemológico, el método de investigación (hermenéutica de Paul Ricœur) y el diseño metodológico narrativo. Se menciona la adaptación del protocolo de análisis de fuentes orales para identificar categorías emergentes en las experiencias.

Tercer, cuarto, quinto y sexto sendero: Presentación de datos y resultados de investigación de cada experiencia pedagógica analizada. Cada sendero aborda una experiencia específica y se desglosa en diferentes secciones. Se utiliza la propuesta ricœuriana junto con



matrices de categorías y subcategorías de fuentes orales extraídas de entrevistas a líderes de cada experiencia. Estos elementos se entrelazan con el diseño narrativo para identificar categorías y temas emergentes en el análisis.

Tercer sendero: Deconstrucción del orden patriarcal. Se analiza la experiencia de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño ‘A.M.O.R.’. Se desarrollan temas como la memoria, la caracterización de A.M.O.R. desde la identidad narrativa y el abordaje de la deconstrucción del orden patriarcal mediante nociones de democracia de género.

Cuarto sendero: Descolonización del pensamiento. Presentación de la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’. Se discuten la categoría de promesa en Ricœur, la caracterización de la institución desde la identidad narrativa y la propuesta de descolonizar el pensamiento a través de un currículo intercultural.

Quinto sendero: Resignificación de la identidad política. Análisis de la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales ‘Somos Identidad’. Se abordan temas como la fenomenología del hombre capaz, la caracterización de Somos Identidad desde la identidad narrativa y la resignificación de la identidad política junto con aspectos de racismo estructural e interseccionalidad.

Sexto sendero: El perdón como facilitador de la construcción de paz. Se enfoca en la experiencia de la Vicaría para la Reconciliación Social y para la Paz de la Arquidiócesis de Cali. Se discute sobre la categoría de perdón en Ricœur, se describen las características de la Vicaría desde la identidad narrativa y se exploran las categorías de perdón y reconciliación.

Séptimo sendero: Reflexiones sobre los caminos hacia la construcción de paz a partir de las experiencias pedagógicas. En esta sección, se presentan reflexiones finales basadas en los conocimientos obtenidos de las experiencias pedagógicas analizadas. Se plantean ejercicios prácticos para llevar a cabo con estudiantes y comunidades, centrándose en la importancia de escuchar las voces de los menos privilegiados, según lo expresado por los líderes o guías de estas experiencias. Se aborda la inclusión en el análisis de la categoría de identidad narrativa de Paul Ricœur en procesos pedagógicos que buscan la construcción de paz mediante la reconstrucción de sujetos políticos².

En estas experiencias pedagógicas orientadas hacia la construcción de paz, trabajando en contextos educativos y sociales con poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto armado interno colombiano, se reconoce que las víctimas se ven afectadas en su capacidad de contar y relatar sus historias. Se retoma la idea de la fenomenología del hombre capaz de Paul Ricœur (Arias et al., 2011, p. 114). La identidad narrativa, al permitir relatar las historias de formas distintas, ofrece a los facilitadores, multiplicadores o líderes de estas experiencias, la oportunidad de fomentar la reconstrucción de las capacidades afectadas por los diversos episodios de violencia.

2 La categoría de sujeto político es comprendida en este libro, en el sentido que la pensadora judío-alemana Hannah Arendt, le otorga al término, aquel sujeto que se inserta en la esfera pública y aparece a través del lenguaje (Arendt, 1993, p. 199-266).







Primer Sendero

*Consideraciones teóricas sobre
experiencias pedagógicas en contextos
educativos y sociales para la
construcción de paz*

Para establecer una propuesta teórica basada en los fundamentos de este libro, en primer lugar, se examinarán ciertos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, se abordará la noción de experiencia pedagógica, explorando los entornos en los cuales puede desarrollarse. En tercer lugar, se tratará la noción de violencia, destacando su importancia dentro de este contexto. Y finalmente, se subrayará la relevancia de la identidad narrativa propuesta por Paul Ricœur en los procesos de reconstrucción del sujeto y el tejido social, visualizándolos como un camino hacia la construcción de paz.

Enseñanza-aprendizaje

En este libro, se consideran diversos elementos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia los postulados de destacados pensadores. Primero, siguiendo las ideas de Paulo Freire (1970), se aborda la ruptura de esquemas, desechando concepciones ligadas a la educación tradicional, donde el maestro era percibido como el único transmisor de conocimiento.

Segundo, en concordancia con la pedagogía freiriana, se busca establecer una relación horizontal entre maestro y aprendiz, fomentando un diálogo donde ambos actores contribuyen y aprenden mutuamente.

Tercero, en el contexto de este diálogo, se propicia la activación de saberes previos mediante la socialización de experiencias, permitiendo una construcción de conocimiento enriquecida por la interacción entre maestro y aprendiz.

Cuarto, se espera que el aprendiz adopte un rol de espectador activo, abandonando la pasividad asociada a la educación bancaria

tradicional. Este cambio permite que el conocimiento se desarrolle en una red de relaciones donde intervienen maestro, aprendiz y pares, potenciando así la construcción de conocimiento.

En quinto lugar, se exploran las ideas de Augusto Boal (1980), quien propuso el teatro del oprimido, un enfoque teatral que rompe con la pasividad del espectador, permitiéndole participar activamente e incluso influir en el curso de la obra.

Finalmente, se aborda el concepto de amor mundi propuesto por Hannah Arendt (1993a), que destaca la importancia de amar al mundo en el contexto educativo. Arendt, una filósofa y teórica política que vivió el Holocausto y el exilio, ofrece valiosas contribuciones sobre la condición humana. Su enfoque sobre el amor al mundo se entiende en relación con las nociones de labor, trabajo y acción. La labor se refiere a actividades que satisfacen necesidades básicas, el trabajo implica actividades con un oficio y la acción se relaciona con la capacidad humana de insertarse en una red de relaciones mediante el lenguaje y la palabra.

En resumen, estos elementos, que incluyen la ruptura de esquemas, la relación dialógica, la activación de saberes previos, el espectador activo y el amor mundi, configuran una propuesta teórica que busca transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia enfoques más participativos y enriquecedores.

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante



como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarle a merced de sus propios recursos, para no arrebatárles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1961, p. 205).

A partir de la experiencia de los totalitarismos, es crucial seguir aprendiendo a convivir con los demás, para guiar a las nuevas generaciones en la comprensión de un mundo que tiene una larga historia. Es fundamental que ellos adquieran conocimiento sobre lo sucedido hasta ahora y asuman el compromiso de edificar un mundo que prevenga la destrucción mutua.

Experiencia pedagógica

[...] marcada herencia reproduccionista que no le permite ver la creatividad, la resignificación, la apropiación y la resistencia a los agenciamientos -prácticas- que se dan en el campo -pedagógico- [...] (Klaus, Garcés y Muñoz, 2010).

Este apartado no tiene la pretensión de definir el campo de conocimiento de la pedagogía. Reconocemos la existencia de diversas corrientes de pensamiento que han reflexionado sobre aspectos relacionados con este campo (Bourdieu, 2003, p. 22). La pedagogía es un campo amplio, repleto de problemas que han generado teorías. El propósito de esta publicación es reflexionar sobre la posibilidad de considerar una noción propuesta por Paul Ricœur, como es la identidad narrativa. Esta se presenta como la capacidad humana de relatar su realidad y sus experiencias de múltiples maneras. En el acto de contar lo vivido, se reconstruye la realidad, incluso aprendiendo del dolor (Bárcena, 2001, p. 27), como se abordará más adelante

en este apartado. La idea es explorar la posibilidad de desarrollar experiencias pedagógicas en escenarios que trasciendan las aulas, ofreciendo alternativas que consoliden un habitus (Bourdieu, 1999, p. 183) a través de actividades que permitan a los participantes observar su realidad, resignificar contextos y resistir situaciones estructurales arraigadas y difíciles de percibir.

En el transcurso de este libro, se referirá a la noción de experiencia no solo como un simple ensayo o experimento, sino como un conjunto de aprendizajes derivados de procesos transformadores. Estos aprendizajes surgen de diversos procesos formativos y otros liderados por las experiencias analizadas en este libro. Cada experiencia sujeta a análisis propone actividades que incluyen ejercicios de formación política. Al profundizar en esta noción, se busca estimular en los participantes la capacidad de adoptar posturas, tomar decisiones y visibilizar elementos que, debido a razones estructurales, a menudo pasan desapercibidos. Esto puede implicar reivindicar derechos, compartir conocimientos o participar en rituales de sanación, entre otros.

Se busca así crear un espacio de enseñanza-aprendizaje que permita visibilizar todas las voces de los participantes, lo que representa un desafío tanto para el orientador como para el docente. El contexto de la experiencia no se limita únicamente a un entorno físico, como las aulas escolares, sino que abarca diversos escenarios sociales, como parques, espacios abiertos, salones comunitarios o incluso el entorno doméstico.



Reconocimiento del aprendiz

Las personas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje son consideradas sujetos sociales complejos (Rheume, 2000), dado que su formación se entrelaza con diversos contextos sociales: familiares, comunitarios, educativos y culturales, que contribuyen a moldear su identidad.

En el caso de los adolescentes y jóvenes, se los considera nativos digitales (Prensky, 2001), habiendo crecido en un entorno tecnológico, en contraposición a generaciones anteriores, los migrantes digitales, quienes se familiarizaron con la tecnología más tarde en sus vidas.

Las generaciones actuales también se caracterizan por su capacidad multitarea (Caulfield y Ulmer, 2014), pudiendo concentrarse en múltiples actividades simultáneamente, a diferencia de otros individuos que necesitan dividir sus tareas para lograr la concentración necesaria para el aprendizaje.

Philippe Meirieu (2007) enfatiza que es responsabilidad del maestro estimular el deseo de aprender en el estudiante. Este estímulo implica despertar la capacidad de asombro ante la vida y sus detalles, una cualidad que a menudo se pierde con la madurez.

Por tanto, el orientador o maestro debe proponer actividades que motiven a los aprendices a profundizar en los conocimientos compartidos, generando participación y considerando los saberes previos. Esto, siguiendo a Meirieu, no consiste solo en proporcionar información, sino en incitar la curiosidad por aprender.

Las experiencias analizadas en este libro, relacionadas con la construcción de paz, se enfrentan a la reconstrucción de la subjetividad. Por ejemplo, la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” tiene una comunidad educativa diversa, con estudiantes campesinos provenientes de comunidades indígenas con cosmovisiones distintas y expuestos a contextos con cultivos ilícitos y presencia armada. La Fundación Afrodescendiente por las diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, trabaja con jóvenes afro y de diversidad sexual, enfrentando prejuicios, estereotipos y dinámicas de racismo. La Vicaría para la reconciliación social y para la paz, de la Arquidiócesis de Cali, atiende a reincorporados sociales y víctimas, brindándoles un espacio común para reconstruir sus experiencias más allá del conflicto armado interno.

De la violencia a la construcción de paz

En medio del escenario de violencia persistente en Colombia, han emergido iniciativas como la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., que se ha establecido como parte de la cotidianidad del país durante más de 60 años a través de múltiples formas no consensuadas para abordar los conflictos.

Para comprender la noción de violencia, es importante abordar su significado. Johan Galtung (1998, p. 35) propone esquemas relevantes para entenderla, delineando tres momentos clave en su tratamiento. Primero, identifica el origen de la violencia, dividido en tres vertientes: violencia estructural, violencia cultural y violencia directa. Luego, describe el triángulo ABC antes de la violencia, con sus extremos de actitudes y conductas, y el punto central de contradicción. Finalmente, Galtung sugiere que la construcción de

la paz es posible a través de las tres R: resolución, reconstrucción y reconciliación.

En relación con el conflicto armado interno en Colombia, es esencial hacer referencia a su origen y al número de víctimas, aunque existen disputas sobre la precisión de las cifras, como plantean el Grupo de Memoria Histórica y el Centro de Memoria Histórica (2013, p. 28).

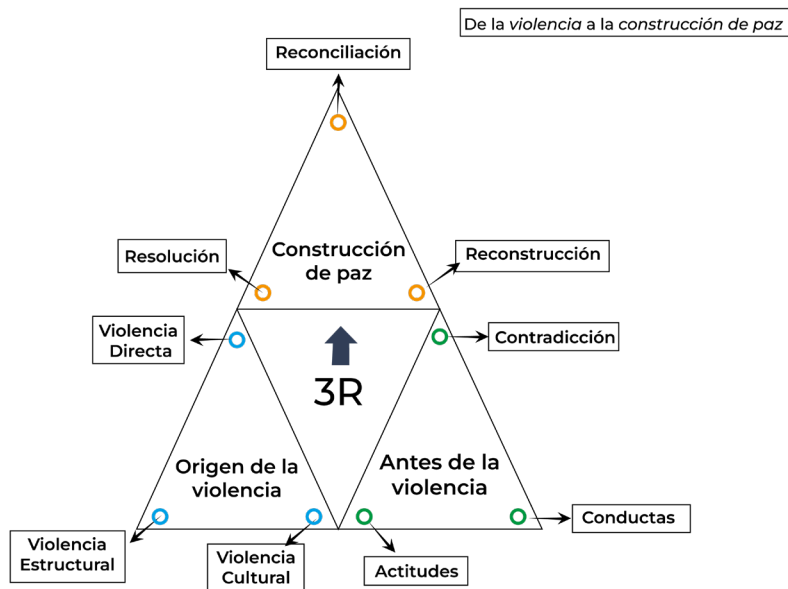
La ampliamente difundida definición de violencia³, según Tosca Hernández (2002, p. 58), suele asociarse con el uso excesivo de fuerza física o verbal para infligir daño a otros con el objetivo de obtener algo que no es proporcionado voluntariamente por personas o grupos.

Estas perspectivas conceptuales sobre la violencia ofrecen un marco crucial para comprender los múltiples aspectos y manifestaciones de este fenómeno en Colombia y su impacto en la sociedad y en las iniciativas como A.M.O.R.

3 Tal como lo señala Hernández, el significado de la palabra *violencia* está relacionada con exceso de fuerza y esta definición, deriva de la etimología de la palabra *violencia*, que proviene del latín *vis*, que corresponde al significado de fuerza y al sufijo *lentos*, que significa continuo. Se alude a violencia cuando se hace alusión al uso continuado de la fuerza. Por su parte, una palabra relacionada como *violare*, su significado es agredir (RAE, s.f., línea 1-5).

Figura 1.

3 R: De la violencia a la construcción de paz de Galtung.



Fuente: Adaptado por Falla (2021) a partir de Johan Galtung (1998, p. 18).

En la Figura 1 de la transición de la violencia a la construcción de la paz propuesta por Galtung (1998, p. 18), se identifican tres formas de violencia: la estructural, arraigada en las bases sociales como el conflicto y la injusticia; la cultural, formada por mitos que respaldan la violencia directa; y finalmente, la violencia directa, visible en eventos como homicidios, masacres o desplazamientos.

El segundo momento señala que antes del conflicto surgen actitudes y conductas que conducen a la contradicción, raíz del conflicto mismo (Galtung, 1998, p. 14), que puede desencadenar violencia directa. Este momento, tanto antes como después de percibir la paz, puede convertirse en un caldo de cultivo para más violencia.

Previo al tercer momento, orientado a la construcción de paz, destaca la creencia en un círculo vicioso: al intentar cambiar estructuras violentas con violencia, se generan más estructuras violentas y una cultura de agresión. Este tercer momento propone la reconstrucción ante la violencia directa, la reconciliación frente a las partes en conflicto y la resolución en la raíz del conflicto, definiendo la paz como la gestión de conflictos con creatividad y sin violencia (Galtung, 1998, p. 18).

Respecto a los aportes de Johan Galtung (1998, p. 18) sobre la transición de la violencia a la paz, es crucial diferenciar violencia y conflicto. Mientras la violencia se manifiesta en tres formas, la estructural, la cultural y la directa, el conflicto, intrínseco a los seres humanos, se define como la oposición o desacuerdo entre personas o cosas. La ausencia de soluciones creativas a los conflictos puede desembocar en violencia, siendo esta última el telón de fondo del conflicto.

Coincido con Galtung (1998, p. 21, párr. 3) en la inadecuación de limitar la historia del conflicto a un intervalo de violencia, desde su primera manifestación hasta un cese que se confunde con paz.

Además, analizando la historia de Colombia, se observa una serie de confrontaciones violentas desde la llegada de los españoles y las luchas independentistas. Según Yaffe (2011, pp. 187-208), el conflicto armado interno en Colombia tiene su origen en variables económicas como el resentimiento, la desigualdad y la injusticia. Por ejemplo, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 intensificó un periodo conocido como el “Periodo de la violencia” que había empezado en 1925.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, p. 111) ha identificado cuatro periodos que reflejan la evolución del conflicto en Colombia. El primer periodo abarca desde 1958 hasta 1982, donde se percibe la transición de la Guerra partidista hacia una guerra de guerrillas, que luego adquiere tintes terroristas. En este período, surgieron grupos guerrilleros como FARC, ELN, EPL y M19, quienes importaron modelos ideológicos. Se reconoce la ausencia del Estado en las regiones más remotas, lo que llevó al surgimiento de fenómenos como secuestros, extorsiones y violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, marcando la transición de una Guerra de guerrillas a una Guerra de movimientos.

El segundo periodo, entre 1982 y 1996, presencié la aparición de nuevos actores que aumentaron la violencia, como los carteles de la droga. Se registraron excesos por parte de la guerrilla, y surgió el fenómeno de las Autodefensas. Surgieron grupos como la Asociación Campesina de Ganaderos y Agricultores del Magdalena Medio (ACDEGAM), las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y las Bandas Criminales (BACRIM).

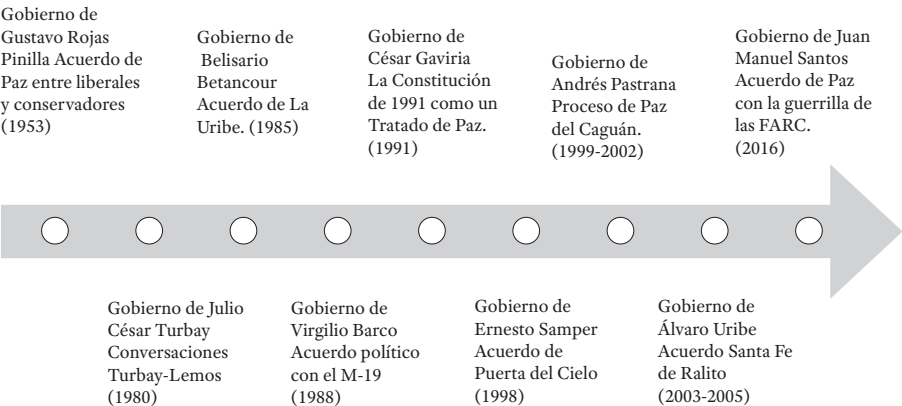
El tercer periodo, de 1996 a 2005, marcó una transformación en el conflicto. Este periodo se conoció bajo la figura del narcoterrorismo, donde los grupos paramilitares y guerrilleros se extendieron a más regiones. Además, se observó un cambio en la percepción pública del país, con una inclinación hacia una solución militar del conflicto armado interno, lo que resultó en golpes de alto impacto a las Fuerzas Militares.

El cuarto periodo, desde 2005 hasta 2012, fue testigo de un reajuste en el conflicto. Hubo un enfrentamiento significativo contra

el narcoterrorismo, así como una actualización en la doctrina operacional que implicó el fortalecimiento del pie de fuerza y las operaciones militares. Sin embargo, este periodo también presenció el fracaso de las negociaciones políticas con grupos paramilitares.

Además, tras analizar los procesos de paz llevados a cabo en Colombia, podrían identificarse al menos dos periodos más. No obstante, antes de señalar estos periodos, es crucial identificar los principales intentos de paz en el país según Fernando Cepeda Ulloa (2016, pp. 7-270), como se detalla a continuación:

Figura 2.
Procesos de paz adelantados en Colombia en los años de 1953 - 2016.



Nota. Elaborado por Falla (2021) a partir de Cepeda Ulloa (2016, pp. 7-270).

En Colombia, los procesos de paz han tenido resultados variados; algunos han tenido éxito, mientras que otros han quedado en intentos frustrados. En ciertas ocasiones, se ha declarado un cese al fuego durante las negociaciones con grupos insurgentes. Sin embargo,

estas negociaciones han estado marcadas por claras violaciones a los compromisos adquiridos.

Además de los periodos previamente identificados, se pueden señalar dos periodos adicionales:

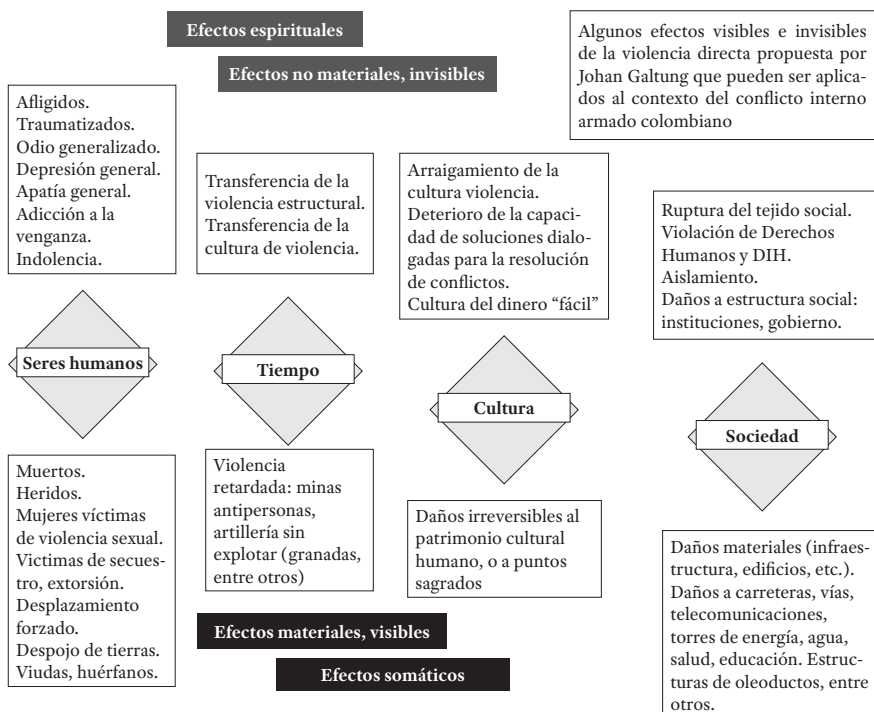
Quinto periodo (2012-2016): Durante este lapso, se llevaron a cabo acercamientos secretos y conversaciones exploratorias entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos. A partir de 2012, estas conversaciones se hicieron públicas. Sin embargo, simultáneamente, continuaron los enfrentamientos entre la Fuerza Pública y grupos al margen de la Ley.

Sexto periodo (2016-2019): Conocido como el periodo de posacuerdo, marcó la participación política de líderes de las FARC. A pesar de ello, surgieron disidencias de este grupo guerrillero, generando violencia. Durante este periodo, se mantuvieron operaciones militares y enfrentamientos entre la Fuerza Pública y grupos ilegales.

Además, considerando las manifestaciones visibles e invisibles de la violencia según Johan Galtung (1998, p. 28), se pueden identificar cuatro campos que han sido afectados por el conflicto armado interno en Colombia. Estos efectos se han manifestado tanto en el plano espiritual como en el material de los seres humanos, así como en el tiempo, la cultura y la sociedad. La siguiente figura ilustra estos aspectos.

Figura 3.

Efectos visibles e invisibles de la violencia directa propuestos por Galtung (1998) que se aplican al conflicto armado interno colombiano.



Fuente: Adaptado por Falla (2020) a partir de Galtung (1998, p. 28).

Efectos visibles en los seres humanos: Impacto en las Víctimas y Dificultades en la Cuantificación

En Colombia, la entidad oficial que registra las víctimas del conflicto armado interno es la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. No obstante, otras instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) señalan

las dificultades en la cuantificación precisa de estas víctimas, lo cual se abordará a continuación.

Según los datos de septiembre de 2023 recuperados por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, se registran 9,555,446 víctimas correspondientes al conflicto armado interno. Sin embargo, a pesar de los datos oficiales proporcionados por el Grupo de Memoria Histórica y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, p. 28), que incluyen registros sobre secuestros, desplazamientos forzados, casos de violencia sexual y datos de niños atendidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) relacionados con el reclutamiento ilícito, se considera que estas cifras pueden no reflejar exactamente el número total de víctimas.

La complejidad radica en la dificultad para evidenciar cada homicidio o desplazamiento, ya que algunos casos, como las masacres, tuvieron mayor visibilidad, mientras que otros incidentes con menos víctimas no obtuvieron la misma atención. Además, resulta complicado identificar casos donde los cuerpos fueron eliminados mediante cremaciones clandestinas, lanzados a ríos o enterrados en fosas comunes. Muchos niños y desplazados también podrían no haber sido registrados por diversas razones.

El CNMH (2013, p. 12) enfatiza que existe un número significativo de víctimas que han pasado inadvertidas debido a estrategias de ocultamiento empleadas por los actores armados, la normalización de la violencia en la sociedad y la indiferencia institucional y social. La violencia se ha integrado en el paisaje y la cotidianidad, volviéndose parte natural del entorno.

Estas cifras representan los datos oficiales obtenidos mediante investigaciones realizadas hasta la fecha, pero es probable que la cifra



total de víctimas sea aún mayor debido a las dificultades inherentes para identificar y registrar todas las afectaciones derivadas del conflicto.

El primer capítulo del Informe General del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, p. 30-101) señala que la dificultad para cuantificar el impacto de la violencia en Colombia está estrechamente relacionada con la diversidad de violencias presentes y con la constante mutación de los métodos de intimidación, lo que ha obstaculizado el reconocimiento de todas las víctimas.

Un hecho crucial en este contexto fue la reticencia inicial del gobierno nacional, durante la administración del expresidente Álvaro Uribe Vélez (dos periodos presidenciales, de 2002 a 2006 y de 2006 a 2010), a aceptar la existencia de un conflicto armado interno. Esta negación impidió el inicio del proceso de recolección y análisis de información, retrasando el reconocimiento y la medición completa de las diversas dimensiones del “mal”. Como resultado, se estima que al menos tres de cada cuatro homicidios no quedaron registrados en las estadísticas (GMH, 2013, p. 32). Fue solo con el gobierno de Juan Manuel Santos, a partir de 2010 (dos periodos presidenciales, de 2010 a 2014 y de 2014 a 2018), cuando se reconoció oficialmente la existencia de un conflicto armado interno⁴.

- 4 Se reconocen algunos mitos de la violencia generada por el conflicto armado interno en Colombia, el hecho de que se considere que han existido más muertes de los actores del conflicto, que fallecidos por parte de la población civil; en contraste con la Investigación del Grupo de Memoria Histórica, GMH, que arrojó que entre los años de 1958 y 2012 han muerto 40.787 combatientes, sin embargo, antes se mencionó que la cifra aproximada de muertos asciende a 220.000, esto refleja los siguientes porcentajes: solo el 18.5% de los muertos fueron actores del conflicto y aproximadamente el 81.5% correspondería a personal civil, que en este caso serían los más afectados por la violencia. Segundo, en esta misma línea, se ha creído que las muertes de los actores del conflicto coinciden en número con los decesos de la población

En Colombia, reconocido por altos índices de homicidios y otros actos violentos (Echandía, 2001, p. 230), se sumaron numerosas manifestaciones de violencia derivadas del conflicto armado interno. Un hecho memorable ocurrió el 6 de diciembre de 2000, cuando se despertó con la noticia de la parcial destrucción del municipio de Granada, Antioquia. Tan solo un mes y tres días antes, este lugar había sido escenario de una masacre perpetrada por grupos paramilitares. Esta destrucción se interpretó como una especie de represalia debido a la resistencia de la población frente a los asesinatos selectivos ocurridos días atrás. Estos eventos, junto con muchos otros en el oriente antioqueño, motivaron la iniciativa de ejercicios de memoria en el municipio como una forma de resistencia (CNMH, 2016, p. 97). La memoria, en ocasiones, se convierte en un símbolo de supervivencia ante la violencia y una garantía para prevenir su repetición. También sirve como herramienta para la sanación y como acto de resistencia, como se explorará en la siguiente subcategoría.

Por otro lado, tras el reconocimiento del conflicto durante el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) y el inicio del proceso de paz con las FARC, firmado en 2016, surgió el Sistema Integral de

civil, sin embargo, a pesar de esta creencia, las muertes de la población civil superan en un número significativo a la de los actores del conflicto, es decir, por cada cuatro personas de la población civil, ha fallecido un combatiente. Tercero, de acuerdo con que existen varios tipos de violencia en Colombia, se ha tendido a pensar que el porcentaje de incidencia de violencia por parte del conflicto armado interno no es tan amplio, es decir, se considera que 1 de cada 10 asesinatos es derivado del conflicto armado interno, sin embargo, de acuerdo con los análisis e informes del GMH, se ha determinado que la cifra está alrededor de determinar que 1 de cada 3 homicidios se deriva del conflicto armado interno. Cuarto, la perspectiva de que el conflicto ha sido constante en sus apariciones y sus huellas ha tenido en el transcurso de los años y debido a diversas circunstancias, ha tenido marcadas fluctuaciones que implican que algunos años se intensificó mientras que en otros no tanto.

Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Este sistema introdujo mecanismos de reparación para las víctimas del conflicto armado interno colombiano, tema que se abordará en la próxima sección.

Pensar pedagógicamente la fenomenología del hombre capaz de Paul Ricœur

De acuerdo con los objetivos de este libro, se parte de considerar que los procesos pedagógicos desarrollados en escenarios educativos y sociales orientados a la construcción de paz están atravesados por la categoría de identidad narrativa propuesta por Paul Ricœur en la medida que pasan por la noción de reconocimiento, buscan la reconstrucción del sujeto, de la que parte la fenomenología del hombre capaz, que comprende una marcada intencionalidad ética para la reconstrucción del tejido social.

La apuesta que se defiende es que los procesos pedagógicos orientados a la construcción de paz deben alinearse con la intencionalidad ética propuesta por Paul Ricœur. Esto implica varios aspectos fundamentales. En primer lugar, la identidad narrativa, en su diálogo con el hombre capaz, conlleva el reconocimiento de la pluralidad: reconocerse a sí mismo implica reconocer a los demás. En segundo lugar, se busca develar condiciones de discriminación y escenarios de violencia, directos e indirectos en un plano estructural (siguiendo a Johan Galtung), a través de la capacidad de contar y contarse desde múltiples perspectivas (propuesta por Paul Ricœur). En tercer lugar, se resalta la necesidad de desaprender, deconstruir supuestos, prejuicios y estereotipos que invisibilizan otras formas de conocimiento.

Continuando con la enumeración, el cuarto punto busca recuperar la capacidad de decir y hacer, lo que implica un posicionamiento político y asumir responsabilidades (capacidad de imputarse). Posteriormente, el quinto punto insta a buscar escenarios alternativos y paralelos de resolución de conflictos, donde se integren el perdón y la reivindicación de derechos, permitiendo una brecha hacia un futuro prometedor y una vida mejor.

Desde las experiencias presentadas en este libro, se derivan reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en escenarios educativos y sociales orientadas a la construcción de paz. Por ejemplo, la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., resalta la necesidad de deconstruir el sistema patriarcal que obstaculiza la reconstrucción de la dignidad femenina tras experiencias violentas. De manera similar, desde la Fundación Afrodescendiente para las Diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, se enfatiza la importancia de visibilizar prácticas de racismo estructural y otras formas de discriminación.

En la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, dada la interculturalidad presente en su comunidad educativa, se promueve la descolonización del pensamiento para reconocer diversas formas de construir conocimiento. Asimismo, desde la Vicaría para la reconciliación y la paz de la Arquidiócesis de Cali, se aboga por la formación creativa para resolver conflictos, identificando sus diversas manifestaciones y promoviendo ejercicios de memoria.

Finalmente, se destaca la relación entre la promesa y el perdón como acciones cruciales para proyectarse hacia un futuro mejor. Este proceso implica el perdón hacia uno mismo, habilitando así el perdón hacia los demás como camino hacia adelante.

- a. El reconocimiento de sí mismo implica un reconocimiento de los otros. (Ricœur, 2006, pp. 193-308).
- b. La fenomenología del hombre capaz de Ricœur: Poder decir, poder hacer, poder contar y contarse (identidad narrativa), poder imputarse pasa por una intencionalidad ética. (Ricœur, 2006, pp. 121-143).
- c. El proceso pedagógico se encuentra implícito el aprender, en los procesos de formación política se requiere necesariamente incluir un desaprender, como una resistencia a ciertas prácticas como el patriarcado, el eurocentrismo, las diversas manifestaciones de la violencia, el racismo estructural, el olvido, entre otros.
- d. La construcción de paz es un proceso que se recorre por diferentes senderos, que incluyen sentidos de orientación proporcionados por las realidades sociales, por ejemplo, las que determina la escuela en el contexto rural.
- e. Para introducir una brecha en el presente se da en una tensión entre el recordar (memoria, memoria ejemplar -recordar para no repetir de -Tzvetán Todorov, 2007-, -Theodor Adorno, 2003- pasado) y de prometer (transformación, ventana hacia el futuro, esperanza), (Ricœur, 2006, pp.145-173).
- f. Las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de paz en el trabajo con víctimas deben incluir ejercicios de perdón, que pasa necesariamente primero por un perdonarse (perdón a sí mismo), para poder perdonar (perdonar al otro). Se evidencia en los ejercicios entre víctimas y victimarios.
- g. En este sentido, desde el campo de conocimiento de la educación, es necesario plantear alternativas creativas que contribuyan a la reconstrucción de las subjetividades que se han visto vulneradas en medio del conflicto, la cimentación de sujetos políticos que luchen por la reivindicación de sus derechos.

Estos postulados serán desarrollados en los capítulos analíticos de este documento correspondientes a los senderos III, IV, V y VI. A continuación, se presentará la categoría de identidad narrativa propuesta por Paul Ricœur.

La importancia de la identidad narrativa de Paul Ricœur en los procesos para la reconstrucción del sujeto y del tejido social como un camino hacia la construcción de paz

Por ende, el objetivo general, surgido de la pregunta problemática introducida en el libro, es caracterizar las experiencias pedagógicas de cuatro organizaciones sociales que han facilitado la creación de entornos educativos enfocados en la construcción de la paz. Estas experiencias se derivan de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R.), la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales “Somos Identidad”, y la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali. Dichas experiencias están orientadas al trabajo con víctimas del conflicto armado interno y población vulnerable en contextos educativos y sociales, permitiendo la reconstrucción de la subjetividad, a partir de la identidad narrativa de Paul Ricœur, con el propósito de contribuir a los procesos de construcción de paz y formación política⁵.

5 La formación política es comprendida en este libro en la línea de toma de decisiones, es decir, cuando se asume una postura, pero más allá, el fundamento está puesto en los argumentos que soportan la opinión. Categoría desarrollada en el Curso Culturas Históricas en Alemania y Colombia, orientado por la Universidad de los Andes con el patrocinio del Instituto colombo-alemán para la Paz, CAPAZ, desarrollado de febrero a junio del año 2022.

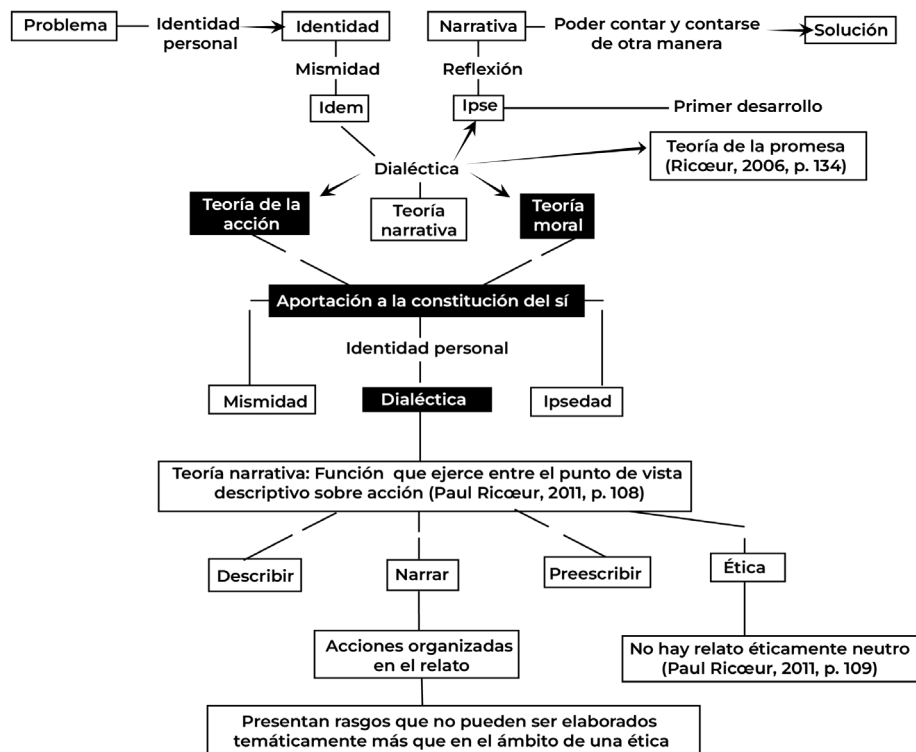


De manera similar, se proponen objetivos específicos. En primer lugar, se busca establecer el alcance de la categoría de identidad narrativa en la obra de Paul Ricœur y sus posibilidades en relación con el reconocimiento y la construcción de identidad. Esto se hace con el fin de aportar elementos teóricos y metodológicos que orienten el trabajo con víctimas y población vulnerable a través de experiencias pedagógicas. En segundo lugar, se pretende reconocer las categorías emergentes de las estrategias pedagógicas de las experiencias, basándose en un acercamiento a los datos subyacentes en el trabajo con víctimas del conflicto armado interno colombiano y población vulnerable. Este reconocimiento tiene como objetivo aportar a los procesos pedagógicos orientados hacia la construcción de paz. Finalmente, se busca presentar un esbozo de recomendaciones a partir del recorrido investigativo para consolidar una contribución a los procesos pedagógicos dirigidos a la construcción de paz, trabajando con población vulnerable y víctimas del conflicto armado interno en contextos educativos y sociales.

El libro de Ricœur, especialmente los estudios V y VI (Ricœur, 2011, pp. 106-166), es particularmente relevante para este trabajo. En el quinto estudio, Ricœur aborda la identidad personal y narrativa, enfocándose en la conexión entre el actuar y el agente (Ricœur, 2011, p. 106). Aunque inicialmente no exploró la dimensión temporal del sí y la acción, reconoce la importancia de la temporalidad, clave para distinguir entre la identidad *ídem* y la *ipse*. Aquí introduce la teoría narrativa que empleará en su análisis del sí, presentando “la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad...” (Ricœur, 2011, p. 107).

Figura 4.

Solución al problema de la identidad personal en Ricœur



Nota. El mapa conceptual evidencia que el problema de la identidad personal en Ricœur se soluciona con la identidad narrativa.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de Ricœur (2011, p. 109).

El libro “Sí mismo como otro” (2011) de Ricœur se adentra en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, aborda la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, es decir, sobre el sí mismo. Segundo, se sumerge en una exploración filosófica enfocada en el término “mismo” y analiza dos partes fundamentales de la identidad: el *ídem* y el *ipse*, correspondientes a la identidad personal y la identidad narrativa. Y en tercer lugar, Ricœur se centra en la dialéctica entre el sí y el otro que es distinto de sí mismo. En este

contexto, Ricœur introduce el concepto de otro, planteando que “la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra”, haciendo referencia a las ideas de Hegel (2011, p. XIV).

Es fundamental retomar su propuesta sobre la dialéctica de la identidad como *ídem* y como *ipse*. La identidad personal, caracterizada por su permanencia en el tiempo, se alinea con la mismidad, entendida como unicidad, identidad física y continuidad ininterrumpida. Ricœur destaca que el tiempo introduce una dimensión de “desemejanza”, que modifica una estructura física constante a lo largo del tiempo, como el envejecimiento. Reconoce también criterios identitarios duraderos, como el código genético, pero señala otros aspectos que perduran, como el tono de voz y actitudes frente a la vida (Ricœur, 2011, p. 111).

En el sexto estudio, Ricœur aborda una doble perspectiva: retrospectiva, enfocada en lo práctico, y prospectiva, orientada a lo ético (Ricœur, 1996, p. 138-166). Aquí, destaca la noción de atribución. En el contexto narrativo, implica responder al quién, qué, por qué y cómo, en una secuencia temporal. La reconstrucción y narración de historias no solo permiten compartir experiencias, sino que también acercan a la identidad ética, ligada a la responsabilidad de los actos. Contar y recontar permite al narrador dirigir la acción, desempeñar roles de agente, narrador y personaje, y revelar las implicaciones éticas de la narrativa, como en el deber de memoria cuando se relata la historia de víctimas.

En su obra Caminos del Reconocimiento, Paul Ricœur propone en primer lugar demostrar la relación dialéctica entre la ipseidad y la mismidad a través de la noción de identidad narrativa. Ricœur

destaca que es en la forma reflexiva del contarse donde la identidad personal se manifiesta como identidad narrativa (Ricœur, 2006, p. 132). En sus estudios sobre las capacidades atribuibles al hombre, Ricœur inicia con el poder decir, abarcando luego el poder hacer, y finalmente introduce el poder contar y contarse, mostrando cómo se introduce la narración. En este sentido, propone que el agente se convierte en un personaje (categoría narrativa) que realiza la acción en el relato (Ricœur, 2006, p. 133).

Este libro adopta el concepto de identidad narrativa por tres razones fundamentales. Primero, permite apropiarse de las voces de los actores involucrados. Segundo, busca construir identidad política. Tercero, conduce a la formulación de un sujeto capaz, en línea con la propuesta ricœuriana. Se orienta hacia una intencionalidad ética al plantear un sujeto capaz de decir, de hacer, de actuar y, sobre todo, de asumir la responsabilidad de sus acciones. Este planteamiento se refleja en el séptimo capítulo de *Sí mismo como otro* (Ricœur, 2011, p. 174).

La importancia de la identidad narrativa radica en que “Aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera” (Ricœur, 2006, p. 134). En este cambio de perspectiva, se revela la identidad personal asociada al poder narrar y narrarse. En este proceso, las víctimas, a través de experiencias pedagógicas, pueden aprender del dolor según la propuesta de Fernando Bárcena (2001, p. 27), reconstruir su historia y, al hacerlo en palabras, reconstruir simultáneamente su subjetividad. Al escuchar las narraciones de otras víctimas, también pueden reflejarse en el dolor del otro.

Ricœur aborda el problema de la identidad personal a través de la narración. Afirma que el término de identidad narrativa reúne tanto



el problema como la solución. Es mediante esta dimensión que la identidad personal, considerada en su duración, puede definirse como identidad narrativa, fusionando la coherencia que brinda la construcción de la trama y la discordancia generada por las peripecias de la acción narrada (Ricoeur, 2006, p. 134).

La identidad narrativa actúa como un puente dialéctico entre la identidad *ídem* y la identidad *ipse*. Ricoeur asigna a la mismidad aquellos rasgos que permanecen en el tiempo, como la información genética, huellas digitales, rasgos físicos y algunas marcas no congénitas. En contraste, la identidad reflexiva adquiere tantas variaciones imaginativas que su identificación se torna difícil en términos narrativos. Ricoeur (2006, p. 136) agrega otra capacidad que distingue la identidad *ipse* de la *ídem*: la capacidad de prometer. La noción de “mantendré” conserva la reflexión sobre sí misma fuera de la seguridad de la mismidad. Esta será la categoría bajo la cual se analizarán las experiencias pedagógicas que trabajan con víctimas.

Paul Ricoeur propone en su obra *Sí mismo como otro* (2011, p. 174) una teoría narrativa vinculada a la teoría de la acción y la teoría moral. La identidad narrativa actúa como puente para extender la teoría de la acción al ámbito práctico. Al narrar acciones, se pueden hacer anticipaciones éticas y aplicar juicios morales desde hipótesis narrativas. Es importante señalar que para Ricoeur (2011, p. 174), la ética está relacionada con la intencionalidad de una vida realizada, mientras que la moral se vincula con esta intencionalidad a través de normas orientadas hacia la universalidad y por un efecto de restricción. Por tanto, en el acto mismo de narrar reside un trasfondo ético, como él mismo afirma, “[...] el sí busca su identidad a lo largo de toda una vida” (Ricoeur, 2011, p. 108), ya que, para él, “no hay relato éticamente neutro” (Ricoeur, 2011, p. 109).



Segundo Sendero

*Consideraciones
metodológicas*

Posicionamiento epistemológico: Cualitativo interpretativo

Se plantea una investigación de enfoque cualitativo que se fundamentó metodológicamente en elementos provenientes de la hermenéutica. Se enfocó desde una perspectiva interpretativa, dando énfasis a la Hermenéutica filosófica de Paul Ricœur. Para el diseño metodológico, se optó por un enfoque narrativo. Esto permitió analizar aspectos de historias de vida y vivencias de los líderes de las experiencias pedagógicas, objeto de análisis, con el propósito de describirlas.

Método de investigación: Hermenéutica

Ángel y Herrera (2011, p. 10) resaltan un aspecto importante al emplear la hermenéutica como metodología, destacando la necesidad de comprender el texto en todas sus dimensiones, considerando la comprensión como objeto de conocimiento. Siguiendo a Gadamer, los autores señalan otro aspecto crucial en la investigación de las ciencias sociales: no hay un método único y exacto, sino una pluralidad de enfoques para abordar los fenómenos humanos, históricos y sociales. Destacan la importancia del diálogo en la aplicación de estos métodos (Ángel y Herrera, 2011, p. 11).

En el ámbito de las ciencias sociales, el enfoque de investigación busca establecer una aproximación dialógica con la realidad social objeto de estudio (Ángel y Herrera, 2011, p. 12). Se espera que, si bien se empleen diseños metodológicos existentes, sus aplicaciones presenten matices que se consoliden como nuevas propuestas. El método de investigación utilizado en este libro es la hermenéutica de Paul Ricœur. En su obra *Del texto a la acción* (2010), Ricœur ofrece una definición:

Doy por sentado que el sentido primordial del término “hermenéutica” se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura. Al adoptar este punto de partida, permanezco fiel al concepto de *Auslegung*, tal como fue enunciado por Wilhelm Dilthey, mientras que el *Verstehen* (comprensión) depende del reconocimiento de lo que otro sujeto quiere decir o piensa sobre la base de signos de todo tipo en los que se expresa su vida psíquica (*Lebensäusserungen*), la *Auslegung* (interpretación, exégesis) implica algo más específico: sólo abarca una limitada categoría de signos, aquellos que quedan fijados por la escritura, incluyendo todos los tipos de documentos y monumentos que suponen una fijación similar a la escritura (Ricœur, 2010, p. 169).

Para Paul Ricœur, el ejercicio de la interpretación implica un análisis de los textos que va más allá de la mera comprensión de las palabras, abarcando las configuraciones sociales que rodean esos textos. Es el entendimiento del texto a través de la realidad que representa. Esto significa que el sujeto protagonista puede ser contado de múltiples maneras.

Basándonos en la propuesta de Ricœur (2010, p. 181), la acción humana puede entenderse como una obra abierta, es decir, como un texto susceptible de ser interpretado de múltiples maneras. Sin embargo, el autor aclara que esta apertura no es infinita, sino que está limitada a ciertas interpretaciones. Según Ricœur, ‘[...] la acción humana es un campo limitado de interpretaciones posibles’ (Ricœur, 2010, p. 187). Es evidente que existen diversas formas de interpretar un texto, pero no todas son equivalentes entre sí.

En el capítulo II de su libro *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (2010, p. 127), Ricœur propone algunos aspectos fundamentales de la hermenéutica. Afirma que todo texto es un discurso que ha sido fijado por la escritura, es decir, que este discurso podría haber sido expresado oralmente, pero se plasma por escrito porque no se dice oralmente. El texto nace cuando se materializa la escritura en lugar del habla.

Ricœur señala la compleja relación entre el autor y el texto (Ricœur, 2010, p. 131), donde hay una distancia entre el autor y su propia obra. Cuando el lector entra en escena, surge una tensión inicial que Ricœur describe como una contraposición, pero finalmente establece estas categorías dentro de la hermenéutica como interrelacionadas por una dinámica dialógica: explicación e interpretación. Para Ricœur, estas categorías se complementan mutuamente.

Citando a Dilthey al hablar sobre Schleiermacher, Ricœur comenta: “El fin último de la hermenéutica es comprender al autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo” (2010, p. 133). Cuando se aborda un texto, existen dos opciones: en primer lugar, tratarlo como un texto sin mundo, sin autor, y entenderlo a través de su estructura interna. En segundo lugar, se puede abandonar esa abstracción y reintegrarlo a la comunicación viva, lo que implica un acto de interpretación. Así lo expone Ricœur (2010):

[...] Pero toda la teoría de la hermenéutica consiste en mediatizar esta interpretación/apropiación por la serie de interpretantes que pertenecen al trabajo del texto sobre sí mismo. La apropiación pierde entonces su arbitrariedad, en la medida en que es la reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que está en trabajo, es decir, en parto de sentido en el texto. El

decir del hermeneuta es un re-decir, que reactiva el decir del texto (p. 147).

El filósofo francés caracteriza la interpretación como una apropiación del texto. De esta manera, el texto solo tiene un sentido, en cuanto a sus relaciones internas, una estructura, pero cuando un sujeto lo lee, adquiere significado, porque se traslada al discurso propio del lector. Hasta el momento, Ricoeur (2010), presenta las categorías de explicación e interpretación como opuestas, sin embargo, dirige su enfoque hacia mostrar la complementariedad de estas, esa tensión entre oposición y conciliación, la expone así: “En el corazón mismo de la lectura se oponen y se concilian indefinidamente la explicación y la interpretación” (p. 147).

Investigación bajo el enfoque cualitativo

Tabla 1.
Orientaciones metodológicas (en términos generales) de la investigación cualitativa.

Problema de investigación - ¿?	Pregunta de investigación ¿?
Objetivos	Descubrir el significado de la vida humana en el mundo de la vida- Comprensión de las realidades a partir de las intencionalidades vitales y existenciales (Precompresión- Comprehensión- Explicación- Aplicación).
Métodos	Hermenéutica
Técnicas	Aplicación del círculo hermenéutico. Análisis a través de técnicas lingüísticas. Análisis del discurso (político). Entrevistas, mesas de trabajo, Grupos focales, historias de vida.
	Construcción de la unidad de análisis (el objeto específico de estudio).
Estructuración	Categorización - Construcción del marco de categorías. Estructuración. (Relación - comparación -contrastación de categorías).

Problema de investigación - ¿?	Pregunta de investigación ¿?
Estructuración	Teorización

Fuente: Martínez (2006, p. 68) en Montoya, (2015 a).

Se enumeran las características generales de la hermenéutica como método. Sin embargo, para este trabajo se enfoca en la hermenéutica ricoeriana. Para la recolección de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas, y para su análisis, se utilizaron matrices de estabilización (para las fuentes orales) y matrices de análisis (para identificar categorías y temas en los datos narrativos), con el fin de entrelazarlos y construir una narrativa general (Hernández-Sampieri, 2018, p. 542). La Tabla 1 resalta algunas características generales de la hermenéutica como método en la investigación cualitativa.

Cuando el objetivo de la investigación apunta a ‘descubrir el significado de la vida humana en el mundo de la vida - comprensión de las realidades a partir de las intencionalidades vitales y existenciales’ (Montoya, 2015 a, p. 5), y está relacionado con la comprensión del fenómeno, se puede optar por la hermenéutica o la fenomenología. Al seguir el camino de la hermenéutica, se pueden emplear diversas técnicas, desde la aplicación del círculo hermenéutico hasta análisis basados en técnicas lingüísticas, análisis del discurso (político), entrevistas, mesas de trabajo, grupos focales e historias de vida, entre otros (Montoya, 2015 a, p. 5).

Para esta investigación se determinó utilizar como técnicas de recolección de información once entrevistas semiestructuradas en cuatro experiencias orientadas a la construcción de paz en contextos educativos y sociales, que implicaron la participación de 20 personas. En cuanto al análisis de la información de las fuentes orales, se emplearon matrices de estabilización. Posteriormente, se tomaron

fragmentos de los discursos de los líderes de estas organizaciones objeto de análisis, extraídos de las entrevistas, y se analizaron mediante matrices de codificación basadas en los lineamientos de los diseños narrativos (Hernández-Sampieri, 2018, p. 542). Al revisar estos protocolos o matrices, surgieron palabras repetitivas en las voces de los entrevistados, las cuales se identificaron como categorías y subcategorías para el análisis, facilitando la construcción de una historia o narrativa general.

Diseño metodológico: narrativo

El diseño de investigación de este libro corresponde al diseño narrativo, porque:

[...] pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos, donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se centran en narrativas, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente (Czarniawska, 2004, en Hernández-Sampieri, 2018, p. 542).

Durante la participación de los líderes de las experiencias pedagógicas objeto de análisis, sus relatos en algunas entrevistas reflejaron distintos aspectos. Primero, narraron sus biografías o historias de vida. Segundo, compartieron pasajes significativos de sus vidas, como el caso de la discriminación experimentada por Johana Caicedo de Somos Identidad. Tercero, relataron su testimonio sobre el origen y desarrollo de las experiencias pedagógicas estudiadas.

Esta aproximación permitió identificar categorías comunes y distintivas en cada experiencia. Para ello, se utilizaron diversas herramientas de recolección de datos, como mensajes y fotos en redes sociales, elementos disponibles en internet y documentos como cartillas, informes e investigaciones de las experiencias. Además, se grabaron en video y audio las entrevistas, centradas en temas como el origen y desarrollo de estas iniciativas, aunque estas características estuvieron entrelazadas con las historias de vida de los líderes entrevistados.

Para desarrollar el diseño narrativo, se elaboraron fichas de entrevistas siguiendo los aportes teóricos de Paul Ricoeur sobre la fenomenología del hombre capaz, tal como se detallará más adelante en la descripción de la técnica (protocolo de estabilización).

Estos diseños narrativos constan de varios pasos: primero, recopilar historias o narraciones de experiencias de los participantes en función del problema de investigación. Segundo, construir una historia general entrelazando las narrativas individuales de los participantes. Aquí, el investigador sitúa las narraciones y experiencias personales en el contexto social de los participantes, incluyendo elementos como el hogar, trabajo, eventos y comunidad, siguiendo a Rheume (2000, p. 1), y considerando aspectos geográficos y históricos según Clandinin y Connelly (2000), en Hernández-Sampieri (2018, p. 543). Posteriormente, el investigador organiza estos elementos en una trama, donde las categorías, subcategorías y temas emergen a través de las historias.

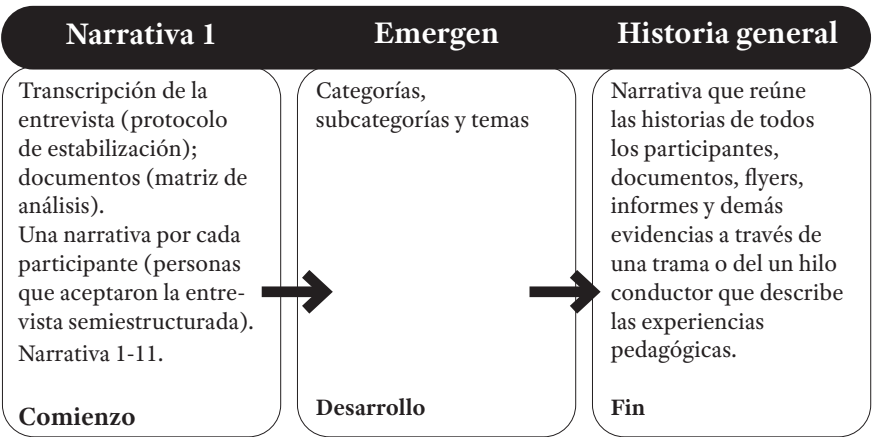
Para el análisis, se revisaron las categorías a la luz de los marcos teóricos relacionados con el problema de investigación, buscando unidades de significado pertinentes. Se intentó construir sobre la

categoría de identidad narrativa de Paul Ricœur como eje central, manteniendo la posibilidad de categorías emergentes. Por ejemplo, desde la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., surgieron categorías como patriarcado y subcategorías como violencia, entre otros temas relevantes. Desde la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, se identificó la categoría de Currículo Intercultural con subcategorías como descolonizar el pensamiento y el rol del maestro. Finalmente, desde la Fundación para las Diversidades Sociales y Sexuales “Somos Identidad”, se destacó la categoría de resignificación de la identidad política, con subcategorías como racismo estructural, sujeto político y educación.

A partir de este diseño el análisis se presenta de la siguiente manera:

Figura 5.

Proceso de ensamblaje de historias en los diseños narrativos.



Fuente: Hernández-Sampieri (2018, p. 544) adaptado por Falla (2023).

De acuerdo con lo anterior, el ejercicio analítico pasa por la comparación de las narrativas de los participantes e investigador,

tratando de encontrar datos o rasgos en común, así como diferencias, generar categorías, subcategorías, temas, establecer una cronología de eventos, describir contextos y considerar las características sociodemográficas de los participantes.

a. Experiencias sujeto de análisis

Se han seleccionado cuatro (4) experiencias para llevar a cabo este estudio, presentadas como senderos en el desarrollo de este libro. En primer lugar, se realizará la caracterización de cada experiencia (tercer, cuarto, quinto y sexto sendero), seguido por el análisis proveniente de las fuentes orales, que se consolida como la data, con el fin de explorar algunas categorías emergentes.

En línea con lo anterior, el método hermenéutico se guía por una pretensión asincrónica. Su enfoque no se dirige necesariamente a buscar regularidades, sino a profundizar. De acuerdo con Montoya (2020, diap. 31), se inclina hacia '[...] la recuperación de la subjetividad, del reconocimiento, de la intencionalidad de la acción humana, del develamiento del *background culture* -contextos de trasfondo-, del desocultamiento de las relaciones de poder o de fines de esta misma índole' (Montoya, 2020, diap. 31).

Se decidió analizar cuatro experiencias orientadas a la construcción de paz en contextos educativos y sociales y llevar a cabo once entrevistas semiestructuradas con líderes, orientadores, docentes, guías o talleristas. Algunas fueron individuales, como en el caso de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., donde se realizaron tres entrevistas a tres personas por separado. Otras se llevaron a cabo con dos personas por entrevista, como en el caso de la Fundación para las Diversidades Sociales y Sexuales "Somos

Identidad”, donde se entrevistó a dos personas en dos entrevistas. También se realizaron entrevistas grupales de hasta cuatro personas, como en el caso de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria “Máximo Gómez”, con dos entrevistas, una a la señora Rectora y otra a dos grupos de maestros, con cuatro personas en cada uno. Esto da un total de siete entrevistas y dieciséis personas involucradas, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Listado de entrevistas realizadas por cada experiencia sujeto de análisis.

Técnica	Experiencia	Número de entrevista	Nombre del entrevistado	Fecha	Duración
Entrevista semiestructurada	Experiencia 1 Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.	Entrevista 1	Azucena Buitrago	diciembre 26 de 2018. Santuario - Antioquia	1:02:37
		Entrevista 2	Blanca Norha Ossa Hoyos	diciembre 26 de 2018. Granada - Antioquia.	1:10 26:43 18:52
		Entrevista 3	Beatriz Montoya Montoya	enero 8 de 2019 Medellín - Antioquia	59:50
Entrevista semiestructurada	Experiencia 2 Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.	Entrevista 1	María Eugenia Ledesma Llantén	noviembre 14 de 2018. Cali - Valle.	51:05

Técnica	Experiencia	Número de entrevista	Nombre del entrevistado	Fecha	Duración
		Entrevista 2	Grupo 1: Blanca Lucía Sarria Medina. (Sede Santa Bárbara). Yury Catherine Mosquera Pechene (Sede Santa Bárbara). Aura Mary Mamián Mamiám. (Sede Sombrello). Ana Elcy Tunubalá Gutiérrez (Sede Principal). Grupo 2: Diana Maritza Viquez Ramos (Sede San Roque-Sede principal). (Bachillerato).	noviembre 26 de 2018. Municipio de Morales, Vereda San Isidro-Cauca	Grupo 1: 1:36:13 Grupo 2: 1:10:53
Entrevista semiestructurada	Experiencia 2 Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.	Entrevista 2	Ricardo Andrade (Sede principal). María Stella Urrutia. (Sede principal). Luis E. Sandoval Quilindo. (Sede principal).		
	Experiencia 3 Fundación por las Diversidades Sociales y Sexuales “Somos Identidad”	Entrevista 1	Juan David Macuace Torres. Mayra Lucía Vergara Salazar.	noviembre 13 de 2018. Universidad del Valle - Cali - Valle.	1:53:07
		Entrevista 2	Johana Caicedo Sinisterra. Sandra Milena Arizabaleta Ibarbo.	diciembre 10 de 2018. Cali - Valle.	32:37 47:47

Fuente: Elaborado por Falla (2021).

El número de entrevistas a realizar se determinó a partir de los aportes de autores como Gentles, S., Charles, C., Ploeg, J., & Mckibbin (2015: 1783) y Morse (1994), porque afirman que cuando los estudios son hermenéuticos o emplean la fenomenología como método, el número de entrevistas puede oscilar entre 6 a 10 o en algunos casos hasta 30 entrevistas, para este caso en particular, se contó con 11 entrevistas, una de ellas se dividió en dos grupos de cuatro personas cada uno.

Tabla 3.
Matriz para la búsqueda de experiencias orientadas hacia la construcción de paz en Colombia.

Nombre	1. REDEPAZ Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra. 2017 (Civil) http://www.redepaz.org.co/
Objeto	Red de iniciativas ciudadanas por la Paz y contra la Guerra, que articula las experiencias y prácticas que múltiples agentes sociales desarrollan en las diferentes dimensiones o sitios de acción
Características generales	Fundamentación: Principio de una ética ciudadana de respeto por la vida y el tratamiento pacífico de los conflictos. REDEPAZ se compromete en la construcción de la Democracia social y económica que permita el acceso a la justicia sin recurrir a la guerra. Tienen un curso virtual “Es la hora de la Paz” Pedagogía de los acuerdos de paz.
Población con la que trabaja	Personas, grupos, sectores y organizaciones que construyen paz;
¿Qué entienden por el componente pedagógico?	Proceso dinámico para el fortalecimiento y posicionamiento coordinado de expresiones civiles de reconciliación; y propuesta plural de reflexión y acción para el mutuo reconocimiento como sujetos de derechos y la transformación democrática de nuestra sociedad.
Está documentada Si o no	Si
Ubicación	Local, interlocal, regional y nacional. - Derrotemos la Guerra (Santander) - Iniciativa Ciudadana por la Paz (Bogotá) - Mesa de Trabajo por la Vida (Medellín)

Fuente: Elaborado por Falla (2022).

Esta matriz le permitió a los investigadores identificar algunos rasgos que permiten la caracterización de las experiencias, entre ellos se encuentran: el objeto al que se dedican, la población con la que trabajan, si declaran abiertamente el contener u ofrecer un componente pedagógico, el hecho de que esté documentada o no y la ubicación de esta.

Tabla 4.
Criterio de selección de experiencias.

Características	Descripción
Experiencia pedagógica para la paz-Construcción de paz en contextos educativos y sociales.	Que el programa esté dirigido a realizar desde una mirada pedagógica un aporte a la construcción de una Cultura de Paz en Colombia.
Ubicación geográfica.	Departamento o ciudad en el territorio colombiano.
Población de intervención.	Población vulnerable, mujeres, jóvenes y niños víctimas del conflicto armado interno, maestros y maestras que trabajan con estas personas.
Sistematización de la experiencia.	El acceso a documentos, cartillas, manuales, guías, videos, donde se encuentre información de las apuestas metodológicas y los ejes temáticos que desarrolla la experiencia. En el caso en que la experiencia sea escogida como sujeto de análisis y no esté documentada, el investigador realizará el ejercicio de sistematizar sus prácticas.
Líderes.	La posibilidad de acercamiento a los líderes de la experiencia, con el fin de poderles realizar una entrevista.
La narración como una herramienta metodológica.	Actividades, talleres y ejercicios propuestos y desarrollados estén atravesados transversalmente por la narración, por ejemplo, historias de vida, reflexiones autobiográficas, aprendizaje del dolor se hagan evidentes en el desarrollo de la experiencia.
Objetivos de la experiencia.	Propósitos de la experiencia relacionados la reconstrucción de la subjetividad de las víctimas y el empoderamiento de la población vulnerable. Preferiblemente que se formen multiplicadores de la experiencia.

Fuente: Elaborado por Falla (2021).

Es crucial reconocer al sujeto de las experiencias pedagógicas orientadas a la construcción de paz en contextos educativos y sociales

como un sujeto social complejo (Rheume, 2000, p. 1). Estos individuos pertenecen a una generación colombiana que ha experimentado múltiples manifestaciones de violencia, incluyendo el conflicto armado interno (Mejía Azuero, 2014). Bajo el gobierno de Juan Manuel Santos, Colombia estableció una mesa de negociaciones con la guerrilla de las FARC y logró firmar un acuerdo de dejación de armas, entre otros avances. Estos sujetos pueden haber sido víctimas de alguna manifestación de violencia derivada de conflictos o conocer a alguien que lo haya sido, lo que requiere una reconstrucción de su subjetividad en su proceso formativo.

Los participantes de estas experiencias provienen de diversas ciudades y regiones de Colombia. Por razones como el desplazamiento forzado, entre otros factores, en algunas experiencias no solo participan personas de una cultura específica, sino que provienen de diferentes regiones del país. Esta diversidad resalta la importancia de reconocer la pluralidad de voces, las diferencias individuales y la importancia de validar las experiencias de aquellos que han sido silenciados por el dolor, vinculándolos activamente a las actividades.

En cuanto a los líderes de estas experiencias, son individuos comprometidos en generar un cambio y en potenciar en los participantes (víctimas y población vulnerable) la recuperación de voz y la formación de un sujeto político capaz de ser garante de sus derechos.

Es crucial aclarar que esta investigación se enfoca en la voz de los líderes, orientadores, docentes, guías, y personas involucradas en el acompañamiento pedagógico, a través de instituciones, movimientos sociales u organizaciones, en su labor hacia la construcción de una cultura de paz. Se centra en aquellos líderes que utilizan herramientas,

conceptos, contenidos y estrategias derivadas de la pedagogía para la paz en su labor diaria (Inwent, 2007, p. 10).

Por ejemplo, estas prácticas pueden incluir ejercicios, actividades y talleres que buscan fortalecer la confianza entre los participantes, preparándolos para compartir sus vivencias. Se da prioridad a la reflexión sobre sus experiencias personales y ajenas, ya que esto fomenta un intercambio de vivencias que contribuyen al aprendizaje a través del dolor (Bárcena, 2001, p. 55). Cuando alguien narra su historia, los demás pueden verse reflejados en esa narrativa.

En el caso específico de contar historias de vida, también conocida como línea de vida, se busca que cada participante comparta aspectos significativos de su existencia. Antes de llevar a cabo esta actividad, se promueven otras prácticas que fomenten la confianza entre los participantes para que se sientan cómodos al compartir su historia. Este ejercicio permite una reflexión biográfica de los eventos que han marcado sus vidas y facilita la reflexión al escuchar las historias de los demás. Se forman círculos de tragedias similares que permiten empatizar con el dolor del otro (Inwent, 2007, p. 25).

Entrevista semiestructurada

La elección de la entrevista cualitativa se basa en su flexibilidad y apertura (Savin-Baden y Major, 2013; King y Horrocks, 2010, citados en Hernández-Sampieri, 2014, p. 403). Entre los diversos tipos de entrevistas disponibles, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas. Estas se inician con preguntas preparadas previamente por el entrevistador, pero permiten la introducción de preguntas adicionales para profundizar en la información, aclarar

conceptos y obtener más detalles (Hernández-Sampieri, 2014, pp. 403-408). Se elaboró un conjunto de preguntas basadas en las ideas de Paul Ricœur, que abordan la intencionalidad ética, la propuesta fenomenológica del hombre capaz y la intención pedagógica en cada experiencia analizada. Además, se consideró prudente permitir la incorporación de nuevas preguntas o ampliar las existentes durante la conversación con los líderes u orientadores pedagógicos de cada experiencia.

Siguiendo algunas recomendaciones de Hernández-Sampieri (2014, p. 405), como escuchar activamente, solicitar ejemplos y realizar una pregunta a la vez, se llevaron a cabo las entrevistas. En el transcurso de estas, al preguntar sobre la descripción general del programa o la experiencia, los entrevistados llevaron la conversación hacia temas más complejos y sensibles, lo que permitió formular preguntas no previstas inicialmente. Algunas de las preguntas estaban orientadas al desarrollo teórico, mientras que otras eran de índole práctica (Strauss y Corbin, 2002, p. 83). La ficha para las entrevistas, estructurada por fases, se muestra a continuación:

Tabla 5.

Ficha para la realización de entrevistas presentada por fases.

Ficha de entrevista			
Fase 1: Preparación	Fase 2: Perfil sociodemográfico del encuestado.	Fase 3: Datos generales de la experiencia.	Fase 4: Preguntas propuestas para entrevista Semiestructurada. Agradecimiento y cierre.
Inicio de la entrevista: Lugar: Hora inicio: No. de participantes: Verificar grabación de audio. Verificar grabación de video. Entrega y firma del consentimiento informado. Hora fin:	Nombre: Edad: Teléfono: Dirección: Formación académica: Origen (ciudad de nacimiento): Lugar de residencia: Reconocimiento:	Nombre: Caracterización (Descripción): Tipo de organización: Número de líderes: Número de participantes: Acciones puntuales desarrolladas: Vigencia: actual. Fecha de inicio:	Preguntas relacionadas con la experiencia. Proposiciones relacionadas con elementos pedagógicos o de las prácticas: Elementos relacionados la intencionalidad ética: Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse). Proposiciones y categorías relacionadas Con la dimensión de la identidad narrativa (Mimesis I, II y III):

Fuente: Elaborado por Falla (2023).

Las entrevistas se dividieron en cuatro fases. En la primera, el investigador se encargó de la preparación, que incluyó la identificación del lugar y horario de las entrevistas, la lista de participantes, así como la revisión de aspectos logísticos como la calidad de audio y video, además del diligenciamiento del consentimiento informado. En la segunda fase, se recopiló la información básica de los entrevistados, como sus nombres completos, edades y otros datos relevantes, aunque en algunos casos las personas optaron por no proporcionar cierta información, como números de teléfono o direcciones. También se incluyó la descripción de la formación académica de los entrevistados, su lugar de origen, entre otros detalles.

La tercera fase se centró en recabar información sobre la experiencia, institución o fundación, ofreciendo así una visión general de los datos pertinentes relacionados con la experiencia sujeta a análisis. A continuación, se presenta la estructura propuesta de la entrevista semiestructurada en la Tabla 6:

Tabla 6.

Fuente oral (en vivo): Entrevista semiestructurada.

Preguntas relacionadas con la experiencia	Podría describir qué dio inicio a la experiencia/organización? Presentar ¿en qué consiste la organización?, describirla. *La organización se llama “Somos identidad”, ¿usted podría explicar cada palabra de acuerdo con cómo es comprendida por la experiencia? Es decir, ¿Qué implica la categoría “Somos”? ¿Qué implica la categoría identidad?
Proposiciones relacionadas con elementos pedagógicos o de las prácticas:	¿Cuál es el tipo de población con la que se trabaja? ¿Qué se entiende por sujeto (participante de las prácticas)? ¿Cuál denominación recibe en la experiencia? ¿Cuáles son los rasgos (características) del tipo de población con la que se realizan las propuestas? ¿Cómo se denomina el tipo de intervención que se hace? (¿Le otorgan un nombre?) ¿Cuáles son las actividades o acciones desarrolladas en el marco de la experiencia? ¿La experiencia, reconoce elementos pedagógicos en su propuesta?
Elementos relacionados la intencionalidad ética:	¿Cuál es el objetivo de la experiencia? ¿Después de que los participantes terminan el proceso, se realiza algún seguimiento/acompañamiento? ¿Se intenta que los participantes se conviertan en “multiplicadores”? ¿Se pretende ofrecer orientaciones para reivindicar derechos? ¿Existe un reconocimiento de una postura política? Si es así, ¿Cuál es?
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	En el marco de la experiencia, ¿qué elementos subyacen como herramientas metodológicas? ¿Es la pregunta por el cómo? ¿Cómo se llevan a cabo los encuentros? ¿Qué se propone en cada encuentro? Es decir, ¿cómo se desarrolla la experiencia como proceso? (Paso a paso). De las siguientes categorías, por favor indique con cuáles se reconoce la experiencia: -Poder decir. -Poder hacer. -Poder contar y contarse. -Hacerse responsable (imputabilidad). -Respecto a las acciones. -Reconocimiento. De acuerdo con las categorías y/o propuestas que emerjan, realizar preguntas para profundizar en las apuestas.

Proposiciones y categorías relacionadas Con la dimensión de la identidad narrativa (Mimesis I, II y III):	En la experiencia, ¿Las actividades llevadas a cabo, emplean la conversación, el diálogo, el discurso, las historias de vida, entre otros? ¿hacen uso de socialización de historias de vida? ¿Se considera explícitamente la "narración" como una herramienta del proceso formativo, de los talleres, o actividades realizadas? ¿Cómo se establece el diálogo con los participantes? ¿Qué tipo de talleres se llevan a cabo? ¿En algún momento de la experiencia, se hacen ejercicios de memoria? ¿En algún momento de la experiencia, se hace alusión a eventos pasados de las personas? ¿O etapas o escenarios de la misma historia del país o del mundo? Por favor, ofrezca ejemplos.
---	---

Nota. Preguntas elaboradas para la recolección de fuentes orales realizada en los años 2018 y 2019. Fuente: Elaborado por Falla (2018).

En la cuarta fase, se diseñaron las preguntas iniciales para dirigir la conversación con cada persona entrevistada. Estas preguntas se relacionaron, en términos generales, con las características distintivas de cada experiencia analizada, destacando la apuesta pedagógica de la asociación, fundación o línea de acción. Además, se vincularon con aspectos de la intencionalidad ética, proposiciones y categorías relacionadas con el concepto de atestación y reconocimiento de sí (poder decir, hacer, contar y contarse), junto con la dimensión de la identidad narrativa (Mimesis I, II y III). A pesar de tener preguntas preestablecidas según se muestra en la Tabla número 12, durante la mayoría de las entrevistas, fue necesario profundizar o aclarar algún comentario realizado por los entrevistados. Al finalizar, además de solicitar más información si fuera necesario, se expresó un agradecimiento por la oportunidad brindada por los entrevistados para llevar a cabo la conversación.

Cada entrevista semiestructurada se grabó en audio con la previa autorización del entrevistado. Se recopiló un consentimiento informado firmado por cada participante, excepto en un caso en el que el consentimiento fue enviado por correo electrónico y firmado, dado que la entrevista se llevó a cabo vía Skype.

a. Procesos y técnicas para el análisis de la información obtenida

Protocolo de estabilización de las fuentes orales

Una matriz o protocolo de estabilización es una herramienta crucial para el análisis de datos obtenidos de grabaciones de audio o video durante entrevistas. En investigación, se vuelve fundamental transcribir estas fuentes orales a texto, especialmente aquellos fragmentos de la conversación que el investigador principal considere valiosos o pertinentes para contrastar con la teoría al redactar el informe final.

Las convenciones básicas para este proceso provienen principalmente de Amparo Tusón (2002, pp. 133-153). Estas convenciones reemplazan el uso convencional de signos de puntuación, como la coma, el punto seguido o el punto aparte, e introducen un conjunto específico de marcadores. Estos permiten al investigador indicar, según el contexto y los objetivos de la investigación, tonos ascendentes y descendentes en la conversación, así como pausas breves, medianas y largas durante el discurso. Además, se mantienen signos de interrogación y exclamación en su uso adecuado, junto con corchetes para incluir información aclaratoria o complementaria.

Además, este protocolo implica asignar un número a cada línea transcrita. Estos números se utilizan más adelante en el análisis de cada sección (o capítulo) que presenta reflexiones teóricas basadas en los resultados obtenidos⁶. Los extractos de las fuentes orales,

6 Existen varias normas que determinan la forma de presentación de textos en el ámbito académico. Dentro de ellas, una de las más conocidas son las normas de la Asociación Americana de Psicología, APA, que son un conjunto de directrices u orientaciones para la presentación de trabajos escritos, artículos científicos, trabajos de grado, entre otros (Centro de Escritura Javeriano, 2020, p. 3). Por cuestiones que podrían considerarse

utilizados como citas textuales en los análisis, son presentados en todos los senderos analíticos. Además, algunos de estos fragmentos se presentan en matrices específicas diseñadas para analizar estas fuentes, que se mostrarán posteriormente.

Se crearon estos protocolos para cada entrevista realizada a los líderes de las organizaciones, fundaciones o instituciones educativas. Algunas entrevistas involucraron a una sola persona, como en el caso de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R. En otros casos, la conversación se llevó a cabo con dos personas, como ocurrió con la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales “Somos Identidad”. Además, hubo encuentros

como una colonización del pensamiento, estas normas han trascendido su uso del área de psicología, porque sus lineamientos están siendo empleados en la producción de textos de otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias administrativas, ciencias exactas, entre otras. Entonces, estas normas no contemplan, por ejemplo, la tradición en investigación lingüística y sociolingüística de la escuela de análisis de la conversación y etnometodología española de Amparo Tusón (2002). Es conocido que las orientaciones para citar y referenciar fuentes orales en normas APA correspondiente a la séptima edición, señala que una cita textual de un discurso de los participantes de una investigación no requiere que sean incluidas en las referencias y además, se puede citar a la persona hablante con su nombre real o a través de un seudónimo, pero no se hace referencia a la necesidad de incluir el año o el número de línea (Centro de Escritura Javeriano, 2020, p. 21). Sin embargo, para efectos del desarrollo de este libro se consideró necesario que primara la transparencia metodológica, es decir, al hacer la estabilización de las fuentes orales se adaptó un protocolo que está estructurado a partir de las recomendaciones propuestas para el análisis de la conversación de Amparo Tusón (2002), en aras del fortalecimiento no sólo de la trazabilidad, de la transparencia y de la validez, implica que cada frase expuesta por los participantes de las entrevistas esté identificada a través de una numeración por cada línea de transcripción. En adición, también la información completa de las fuentes orales aparecerá en el apartado de referencias debido a que en el desarrollo de la investigación se realizaron once entrevistas, que involucraron la participación de veinte personas, todos los actores entrevistados aceptaron que sus nombres aparecieran en el documento final.

con grupos más grandes, como la sesión con los maestros de primaria en la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, donde se dividió la entrevista en grupos de cuatro docentes.

Cada entrevista fue transcrita en una matriz de estabilización de la fuente oral. A pesar de que existen herramientas para transcripciones automáticas de audio a texto, se optó por realizarlas manualmente debido a los errores frecuentes en nombres y términos, incluso con algunas aplicaciones disponibles. Aunque se contó con ayuda para algunas transcripciones, se llevó a cabo una verificación y corrección detallada por parte del investigador principal.

Estos protocolos se basaron en la adaptación de un protocolo original de Omaira Tapiero Celis, Ph. D., y Mauricio Montoya Londoño, Ph. D. (2013), utilizado en el contexto de una investigación realizada por el Grupo de Investigación y Desarrollo en Política Educativa de ASCOFADE, Capítulo Centro. Esta matriz sigue una estructura particular, con adaptaciones necesarias, y se ilustra con un fragmento de una de las entrevistas como ejemplo.

Tabla 7.
Protocolo de estabilización para las fuentes orales del proyecto.

Entrevista semiestructurada a los líderes de la organización SOMOS IDENTIDAD, en el marco de la investigación “Análisis de experiencias pedagógicas orientadas a la construcción de paz en contextos educativos y sociales a partir de la identidad narrativa de Paul Ricœur”. El cual tiene por objetivo general: Comprender cómo las experiencias pedagógicas orientadas al trabajo con víctimas del conflicto armado interno y población vulnerable en contextos educativos y sociales permiten la re-construcción de la subjetividad a partir de la identidad narrativa de Paul Ricœur, con el propósito de coadyuvar a los procesos de construcción de paz y formación de una cultura política.

lunes 10 de diciembre de 2018

Investigadora: Andrea Falla Rubiano	
Corpus:	Entrevista No. 2 Información general de la experiencia.
Lugar:	Residencia de los entrevistados.
Extensión:	1 hora, 28 minutos y 39 segundos.
Código:	10122018X1E2

FICHA TÉCNICA

Transcripción	Andrea Falla Rubiano	
Programa de Documento:	Word.	
Tipo de letra:	Times New Roman, (Tamaño fuente Nro. 10).	
Transcriptor:	Andrea Falla Rubiano.	
Hora de inicio de grabación:	6:33 p.m.	
Hora final de grabación:	9:01 p.m.	
Tipo de actividad:	Entrevista semiestructurada a dos líderes de la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales. SOMOS IDENTIDAD. Esta actividad tiene como objetivo obtener información de los actores de la experiencia con el fin de identificar los elementos más importantes de la experiencia.	
Protocolo original realizado por:	Omaira Tapiero Celis, Ph. D. y Mauricio Montoya Londoño Ph. D. (2013). Adaptado por Andrea Falla Rubiano.	
Identificación de los participantes:	Johana Caicedo Sinisterra (JCS); Sandra Milena Arizabaleta Ibarbo (SAMI).	
Entrevista:	13112018X2E1 (Fecha, X=experiencia, E=entrevista).	
Convenciones básicas:	/ Se emplea al final de cada proposición con tono ascendente en lugar de puntos y comas. \ Se emplea al final de cada proposición con tono descendente en lugar de puntos y comas. Pausa breve Pausa mediana <...> Pausa larga. ¿? Apertura y cierre de interrogación. ¡! Apertura y cierre de entonación exclamativa. [...] Cualquier forma de edición por parte del transcriptor = Ejemplo: [Incompleto], [Ininteligible].	
Fuente convenciones básicas:	Tusón, V., Amparo (2002). El análisis de la conversación: entre la escritura y el sentido. En: Estudios de Sociolingüística 3(1), 2002, pp. 133-153.	
Autores de referencia (sociolingüística):	Goffman (1959), (1964) / Garfinkel (1964), (1967); / de la antropología, Gumperz & Hymes (1964), (1972).	
Siglas:	Somos Identidad (SI); Universidad del Valle (UV).	
Número	Identificación del código del actor.	Fuentes orales:
1	Entrevistador	¿Cómo ha surgido la experiencia? ¿cuáles son los datos generales de la misma?
2		¿Cuál es el tipo de participantes? ¿Cuántas personas participan? ¿las modalidades o
3		programas que ofrece la organización? ¿formas de actuación? ¿se reconocen como una
4		experiencia pedagógica?

Número	Identificación del código del actor.	Fuentes orales:
5	JCS	SI ¿cómo surge la experiencia? vamos a hablar de varios momentos uno que fue la
6		manera salieron huyendo del conflicto interno armado o sea la gente no llegó acá porque
7		quiso llegar
8	JCS (2:34)	o por la violencia estructural

Fuente: Elaborado por Falla (2018) a partir de Tapiero y Montoya (2013).

Cada protocolo contiene un título y un cuadro con la información básica de la entrevista, así como una ficha técnica que menciona los créditos del protocolo, las personas entrevistadas, el investigador principal, y la persona encargada de transcribir los audios. Además, se indica si hubo verificación y corrección por parte del investigador principal.

A continuación, se presentan las convenciones básicas utilizadas durante la transcripción. Esto incluye un cuadro donde, numerando cada línea, se registran las preguntas realizadas por el entrevistador y las respuestas proporcionadas por el entrevistado. Esta estructura permite ubicar con precisión cada afirmación durante las citas o referencias.

En algunos protocolos, se decidió registrar el minuto en el que se ofreció cada afirmación para facilitar la búsqueda posterior de fragmentos clave en el audio. La extensión de las matrices puede variar de una entrevista a otra, dependiendo de las respuestas proporcionadas por cada participante.

Propuesta de Matriz de análisis para las fuentes orales

Para analizar la información extraída de las fuentes orales, se desarrolló una matriz específica que se ajustó a las preguntas formuladas durante las entrevistas semiestructuradas. Siguiendo las directrices de la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (2007, p. 14) para la codificación, se consideraron las proposiciones vinculadas con los elementos pedagógicos, los aspectos éticos, como la fenomenología del hombre capaz, y otros relacionados con la dimensión de la identidad narrativa ricœuriana. Se seleccionaron fragmentos según el criterio del investigador, enfocándose en aquellos que evocan información relevante para el estudio en curso. Estos fragmentos se sometieron a un análisis detallado para identificar categorías, algunas surgidas literalmente de las afirmaciones de los entrevistados y otras derivadas del análisis propio del investigador. La estructura de la matriz utilizada se detalla a continuación:

Tabla 8.
Matriz de análisis para las fuentes orales del proyecto.

Propuesta de análisis para las fuentes orales del proyecto:
Fuente oral (en vivo):
Categorías emergentes:
Proposiciones relacionadas con elementos pedagógicos o de las prácticas:
Elementos relacionados la intencionalidad ética:
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)
Proposiciones y categorías relacionadas
Con la dimensión de la identidad narrativa (Paul Ricœur, Mímesis I, II y III):
Codificación abierta:

Propuesta de análisis para las fuentes orales del proyecto:
In vivo:
Codificación axial:
Comentario /conclusión:
Codificación selectiva:
Categorías y subcategorías:
Saturación

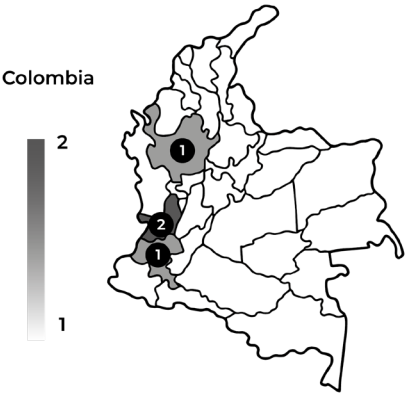
Fuente: Elaborado por Falla (2021).

Los criterios utilizados para estructurar las matrices de análisis de las fuentes orales están alineados con las categorías de Paul Ricœur, específicamente en relación con la intencionalidad ética, la fenomenología del hombre capaz y la identidad narrativa. Además, se consideraron elementos relacionados con el ámbito pedagógico o formativo. Estas matrices están inspiradas en la metodología de codificación propuesta por la Teoría Fundamentada, buscando identificar codificaciones abiertas, axiales y selectivas, reservando un espacio para registrar las categorías emergentes del fragmento seleccionado.

La distribución geográfica de las experiencias se ilustra en el gráfico a continuación, que muestra los Departamentos de Antioquia, Valle del Cauca y Cauca, respectivamente.

Figura 6.
Ubicación por departamento de las experiencias en Colombia.

**Ubicación de las experiencias
sujeto de análisis**



DEPARTAMENTO	EXPERIENCIA
Antioquia	A.M.O.R.
Valle del Cauca	Somos Identidad
	Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali
Cauca	Institución Educativa Agropecuaria 'Máximo Gómez'

Nota. Ubicación en el mapa de Colombia de las experiencias sujeto de análisis por departamento. Fuente: Elaborado por Falla (2021).

A partir del capítulo tercero, denominado como tercer sendero, que se abordará el análisis de cada experiencia sujeto de estudio, primero se presentará información general de cada experiencia, organizada en fichas⁷, así como, hacia el final, se expondrá la red semántica, elaborada a partir de las matrices de estabilización de cada experiencia analizada, como se evidencia a continuación:

7 Estas fichas fueron elaboradas por uno de los autores de este libro en su trabajo de grado de maestría en compañía de un grupo de trabajo interdisciplinario, se retoman y se adaptan para el análisis de estas experiencias (Arias, 2011, p. 161).

Tabla 9.
Ficha de descripción de las experiencias.

Ficha experiencia pedagógica «SOMOS IDENTIDAD»	
Nombre del Programa:	Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales «SOMOS IDENTIDAD».
Coordinador de la experiencia:	Johana Caicedo Sinisterra.
Ubicación geográfica:	Calle 13 N.º 100-00 Campus Universidad del Valle sede Meléndez, Edf. 382 -Segundo piso- Cali, Valle del Cauca.
Alcance:	Departamento del Valle del Cauca, Cauca y Nariño.
Tipo de población	Población vulnerable, afrodescendiente, diversidad sexual, víctimas del conflicto armado interno colombiano, desplazados interesados en los temas afrodiaspóricos.
Organizaciones responsables:	Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales «SOMOS IDENTIDAD».
Vigencia:	2010-actualidad.
Página web	http://somosidentidad.org
Contexto:	Educativo / social.

Fuente: Adaptado por Falla (2021) a partir de Arias (2011, p. 161).

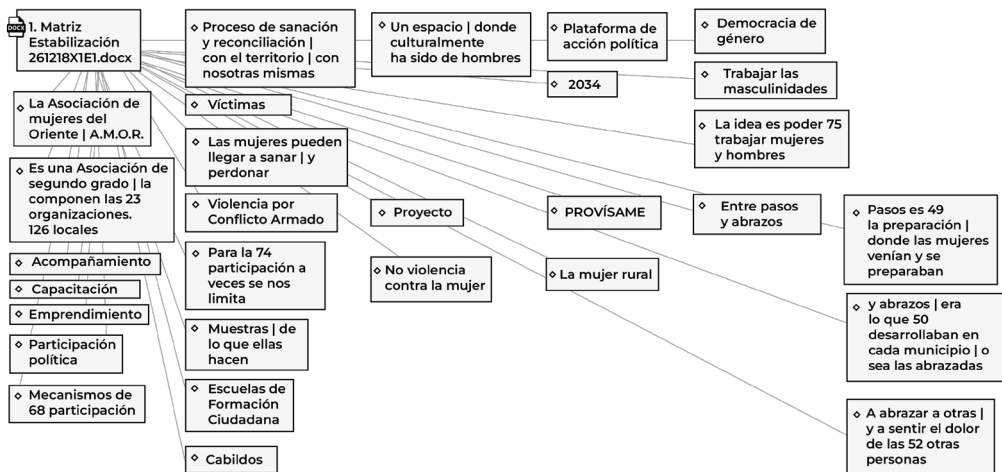
En la ficha se recopila información general sobre la entidad, ya sea una Asociación, Institución Educativa, Fundación o Vicaría, según corresponda. Cada ficha incluirá el nombre completo de la entidad, el nombre del programa, su ubicación geográfica específica con dirección exacta, el alcance a nivel nacional, es decir, los departamentos de origen de los participantes, el tipo de población involucrada, las organizaciones responsables, la vigencia que inicialmente sirvió como criterio de selección, la página web o dirección, y el contexto en el cual desarrolla sus actividades.

Utilizando matrices de estabilización de fuentes orales obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas a los líderes de las experiencias pedagógicas bajo estudio, y empleando la herramienta de análisis de datos cualitativos ATLAS TI, se propone la estructura de una red semántica creada por el investigador. Esta red se basa

en códigos y categorías emergentes de las entrevistas realizadas en cada experiencia de estudio. A modo de ejemplo, se retoma la ficha descriptiva de la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales, ‘Somos Identidad’.

Figura 7.

Red semántica de la Experiencia sujeto de análisis No. 1.



Nota. Ejemplo de red semántica. Fuente: Elaborado por Falla (2021).

Las redes semánticas reflejan la caracterización de cada experiencia bajo estudio, y además, muestran categorías centrales y subcategorías que emergen de las matrices de estabilización de las fuentes orales, las cuales se incorporaron como documentos en ATLAS TI. Al agregar estos documentos, se tuvo la opción de crear citas y aplicar codificaciones, que consisten en códigos inferidos por el autor, como la codificación axial y codificación in vivo. Estos códigos se agruparon en cuatro conjuntos, nombrados según cada experiencia objeto de análisis.

Las experiencias sujetas a análisis se presentarán en el siguiente orden:

Tercer Sendero: “Deconstrucción del Orden Patriarcal”. Se incluye el análisis de los rasgos de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.

Cuarto Sendero: “Descolonizar el Pensamiento, la Apuesta por un Currículo Intercultural”, que corresponde al análisis de la Institución Técnica Agropecuaria “Máximo Gómez”.

Quinto Sendero: “Resignificación de la Identidad Política”, relacionado con las apuestas de la Fundación para las Diversidades Sociales y Sexuales, “Somos Identidad”.

Sexto Sendero: “El Perdón: una Ventana que Posibilita los Senderos de la Construcción de Paz”. Se aborda la experiencia pedagógica de la Vicaría para la Reconciliación y para la Paz de la Arquidiócesis de Cali.





Tercer Sendero

*Deconstrucción del orden patriarcal.
La experiencia pedagógica de la Asociación Regional
de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.*

*“Los hechos no dejan de existir porque se les ignore”
(Inscripción en piedra Salón del Nunca Más-Granada, Antioquia).*

Como se dilucidó en el segundo sendero, dedicado a las consideraciones metodológicas del libro, en este apartado, primero se abordará la categoría de memoria en Paul Ricœur. Segundo, se presentará la caracterización de la experiencia⁸ Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R. y los elementos de la identidad narrativa desde la voz de sus líderes. Tercero, se dilucidará la matriz de categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales. Cuarto, de esta manera se empezará con la categoría substantiva deconstrucción del orden patriarcal que pasa por una práctica política de democracia de género. Quinto, se expondrá la subcategoría de De la memoria y otros mecanismos de reparación.

La memoria en Paul Ricœur como memoria reflexiva

Paul Ricœur (2006, p. 165) propone la memoria como se abordará más adelante en el capítulo V, en diálogo con la fenomenología del hombre capaz, constituyendo un ejercicio retrospectivo que permite adentrarse en el pasado.

El agente no solo es capaz de decir, hacer, contar y contarse, y de imputarse, sino también de recordar y prometer (Ricœur, 2006, p. 145). Estas nuevas capacidades no están presentes en las capacidades iniciales del ser humano debido a rasgos característicos que comparten y cobran sentido en el reconocimiento de sí en el presente. La capacidad de recordar se encuentra en una relación diferente respecto a la tensión entre mismidad e ipseidad, poniendo el énfasis en la mismidad, aunque no anula completamente la ipseidad.

8 Es necesario tener en cuenta, que la parte descriptiva de la experiencia correspondiente a la caracterización de esta se presenta a partir de la narración de sus principales rasgos de las líderes de la asociación, es decir, que es parte fundamental de la identidad narrativa de A.M.O.R. y por esta razón, el lector, encontrará en el desarrollo fragmentos de las fuentes orales también.

La hermenéutica de Paul Ricœur es crucial ya que sus conceptos de atestación y reconocimiento de sí permiten establecer un puente que posibilita esta capacidad. Las ramificaciones del poder decir, hacer, contar y contarse, así como imputarse, surgen de esta tensión entre reconocimiento y atestación (Ricœur, 2006, p. 123), y en el contexto de las experiencias pedagógicas para la construcción de paz, el reconocimiento de responsabilidad se vuelve fundamental.

En ‘La memoria, la historia y el olvido’ (Ricœur, 2004, p. 19), Ricœur menciona que abordará, en relación con la memoria, primero el ¿qué?, luego el ¿quién?, y finalmente el ¿cómo?, en su camino hacia la memoria reflexiva, pasando por la reminiscencia.

El filósofo francés (Ricœur, 2004, p. 22) aclara que, en la tradición filosófica, la memoria ha sido vinculada a la imaginación, pero él busca separarla ya que considera que esto afecta su aspiración a la verdad.

Según Aristóteles (449 b, 15 en Ricœur, 2004, p. 33), ‘La memoria es del pasado’. Ricœur añade que es una categoría temporal, ya que el acto de recordar se produce con el paso del tiempo (Ricœur, 2004, p. 36). Desde una perspectiva fenomenológica, afirma que el ser humano puede recordar lo que hizo, cómo se sintió y lo que aprendió en una circunstancia específica (p. 42).

En la discusión sobre la anamnesis en ‘Caminos del Reconocimiento’ (2006, p. 149), surge una pregunta clave: ¿cómo contribuye la memoria al reconocimiento de sí? Esta pregunta se responde con la tensión entre identidad personal e identidad narrativa: ‘La identidad de tal persona se extiende tan lejos que la conciencia puede alcanzar retrospectivamente cualquier acción o pensamiento pasado; es el mismo sí ahora que entonces, y el sí que ejecutó aquella acción es



el mismo que ahora reflexiona sobre ella' (Ricœur, 2006, p. 158). Es entonces en la memoria reflexiva donde el agente puede no solo apropiarse de sus actos o reconocerlos como propios, sino también hacerse responsable por ellos, atendiendo a la capacidad de imputación.

En los procesos de recuperación de la subjetividad, la memoria juega un papel central al permitir emprender procesos de reparación. Por ello, se plantea abordar la categoría de identidad narrativa de Paul Ricœur, especialmente adecuada para llevar a cabo un ejercicio de identidad y reconstrucción de la memoria de los actores a través de sus prácticas pedagógicas. Estas prácticas están vinculadas a procesos de reflexión biográfica, reconocimiento, identidad y recuperación de la voz (Arias et al., 2011, p. 311).

En estos ejercicios de memoria y análisis biográfico, se brindan herramientas que permiten el reconocimiento de 'mi historia en la historia de los demás'. En el caso de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., el empoderamiento de las mujeres se logra mediante el relato de sus historias de vida, facilitando así un aprendizaje a partir del dolor (Bárcena, 2001, p. 55). Estos relatos abren círculos de confianza que favorecen la recuperación de la capacidad para expresarse, la cual suele ser la primera en perderse cuando una persona es vulnerada por diversos episodios de violencia que afectan su integridad.

Se establece así una relación fundamental entre la identidad narrativa y la intencionalidad ética, uno de los objetivos del pensamiento ricœuriano. Es relevante señalar que en las reflexiones de Ricœur se reconoce que el enemigo de la memoria es el olvido. Sin embargo, paradójicamente, es a través del propio recuerdo que un individuo

toma conciencia de aquello que ha olvidado. En palabras de Ricoeur '[...] es la memoria, en el momento del reconocimiento del objeto olvidado, la que testifica la existencia del olvido' (2006, p. 155).

Desde diversas experiencias, programas e instituciones, la importancia de la memoria se percibe como un acto de resistencia y sanación. En los municipios del oriente antioqueño, particularmente afectados por la violencia, el ejercicio de recordar se ha convertido en una forma de supervivencia y prevención de la repetición de dichos episodios. Además, constituye un proceso de sanación al permitirles enfrentar y superar el dolor causado por eventos como desplazamientos, asesinatos, desapariciones y secuestros de vecinos, amigos y familiares.

A través de actividades relacionadas con la memoria, como jornadas de la luz, caminatas, encuentros y la creación de espacios físicos para el recuerdo (como parques o el Salón del Nunca Más), se promueve la sanación. Por ello, la categoría de memoria será retomada al final de este capítulo en el análisis de las subcategorías que emergen de las fuentes orales. Como siguiente punto, se presentará la caracterización de A.M.O.R.



Caracterización de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño A.M.O.R.: elementos de la identidad narrativa desde la voz de sus líderes

Tabla 10.

Ficha experiencia A.M.O.R.

Ficha experiencia pedagógica Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño	
Nombre del Programa	Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.
Coordinadora de la experiencia:	Azucena Zuluaga Buitrago (Representante Legal).
Ubicación geográfica:	Carrera 50 No. 52-14 Oficina 302. Santuario, Antioquia. Oriente Antioqueño.
Alcance:	23 municipios del Oriente Antioqueño.
Tipo de población	En su mayoría mujeres víctimas del conflicto armado interno. Víctimas de violencia intrafamiliar, hombres y niños.
Organizaciones responsables:	Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R.).
Vigencia:	1994-actualidad.
Contexto:	Social.

Fuente: Elaborado por Falla (2021) a partir de Arias (2011, p. 161).

Cada sendero propuesto presenta una caracterización derivada del análisis documental, resultado de la sistematización de la experiencia mediante la aplicación de la capacidad de ‘contar y contarse’ ricœuriana. Además, esta caracterización se nutre de las voces de los líderes de A.M.O.R., es decir, emerge también de las fuentes orales. Se consideró de vital importancia recuperar no solo las categorías y subcategorías, sino también los elementos de la identidad narrativa de la experiencia, los cuales se valoran significativamente en este libro.

La Asociación, conocida como A.M.O.R., es una entidad de segundo grado⁹, sin ánimo de lucro, establecida legalmente desde 1994. Con más de 26 años de existencia, agrupa a organizaciones y redes de mujeres de los 23 municipios asociados en el Oriente Antioqueño (A.M.O.R., 2005, p. 13).

Según Azucena Zuluaga (261218X1E1AZB, 2018, p. 2, líneas 6-7), esta Asociación surgió en el municipio del Peñol y ha fortalecido sus iniciativas de intervención psicosocial a través del liderazgo de formadoras, reconocidas en el programa como “líderesas”. Estas mujeres, víctimas de varios tipos de violencia, incluida la socio-política, se dedican a realizar trabajo comunitario y una intervención psicosocial para multiplicar su experiencia y formar más líderesas con herramientas para participar en la esfera ciudadana y política.

Iniciando con 11 municipios, A.M.O.R. (261218X1E1AZB, 2018, p. 2, líneas 18-22) pronto amplió su alcance a los 23 municipios del oriente antioqueño, divididos en cuatro zonas: Páramos, Embalses, Altiplano y Bosques¹⁰. La asociación cuenta con representantes

9 Las asociaciones de segundo grado son aquellas que a su vez forman una sociedad, uniéndose varias, que presentan las mismas características, es decir, ese segundo nivel, es cuando una entidad ampara a otras, generalmente, con el objetivo de coordinar, o buscar fondos, servir de aval u ofrecer garantías a las mismas, a través de acuerdos.

10 De cada zona hacen parte un conjunto de municipios así: en la zona de Páramos se encuentran los municipios de Nariño, Argelia de María, Abejorral y Sonsón; en la zona de Embalses, se encuentran el municipio de San Carlos, San Rafael, Guatapé, el Peñol, Alejandría, Concepción y Granada; la zona de Altiplano que se encuentra sobre la autopista Medellín-Bogotá, está conformada por Altiplano 1, rodeada por los municipios de Santuario, Marinilla, San Vicente, Guarne, y Altiplano 2, de la cual hacen parte, La Unión, La Ceja, El Retiro, Rionegro y El Carmen de Viboral, finalmente, la zona de Bosques, donde se encuentran los municipios de San Luis, San Francisco y Cocorná.

en cada municipio, convocados a asambleas dos veces al año. Durante estas reuniones, se realizan capacitaciones y, en febrero, se desarrollan talleres y actividades en conmemoración del 8 de marzo, Día de los Derechos de las Mujeres, abordando temas pertinentes a nivel regional o nacional.

La representante legal de A.M.O.R. (261218X1E1AZB, 2018, p. 2, líneas 23-29) destaca que la segunda reunión se lleva a cabo entre octubre y noviembre, enfocándose en la no-violencia contra la mujer. Cada año, el 25 de noviembre, se organiza una movilización en varios municipios, con especial atención a aquellos afectados por feminicidios o por violencia derivada del conflicto armado interno. Anteriormente, cuando prevalecía la violencia asociada al conflicto, se brindaba apoyo a los municipios afectados por ataques guerrilleros, ofreciendo reuniones de apoyo a las mujeres y la comunidad en general.

Elementos de la *identidad narrativa*

La asociación cuenta actualmente con mil mujeres afiliadas (A.M.O.R., 2005, p. 13), la mayoría de las cuales han sido víctimas de distintas formas de violencia, incluyendo la intrafamiliar y la derivada del conflicto armado interno, como desplazamiento forzoso, asesinatos, masacres y violencia sexual, entre otros. Estas mujeres tienen edades comprendidas entre los 20 y 60 años.

El grupo de estudio que diseñó la plataforma de acción política en 2014, como parte del ejercicio de proyección de la asociación, está conformado por mujeres que han formado parte de la junta directiva de A.M.O.R. Además de estas, participan concejales y otras mujeres interesadas en la experiencia y el trabajo de la asociación.

Actualmente, el 80% de las mujeres involucradas son profesionales, como se detalla a continuación:

- 100 AZB [...] algo que es muy lindo | y es que a raíz de las mujeres | pues que
 entraron a A.M.O.R. |
- 101 habían estudiado solo hasta quinto | se propusieron | y sacaron
 grado | muchas son
- 102 profesionales | inclusive fueron psicólogas a los 40 | otras a los 45
 fueron licenciadas | | otras
- 103 administradoras de empresas | entonces es algo muy lindo | porque
 a raíz de eso | soy capaz /
- 104 raíz de que | se desarrolló la escuela de formación | porque muchas
 de ellas eran talleristas |
- 105 que iban a los municipios | vieron la capacidad en ellas de ser
 docentes | y tenemos la
- 106 historia de una compañera que es de Abejorral | que se lanzó |
 hizo la licenciatura | participó
- 107 en el concurso | y es docente ahora en Puerto Berrio | entonces
 | son historias muy lindas |
- 108 que verdaderamente | la asociación ha podido | ser como el puente
 para mirar todas esas
- 109 capacidades que tienen | para desarrollar ||
- (261218X1E1AZB, 2018, p. 4, líneas 100-109).

De acuerdo con lo que afirma Azucena Zuluaga, la asociación siempre ha estado dispuesta a recibir a las mujeres sin importar su formación académica o su estrato socioeconómico y a propender por impulsarlas para que inicien procesos de formación académica paralelos a los que ofrece A.M.O.R. en términos de formación política.

En consecuencia, con lo anterior, las mujeres que se han vinculado a la Asociación provienen del campo, inicialmente no cuentan con formación académica, no presentan vinculación laboral y en la mayoría de los casos, son dependientes económicamente de sus compañeros de vida¹¹ (A.M.O.R., 2009, p. 19). Sin embargo, la asociación también cuenta con la participación de mujeres profesionales en diferentes áreas del conocimiento, muchas de ellas ingresaron muy jóvenes al movimiento, se empoderaron, estudiaron y obtuvieron sus títulos como profesionales (A.M.O.R., 2005, p. 13).

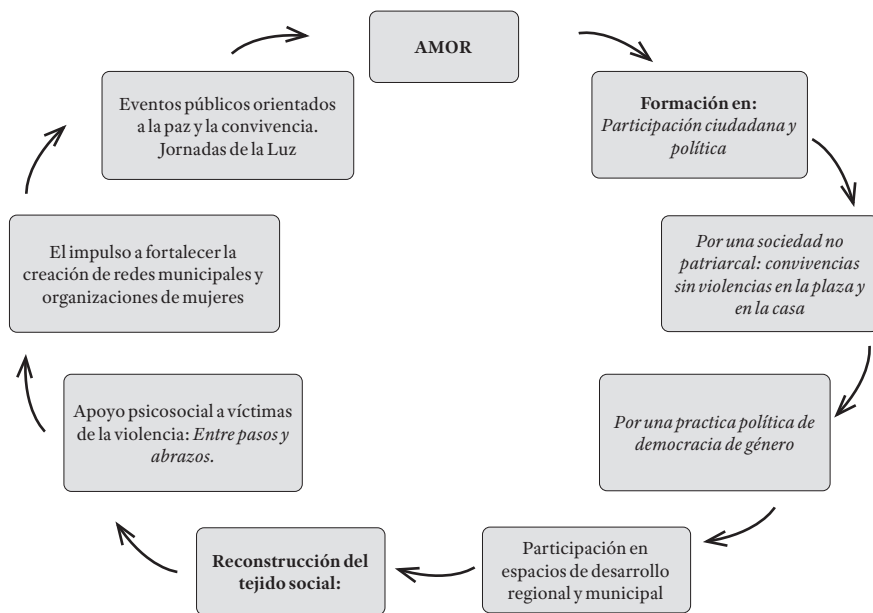
Aproximadamente entre 50 y 60 mujeres son las representantes de las 23 organizaciones locales de los municipios, y representantes de todas las veredas del oriente antioqueño, en el municipio de Santuario, hay alrededor de 35 mujeres, estas mujeres se reúnen mensualmente. Usualmente, son dos delegadas por municipio, pero en cada municipio simultáneamente hacen parte de las organizaciones locales alrededor de 50 mujeres, sin contar las que llegan de manera indirecta. También hacen parte de la organización los colectivos de mujeres jóvenes, entre los 17 y los 18 años, que apenas están ingresando a la universidad, en casi todos los municipios.

11 Muchas mujeres lideresas entonces, después de hacer parte de los programas, se dieron a la tarea de culminar en algunos casos sus estudios de bachillerato y otras tantas, una carrera profesional.

Líneas de acción: capacidad de decir y capacidad de hacer

Figura 8.

Líneas de Acción: capacidad de decir y capacidad de hacer de A.M.O.R.



Fuente: Elaborado por Falla (2021).

La Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño ha contemplado en sus veintiséis años de existencia como líneas de trabajo, la participación ciudadana y política; la participación en espacios de desarrollo regional y municipal; la reconstrucción del tejido social; el apoyo psicosocial a víctimas de la violencia; la realización de eventos públicos orientados a la paz y la convivencia; el impulso a fortalecer la creación de redes municipales y organizaciones de mujeres, entre otras.

Formación en participación ciudadana y política

Hace aproximadamente seis años, se creó una plataforma de acción política con una perspectiva a veinte años (A.M.O.R., 2014, p. 8)¹² abarcando el período 2014-2034. Desde sus inicios, la asociación ha tenido la intención de involucrar a las mujeres en procesos formativos. La propuesta original buscaba contribuir a la deconstrucción del orden patriarcal y facilitar la transición de las mujeres de la esfera privada a la pública. Se planea continuar trabajando en este campo mediante dos procesos formativos a corto plazo:

La primera parte, titulada “Por una sociedad no patriarcal: convivencias sin violencias en la plaza y en la casa”, fue construida durante tres años (A.M.O.R., 2014, p. 11). Durante este período, no solo se vinculó a las mujeres socias, sino también a otras interesadas en la participación política, incluyendo a aquellas que aspiraban a ser concejalas en sus municipios. Este proceso formativo tiene una duración de dos años y medio, con la propuesta de proyectos anuales para alcanzar los objetivos establecidos.

La segunda parte de esta formación se titula “Por una práctica política de democracia de género.” En esta etapa se busca involucrar a los hombres en los procesos formativos para romper con el patriarcado. Se reconoce que un cambio real solo es posible si se incluye a los hombres activamente en la reflexión y contribuyen a la construcción de una sociedad no patriarcal. En este sentido, se integra a los hombres y a las familias en los procesos de formación de las mujeres asociadas a A.M.O.R., incluyendo esposos, compañeros e hijos.

12 Corresponde la proyección de la asociación a 15 años. Este documento está articulado en cinco dimensiones cultural, social, ambiental, económica, y política.

A.M.O.R. trabaja talleres desde cuatro ejes de acción. El primero está relacionado con el ámbito cultural, buscando desdibujar la noción patriarcal y romper con la violencia en la familia, la escuela y la comunidad. El segundo eje se centra en la formación a través de la acción, fortaleciendo el empoderamiento y el liderazgo de las mujeres para que puedan organizarse como actores políticos y luchar por sus derechos. El tercero implica un contacto constante con la realidad social, analizando los desafíos y necesidades en contraste con la realidad de los municipios del Oriente Antioqueño. El cuarto eje busca consolidar a las mujeres como “PROVÍSAMES” (Promotoras de Vida y Salud Mental), formándolas como multiplicadoras de la experiencia para involucrar a más mujeres en la construcción de una convivencia pacífica y una cultura de paz.

Participación en espacios de desarrollo regional y municipal

Según Azucena Zuluaga (261218X1E1AZB, 2018, pp. 2-3, líneas 35-42), la asociación también promueve el Día de la Mujer Rural, especialmente porque la mayoría de las participantes de A.M.O.R. provienen de zonas rurales. La asociación busca facilitar a las mujeres acceso a capacitaciones que les permitan conocer sus derechos. Además, se organiza una feria donde las mujeres pueden exhibir los productos que cultivan o fabrican. Esta feria se lleva a cabo en los parques de los municipios, ofreciendo una variedad de productos como artículos de marroquinería, alimentos frescos como lechuga, repollo, zanahoria, entre otros productos agrícolas. Esta iniciativa tiene un impacto positivo en la economía de estas familias y fomenta el espíritu emprendedor entre las mujeres campesinas.

Apoyo psicosocial a víctimas de la violencia: *Entre pasos y abrazos*

Durante su existencia como asociación, se ha centrado en trabajar por la paz y la reconciliación, especialmente debido al impacto del conflicto armado interno en el oriente y en todo el país. Dado el influjo de varios grupos armados en la región, era imperativo llevar a cabo procesos de sanación y reconciliación tanto con el territorio como entre las propias mujeres y líderes. Surgió entonces un proyecto llamado PROVÍSAMES, enfocado en ser promotoras de vida y salud mental, del cual han egresado tres cohortes. El proceso de formación se denominaba “Entre pasos y abrazos”.

Las participantes en el programa de intervención psicosocial son llamadas Promotoras de Vida y Salud Mental, PROVÍSAMES. Este programa busca establecer círculos de confianza y reconstruir la subjetividad de estas mujeres a través de diversas estrategias. Una de ellas consiste en formarlas como líderes para que puedan intervenir en sus municipios y trabajar con otras mujeres, con el fin de que estas también se integren en los procesos de formación política.

- 88 BMM ese proceso | el proceso lo llamamos Pasos y abrazos | A “pasos” | se le
llama al proceso de
- 89 formación | de las mujeres y hombres | que se forman como promotores
de vida y salud
- 90 mental como PROVÍSAMES | y el apoyo que ellos prestan a víctimas
del conflicto que en
- 91 sus veredas o en sus barrios | se llaman “Abrazos” | después de unos
tres años | de los
- 92 abrazos | entonces en todos los municipios | habían grupos de
“abrazadas” | así se llamaban

93 | ellas mismas | las abrazadas | y con todas ellas | se conformó una asociación de segundo

(080119X1E3BMM, 2019, p. 3, línea 88-93).

Según la descripción de Beatriz Montoya Montoya (080119X1E3BMM, 2019, p. 3, líneas 88-93), los “Pasos” correspondían a la preparación que recibían las mujeres víctimas cuando eran convocadas al programa. Cuando regresaban a sus municipios, se referían a esto como los “Abrazos”. Al multiplicar los conocimientos adquiridos durante la formación, estas mujeres estaban preparadas para abrazar simbólicamente a otras mujeres, también víctimas de la violencia. Las “abrazadas” eran las mujeres lesionadas por la violencia en los municipios; se autodenominaban así porque las mujeres multiplicadoras que regresaban a los municipios también eran víctimas y podían empatizar con el dolor, ayudando de una manera más efectiva a superar la depresión.

El ejercicio de las “abrazadas” fue tan poderoso que les permitió liberarse del dolor. Al hablar y compartir sus experiencias, podían comprender que otras compañeras habían pasado por situaciones similares o incluso más graves, llevándolas a afirmar: “Lo que yo estoy sufriendo es poquito, para lo que está viviendo mi compañera” (261218X1E1AZB, 2018, p. 3, líneas 54-55). Se reconfortaban al darse cuenta de que muchas habían perdido hasta cuatro o cinco hijos en el conflicto armado interno, lo que les hacía sentir que no estaban solas en su sufrimiento.

En estos ejercicios de “abrazos”, hay un elemento subyacente: la potencia no solo de hablar, sino también de escuchar. Uno de los objetivos de los encuentros convocados por las mujeres era permitir a las participantes narrar sus experiencias para que los demás pudieran

reflejar sus propias historias en las de las demás. Así, aprender a escuchar se convirtió en una parte fundamental del proceso, donde se pretendía acompañar el dolor de la participante sin juzgarla. Este ejercicio se replicaba también en encuentros donde intervenían víctimas y victimarios, un aspecto que se abordará más adelante.

El modelo de atención Psicosocial Pasos y Abrazos se nutrió de experiencias iniciales y aportes de otras prácticas similares. De esta forma, se han atendido alrededor de veinte mil víctimas del conflicto armado interno en el oriente antioqueño. Durante los “Pasos”, es decir, en el proceso de formación, se han capacitado alrededor de doscientas mujeres y algunos hombres como PROVÍSAMES, promotores de Vida y Salud Mental. En los “Abrazos”, que corresponden al apoyo que estas mujeres brindan a otras víctimas en sus municipios, veredas y barrios, al transmitir lo aprendido en los procesos de formación, las personas que reciben este apoyo de PROVÍSAMES se han autodenominado “las abrazadas”. Esta interacción dio lugar a la formación de la Asociación Provincial de Víctimas a Ciudadanas, APROVIACI, que surgió como un alto en el camino de AMOR, respondiendo a las necesidades del contexto y al recrudecimiento del conflicto.

Eventos públicos orientados a la paz y la convivencia

Estos eventos incluían caminatas, reuniones en parques y visitas a municipios donde se habían producido ataques o feminicidios. También se realizaban ceremonias de la luz, entre otras actividades, las cuales serán analizadas en cuanto a sus fuentes orales, como parte de la subcategoría de memoria. La fundación, en todas sus iniciativas, se fundamenta en el concepto de acompañamiento, tanto en los procesos formativos como en las distintas actividades realizadas por las líderes.

El impulso a fortalecer la creación de redes municipales y organizaciones de mujeres.

En sus inicios, la formación de grupos de mujeres en el oriente antioqueño se vincula con factores que propiciaron la creación de asociaciones de mujeres en Colombia. En primer lugar, la Constitución Política de 1991, específicamente el artículo No. 43, que garantizó la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. En segundo lugar, este artículo permitió el establecimiento, en 1992, de la Consejería para la Mujer en Antioquia, encargada de desarrollar y promover políticas públicas para las mujeres en el departamento, así como de respaldar la formación de asociaciones de mujeres en los municipios. En tercer lugar, la Consejería respaldó la iniciativa “Mujer al Poder Local” de Conciudadanía, que se centró en capacitar a mujeres en temas de ciudadanía y política, difundiendo la importancia del desarrollo con una perspectiva de género (A.M.OR., 2005, p. 34).

Estas organizaciones de mujeres surgieron como respuesta a necesidades económicas y otros desafíos emergentes en el departamento, como el desplazamiento forzado de campesinos debido a la instalación de hidroeléctricas, como fue el caso en Guatapé, y el auge del conflicto armado interno.

En una etapa posterior, entre los años 1997 y 2000, A.M.O.R. enfocó sus esfuerzos en la participación política de las mujeres, la promoción de la organización regional, la participación ciudadana y comunitaria. Esto implicaba capacitar a las mujeres a través de procesos formativos centrados en la defensa de sus derechos, denominados “Organización y participación de la mujer por la equidad de género de la casa a la plaza”. El objetivo era potenciar las capacidades de las mujeres para contribuir al desarrollo de espacios de diálogo y toma de decisiones.

Además, se buscaba estimular su participación en planes, programas y proyectos gubernamentales, así como promover su desarrollo económico mediante proyectos productivos y la defensa de sus derechos.

Capacidad de contar y contarse de Paul Ricœur

Documentos y publicaciones de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente (A.M.O.R.):

1. **“Una Fuerza Multicolor: Organización y participación de mujeres - Asociación Regional de Mujeres del Oriente-A.M.O.R.”** (A.M.O.R., 2005): Este libro recopila diez experiencias bajo el título “Sistematización de experiencias de participación ciudadana en el Norte y en el Sur”. Las organizaciones colombianas vinculadas al proyecto fueron: Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño A.M.O.R., Escuela Popular Claretiana “Filodehambre” de Neiva y la Cooperativa COPEVISA del sector El Codito de Bogotá, Colombia.
2. **Informe de investigación:** “Permanencias y Rupturas en el hacer y el ser de mujeres madres que viven en zonas de conflicto armado interno en Medellín y el Oriente Antioqueño” (CORPORACIÓN PARA LA VIDA MUJERES QUE CREAN et al., 2006): Aunque no fue elaborado por la Asociación, una de sus fundadoras, Beatriz Montoya, participó en esta investigación.
3. **“Entre pasos y abrazos: Las promotoras de vida y salud mental, PROVÍSAMES, se transforman y reconstruyen el tejido social del Oriente antioqueño”** (A.M.O.R., 2007): Sistematización de la experiencia del modelo formativo de atención psicosocial entre

los años 2004-2006. Además, se cuenta con una presentación en ppt que describe los rasgos más representativos de este modelo.

4. **“El Oriente se transforma con AMOR: Sistematización de la experiencia 15 años de camino de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente”** (A.M.O.R., 2009): Sistematización de los primeros quince años de experiencia, dividida en seis capítulos: contexto, origen de la Asociación, ejercicios desarrollados, saberes adquiridos, retos futuros y metodología empleada.
5. **“Nadie me ha devuelto la niñez que me robaron”** (A.M.O.R., APROVIACI, CINEP, CONCIUDADANÍA, 2009): Informe de investigación sobre las violencias sexuales contra mujeres, niñas y niños en veintidós de los veintitrés municipios del oriente antioqueño.
6. **Folletos publicados en 2012: “Nuestro ser y hacer”** (A.M.O.R., 2012): Describe el acompañamiento a las mujeres, la estructura organizativa, acciones realizadas en los 18 años de la Asociación, alianzas y oferta institucionales.
7. **“Acuerdos Estratégicos de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño y la Asociación Provincial de Víctimas a Ciudadanos/as para el trabajo de reconciliación en el Oriente Antioqueño”** (A.M.O.R. y APROVIACI, 2012): Este documento detalla las razones y actividades dirigidas hacia la reconciliación en el Oriente Antioqueño, describiendo acciones y visiones por dimensiones: cultural, social, ambiental y económica.
8. **“Plataforma de Acción Política”** (A.M.O.R., 2014): Enfocada en la continuidad del trabajo por una sociedad no patriarcal y una convivencia sin violencia en lo público y lo privado, propuesta para veinte años (2014-2034) y dividida por dimensiones: cultural, social, ambiental, económica y política.
9. **Material audiovisual - Documental: “Basta una Grieta para Renacer”** (Teleantioquia, 2014, 24:40 min.): Producido en

colaboración con Teleantioquia, Corporación Conciudadanía, Asociación Juvenil AJUDEC y A.M.O.R., dirigido por Pilar Mejía y Juan Carlos Orrego. Narra la experiencia en el Municipio de San Francisco en el oriente antioqueño, mostrando la convivencia entre desmovilizados de grupos al margen de la Ley y víctimas del conflicto armado interno después de talleres realizados.

10. **Tesis de Maestría:** “‘Entre mujeres’ resistencia y sororidad para la construcción de agencia en la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño- AMOR” (Cardona y Henao, 2020): El enfoque está en las formas de agenciamiento a través de conversaciones con ocho mujeres de la junta directiva de la Asociación. Explora cómo asumieron situaciones de violencia, reconstruyeron el tejido social y evidenciaron transformaciones personales, sociales y organizativas.

Categorías y subcategorías emergentes

Tabla 11.

Matriz de Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales de A.M.O.R.

Categoría substantiva: Deconstrucción del orden patriarcal		
Deconstrucción del orden patriarcal Profundo -cambio de mirada-		
Lucha contra sociedad patriarcal a través del empoderamiento de las mujeres que participan de los programas de formación.	Vinculación de los hombres, para que la transformación no se quede solo en las mujeres, sino que haya una incidencia real en el cambio social.	
De la casa a la plaza		
Tránsito de la vida privada a la vida pública.	Formación política -no partidista-	participación en el escenario político.
Violencia		
Violencia derivada del conflicto armado interno no internacional.	Violencia sexual	Violencia intrafamiliar

Categoría substantiva: Deconstrucción del orden patriarcal		
Violencia		
Desplazamiento forzado	Desaparición forzada	Fuego cruzado de los diversos actores del conflicto armado interno.
Modelo de atención psicosocial “Pasos y abrazos”		
Pasos como Proceso de formación como Promotoras de Vida y Salud Mental, PRO-VÍSAMES	Abrazos como ejercicios de multiplicación que realizan las lideresas egresadas de la formación como PROVÍSAMES.	Las abrazadas, las nuevas mujeres que en los diversos municipios reciben el conocimiento que las PROVÍSAMES recibieron durante su proceso de formación.
Retroalimentación con otros agentes y programas.	mujeres como eje del modelo.	víctimas y victimarios
De la Memoria y otros mecanismos de reparación		
Acompañamiento	Apoyo mutuo	Transformación
Plataforma de acción política -proyección A.M.O.R.-		
Cultural	social	ambiental
económica	política	
Convivencia		
Por una sociedad no patriarcal: convivencias sin violencias en la plaza y en la casa		Por una práctica política de democracia de género.
Emprendimiento		
Desarrollo socioeconómico de los municipios del oriente antioqueño.		

Fuente: Elaborado por Falla (2021).

La matriz anterior resalta las siguientes características: señala que la deconstrucción del orden patriarcal requiere un profundo cambio de perspectiva y propone una lucha contra la sociedad patriarcal que debe pasar por procesos de formación de las mujeres. Reconoce la importancia de involucrar a los hombres para que estos procesos de transformación trasciendan a las mujeres y se reflejen en un cambio social.

El primer proceso de formación propuesto por A.M.O.R., llamado ‘De la casa a la plaza’, alude al tránsito que las mujeres deben realizar de la vida privada a la vida pública. A lo largo de su aplicación, este título

se ha mantenido, pero ha variado en los énfasis propuestos según las necesidades formativas. Esta movilización implica una formación política que evita el partidismo y promueve una mayor visibilidad en el ámbito político por parte de las lideresas.

Las propuestas formativas de A.M.O.R. surgen de la huella que la violencia deja en las mujeres. En un principio, la violencia doméstica, entre otras, que surge del patriarcado y, en segundo lugar, las múltiples manifestaciones de la violencia derivada del conflicto armado interno.

A raíz de este segundo escenario, A.M.O.R. estructura un modelo de atención psicosocial denominado ‘Entre Pasos y Abrazos’: ‘Pasos’ como proceso formativo de Promotoras de Vida y Salud Sexual (PROVÍSAMES) y ‘abrazos’ como la difusión de los saberes adquiridos y compartidos con otras mujeres víctimas del conflicto. Así surgen las autodenominadas ‘abrazadas’, quienes reciben los conocimientos de las PROVÍSAMES y, a su vez, multiplican estos aprendizajes en sus municipios.

Desde la experiencia del sufrimiento y la vulneración de las mujeres, A.M.O.R. propone y participa en diferentes mecanismos de reparación: movilizaciones, ejercicios de memoria, durante los cuales brinda acompañamiento y promueve el apoyo mutuo entre las mujeres, buscando la transformación. Desde hace seis años, la asociación se ha propuesto retomar sus objetivos iniciales y ha construido una plataforma de acción política que proyecta su futuro, buscando continuar con ejercicios en los ámbitos cultural,

social, ambiental, económico y político. Esta plataforma incluye dos grandes procesos de formación política: primero, ‘Por una sociedad no patriarcal’, enfocado en convivencias sin violencias en la casa y en la plaza; segundo, ‘Por una práctica política de democracia de género’.

Categoría substantiva: Deconstrucción del orden patriarcal

En primer lugar, se abordará la noción de patriarcado según Lerner (1990) y Engels (1884). Seguidamente, se resaltaré cómo este sistema es considerado una de las causas primarias de la violencia contra la mujer (Gil, 2019; Cacigas, 1990). Posteriormente, se examinarán algunos aportes del feminismo sobre el lenguaje inclusivo (Facio & Fries, 2005). Finalmente, se mencionarán las acciones llevadas a cabo por la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño A.M.O.R. para contribuir a la deconstrucción del orden patriarcal.

De acuerdo con Lerner (1990, p. 57), desde la transición de las sociedades cazadoras y recolectoras, conocida como el periodo neolítico, hacia las sociedades agrícolas, se ha intentado identificar el origen de la organización social en la cual la mujer es menos favorecida. En el impulso de la agricultura, se dio el inicio del intercambio de mujeres entre tribus con objetivos de establecer alianzas matrimoniales y aumentar la mano de obra infantil. A lo largo de la historia, se han suscitado tensiones en torno a la capacidad reproductiva de la mujer.

La noción de patriarcado se asocia a una organización social donde el hombre ejerce poder tanto en el ámbito público como en el privado. Teorías sugieren que el androcentrismo fundamenta el origen y desarrollo del patriarcado, mientras que otras de corte feminista aluden a la existencia anterior de un matriarcado ¹³.

13 Johann Jakob Bachofen y Lewis Morgan, pensadores de origen suizo y americano, respectivamente, introdujeron la noción de matriarcado, al parecer, estos aportes, fueron considerados por Friedrich Engels en su obra Estado, familia y propiedad privada (1884).

Engels (1884, p. 22) destaca la definición de familia con un origen de orden patriarcal. La palabra ‘familia’, de origen latino *famulus*, significa sirviente o esclavo, pues inicialmente se refería no solo a personas consanguíneas, sino también a los esclavos de un mismo hombre. Engels (1884, p. 26) recuerda que, en la antigua Atenas, los hombres asistían a discusiones públicas excluyendo a las mujeres. Eurípides designaba a la mujer como *oikurema*, una palabra neutra que la identificaba con la procreación y el cuidado del hogar, como la principal sirvienta.

Estas descripciones del rol femenino y la estructura familiar denotan la asignación de poder al hombre, una dinámica que ha perdurado hasta la actualidad a pesar de los esfuerzos del movimiento feminista. Para la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R, 2005, p. 16), este tema es de gran relevancia, ya que consideran que las mujeres, debido a ciertas condiciones, están relegadas a las responsabilidades del hogar, lo que a veces desencadena las primeras manifestaciones de violencia, impulsadas por distancias geográficas y cuestiones económicas que excluyen a las mujeres del tejido social.

Por otro lado, se argumenta que el sistema patriarcal es el motor de la violencia de género. La socióloga Cacigas (2000, p. 307) sostiene que la opresión se arraiga en la sociedad en general, basada en la raza, la clase social, la religión, la edad o el sexo, y en las relaciones de dominación entre personas. Define el patriarcado como una relación de poder donde los hombres ejercen control, uso, sumisión y opresión sobre las mujeres (Cacigas, 2000, pp. 307-308).

El feminismo, desde los años setenta, ha retomado la noción de patriarcado y ha subrayado la importancia de identificar el lenguaje

*ginope*¹⁴. Alda Facio y Lorena Fries (2005, p. 282) señalan que el lenguaje refleja la realidad de hombres y mujeres en una cultura determinada, evidenciando la situación de la mujer en la cultura patriarcal y su contribución a mantener y reproducir dicha cultura.

Las autoras presentan más adelante un ejemplo de definición de un animal, en este caso el caballo, que se define como un solípedo doméstico, sin embargo, la definición de la yegua hace alusión a su pertenencia al caballo como hembra. Si se indaga por el significado de la palabra en la actualidad, el primer significado corresponde a nombrar una persona adulta de sexo femenino, sin embargo, en la segunda definición se continúa haciendo alusión a persona del sexo femenino con la que se encuentra casado un hombre (Léxico, 2020, línea 7). Por su parte, en la definición que ofrece la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2020, línea 3) hace alusión a “esposa o pareja femenina habitual, con relación al otro miembro de la pareja”, ya se plantea una apertura a la posibilidad de que aquella pareja pertenezca a un sexo diferente. A partir del marco del orden patriarcal según su cofundadora Beatriz Montoya (080119X1E3BMM, p. 2, línea 20-30), los tres objetivos que se trazó la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, en sus inicios, estaban relacionados con: Primero, acompañar a las mujeres en el tránsito de la vida privada a la vida pública, a través de un espacio de formación política denominado ‘De la casa a la plaza’; segundo, contribuir a la deconstrucción del orden patriarcal; y tercero, se proponía que las mujeres se vincularan al desarrollo socioeconómico de sus municipios, es decir, incentivar en ellas, el emprendimiento.

14 El lenguaje inope definido por Evangelina García Prince (2004) en Chávez (2019, p. 404) está relacionado con la imposibilidad de ver lo correspondiente a lo femenino o de las propias mujeres, es aquel lenguaje que lo omite.

Por lo tanto, la categoría substantiva de deconstrucción del orden patriarcal haría alusión entonces a revelar: primero, que aún persiste una cultura que alude al poder y dominio que deben ejercer los hombres sobre las mujeres. Segundo, que aún se cree que las mujeres están obligadas a procrear y están destinadas a las labores domésticas y al cuidado de los hijos. Tercero, que se percibe que las mujeres no deben tener incidencia y/o participación en la vida pública. Cuarto, debido a que el hombre es el que ejerce el poder en casa, la mujer está destinada a obedecerle, lo que puede desembocar en violencia o castigos por parte del hombre. Quinto, se asume que el sostenimiento económico del hogar recae únicamente en el hombre, lo que subordina económicamente a la mujer a su esposo.

El ejercicio de deconstrucción de esta cultura relacionada con el ámbito patriarcal apuntaría a reconocer, primero, que las mujeres no están obligadas a ser madres. Segundo, si se forma una familia, tanto la mujer como el hombre deben contribuir con las tareas y el sostenimiento económico del hogar. Tercero, que las mujeres tienen el derecho de transitar de la vida privada a la pública y desarrollarse profesionalmente, independientemente de su nivel académico. Cuarto, que las mujeres pueden ocupar roles de liderazgo y participar en la esfera política, independientemente de su nivel educativo. Quinto, las mujeres deben tener la oportunidad de emprender y generar ingresos económicos para lograr independencia financiera.

La deconstrucción del orden patriarcal requiere la inclusión de los hombres en este proceso. Se parte del reconocimiento de que no todos los hombres tienen una posición privilegiada en los sistemas patriarcales. Las mujeres, incluso las más desfavorecidas, siguen siendo subordinadas por estos hombres. Por lo tanto, es esencial que los hombres se unan a los esfuerzos de transformación del orden

patriarcal, ya que las asociaciones de mujeres trabajan para que estas reconozcan las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan. Sin embargo, si no se involucra a los hombres, es difícil lograr cambios significativos. Respecto a este aspecto, es pertinente presentar la matriz de análisis de las fuentes orales de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño.

Tabla 12.
Matriz de análisis de las fuentes orales de A.M.O.R.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo): [...] porque a partir de la experiencia inicial que tuvimos en la escuela nos dimos cuenta que no queremos las mujeres seguir pensando solo en mujeres que las mujeres mientras sigamos pensando solo como mujeres y en mujeres no vamos a poder salir del patriarcado en que estamos que es necesario vincular en la reflexión y en la construcción de la nueva sociedad que queremos a los hombres entonces la idea es vincular a hombres en la reflexión y en la propuesta de una sociedad no patriarcal [...]	
Código /ubicación: 080119X1E3, BMM, p. 4 línea 131-136.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Pensar como mujeres, pensar en mujeres, patriarcado, reflexión, construcción de la nueva sociedad que queremos, vincular a hombres en la reflexión, propuesta de una sociedad no patriarcal
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Vincular a hombres en la reflexión Propuesta de una sociedad no patriarcal
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	A partir de la experiencia inicial que tuvimos en la escuela Nos dimos cuenta que no queremos las mujeres seguir pensando solo en mujeres Que las mujeres mientras sigamos pensando solo como mujeres y en mujeres no vamos a poder salir del patriarcado en el que estamos Es necesario vincular en la reflexión y en la construcción de la nueva sociedad que queremos a los hombres
Codificación abierta:	Pensar como mujeres, pensar en mujeres, patriarcado, reflexión, hombres en la reflexión, propuesta de una sociedad no patriarcal.
In vivo	Experiencia inicial, escuela, no queremos las mujeres seguir pensando solo en mujeres, pensando solo como mujeres, patriarcado, vincular en la reflexión y en la construcción, nueva sociedad que queremos, hombres, vincular a hombres en la reflexión, sociedad no patriarcal.
Codificación axial:	Patriarcado, Práctica política de democracia de género,
Codificación selectiva:	Deconstrucción del orden patriarcal, práctica política de democracia de género.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:

Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: Pensar como mujeres Pensar en mujeres Patriarcado. salir del patriarcado. vincular a hombres en la reflexión. Propuesta de una sociedad no patriarcal. A partir de la interpretación del investigador: Deconstrucción del orden patriarcal. Práctica política de democracia de género (proyección de A.M.O.R.).
Saturación	Buitrago, 261218X1E1, p. 3; líneas 60-67. Ossa, 261218X1E2, p.; línea 39.

Fuente: Falla (2021).

Como se mencionaba anteriormente, estas participantes llegaron a la asociación desde muy jóvenes, recibieron capacitación, se identificaron con las líneas de trabajo y se formaron como profesionales. En la actualidad, siguen activas en A.M.O.R. y han involucrado a sus familias, hijas, hijos y esposos. Para las mujeres, acceder a cargos representativos en el ámbito político ha sido difícil, ya que la mayoría de estos espacios han estado ocupados por hombres. No necesariamente por falta de preparación de las mujeres, ya que, en muchos casos, los hombres acceden a estos roles políticos sin tener preparación profesional alguna.

Sus hijas son testigos de las acciones que llevan a cabo y se identifican con los objetivos y logros de la asociación. Los esposos también han sido convocados a participar en las capacitaciones, ya que las mujeres regresan a sus hogares empoderadas, con ideas de liderazgo, mientras que los hombres en sus hogares se encuentran dentro del marco de la figura patriarcal. Es muy probable que no comprendan completamente los alcances e intenciones de sus esposas. Por ello, es importante que los hombres también participen

en los conversatorios y capacitaciones, para reflexionar sobre la masculinidad, las masculinidades y la democracia de género. Esto les permitiría comprender que el objetivo es trabajar conjuntamente entre hombres y mujeres. En relación con la invitación a los hombres a reflexionar, Azucena Zuluaga Buitrago (2018), representante legal de A.M.O.R., afirma:

- 71 AZB [...] acompañando los municipios | este año lo hicimos en el municipio
de Rionegro | donde
72 hicimos prelanzamiento de la democracia de género | que es trabajar
toda la parte de
73 como | por ser mujer nos limitan | o nos siguen limitando | en algunos
espacios | entonces
74 hay espacios que son de mujeres | y otros espacios que son de hombres
| la idea es poder
75 trabajar mujeres y hombres | trabajar conjuntamente | para poder
sacar adelante esta región |
76 porque las mujeres nos capacitamos | y si los hombres no se capacitan
llega uno a la casa
77 y se encuentra ya con un choque | bueno | ¡ve esta! | ¿de qué me está
78 hablando? | ¿qué está haciendo por allá? | le están abriendo los ojos
| y entonces | no las
79 dejan participar | entonces | en ese sentido | estamos invitando también
los hombres |
80 a trabajar las masculinidades | donde los hombres también se piensan
| para ellos que es
81 democracia de género | pues en este momento lo estamos trabajando
| y las mujeres también
82 que es democracia de género | como distribuir y mirar | que entre los
dos | podemos |
83 12:45 trabajarlo conjuntamente ||

(261218X1E1AZB, p. 3, líneas 71-83).

Además de involucrar a los hombres, los niños también forman parte de la experiencia en A.M.O.R. Se ha ideado un programa llamado ‘Semillitas’, donde mujeres y niños tienen su propio espacio para llevar a cabo actividades independientes, adaptadas a sus necesidades. Los niños representan un componente crucial de las nuevas generaciones, y para fomentar la mayor participación de las mujeres en el ámbito político en el futuro, se ha implementado un programa para ellos llamado ‘Comunalitos’ de ASOCOMUNAL. Casi 30 niños forman parte de este programa, donde se forman en asuntos relacionados con el quehacer comunitario, con miras a ser el relevo generacional.

Tras sus inicios, la asociación experimentó un cambio significativo. Dado que el conflicto estaba impactando a las mujeres, la asociación cambió su enfoque hacia la transformación de las mujeres como actoras en procesos de paz en un contexto de conflicto armado interno (A.M.O.R., 2005, p. 35). Beatriz Montoya (080119X1E3BMM, 2019, p. 2, líneas 35-38) describe este cambio en las estrategias formativas de la asociación de la siguiente manera:

- 34 BMM [...] entonces con A.M.O.R. | organizamos una escuela de formación
| que se llamaba | “De la
35 casa a la plaza” | así se llamaba el programa | y cuando estábamos en
esa escuela | se agudizó
36 el conflicto armado | entonces a partir de ese momento | empezamos
a poner el foco de
37 atención ya en lo que era el conflicto armado | y los impactos | que la
guerra estaba teniendo
38 en las mujeres | entonces a partir de ahí | empezamos a hacer | por
ejemplo | movilizaciones

(080119X1E3BMM, 2019, p. 2, línea 35-38).

Siguiendo lo expuesto en las fuentes orales, los tres objetivos iniciales de A.M.O.R. tenían un enfoque diferente. No obstante, como menciona la cofundadora de la asociación (080119X1E3BMM, 2019, p. 2, líneas 35-38), el recrudecimiento del conflicto armado interno en Colombia fue el punto de inflexión que demandó una reorientación de los esfuerzos. En ese momento, se optó por continuar el acompañamiento a través del modelo de atención psicosocial ‘Entre pasos y abrazos’, explicado anteriormente en las líneas de acción de A.M.O.R.

Este modelo de atención psicosocial ha otorgado reconocimiento a la asociación, siendo adoptado por otras instituciones para trabajar con víctimas. Sin embargo, siempre ha sido la violencia la raíz de todas las iniciativas. Primero, la violencia derivada del orden patriarcal y, posteriormente, la violencia asociada al conflicto armado interno. A continuación, se procederá a destacar algunos mecanismos de reparación para exponer la subcategoría de memoria, según lo narrado en las fuentes orales.

Tabla 13.

Matriz de análisis de las fuentes orales de A.M.O.R.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo): hacíamos movilizaciones de trecientas cuatrocientas personas hombres y mujeres a un municipio que había tomado o que había sido tomado por la guerrilla o que había tenido masacres de los paramilitares hacíamos ese tipo de cosas pero también en esa época el gobierno de Álvaro Uribe negaba que hubiera conflicto armado en Colombia entonces lo que hicimos fue en todos los municipios levantar los mapas del conflicto de cada municipio en el cual aparecían las veredas y los barrios que estaban siendo afectadas por el conflicto tipo de victimización que se estaba presentando como estaba eso influyendo eso en la vida de mujeres y hombres / se levantaban unos mapas del conflicto y se hacían cabildos abiertos para mostrarle a las autoridades municipales lo que estaba ocurriendo en ese municipio fue muy fuerte esa experiencia porque los mismos concejales por ejemplo que hasta ese momento negaban el conflicto en sus municipios empezaban a descubrir que ellos también habían sido víctimas de ese conflicto y me tocó ver como ellos realmente se conmovían de lo que estaba ocurriendo y lo estaban negando a partir de esas actividades surgieron en los municipios a partir de cabildos abiertos políticas públicas de víctimas en todos los municipios se crearon políticas públicas de víctimas pero además otra actividad que se desarrolló fue el acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto porque el Estado no atendía a las víctimas sino las reconocía menos las iba a atender entonces entre las mujeres y yo diseñamos y yo digamos con mi experiencia de trabajo yo siempre he tenido un enfoque en psicología de trabajo con grupos entonces a partir de mi experiencia de trabajo con mujeres de mi trabajo con grupos y de mi conocimiento sobre la psicología empecé a diseñar un modelo de atención psicosocial	
Código /ubicación: 080119X1E3, BMM, p. 3 línea 41-61.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Negación del conflicto armado interno; Mapas del conflicto de cada municipio; Cabildos abiertos; Políticas públicas de víctimas; Acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Hacer movilizaciones (herramientas de reparación). levantar los mapas del conflicto en cada municipio
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse	Y me tocó ver como ellos realmente se conmovían de lo que estaba ocurriendo y lo estaban negando con mi experiencia de trabajo / enfoque en psicología de trabajo con grupos a partir de mi experiencia de trabajo con mujeres / de mi trabajo con grupos y de mi conocimiento sobre la psicología empecé a diseñar un modelo de atención psicosocial
Codificación abierta:	Negación del conflicto armado interno, mapas del conflicto del tipo de victimización, nivel de afectación de hombres y mujeres.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
In vivo	Movilizaciones, negaba que hubiera conflicto armado en Colombia, municipio que había tomado la guerrilla, masacres de los paramilitares, mapas del conflicto en cada municipio, veredas y barrios afectados por el conflicto, tipo de victimización que se estaba presentando, se levantaron mapas del conflicto, cabildos abiertos, autoridades municipales, víctimas de ese conflicto, ellos realmente se conmovían, políticas públicas de víctimas, víctimas del conflicto, el Estado no atendía a las víctimas, trabajo con grupos, trabajo con mujeres.
Codificación axial:	Violencia (violencia directa), conflicto armado interno colombiano, Mecanismos de reparación, Memoria.
Codificación selectiva:	Negación del conflicto armado interno, mecanismos de reparación, memoria.
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: Negación del conflicto armado interno; Levantamiento de mapas del conflicto de cada municipio; Cabildos abiertos; Políticas públicas de víctimas; Acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto. A partir de la interpretación del investigador: colectivo (movilizaciones) Acompañamiento (sororidad, solidaridad, formación política, multiplicación de los saberes y experiencias). Memoria (las movilizaciones que se desarrollan y el levantamiento de mapas del tipo de victimización y cómo eso afectaba a hombres y mujeres). Participación política Involucrar a los líderes políticos en las movilizaciones y producir cambios. Transformación social (a partir de la realidad, creación de políticas públicas, creación de modelo de atención psicosocial). Mecanismos de reparación (movilizaciones, mapas del conflicto, cabildos abiertos, políticas públicas de víctimas, acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto).
Saturación	BNOH, 2018, 261218X1E2, p.6, línea 260-264. AZB, 2018, 261218X1E1, pp.8-9, líneas 352-363.

Fuente: Falla (2021).

Subcategoría: De la Memoria y otros mecanismos de reparación

- 505 AZB Si | de hecho | A.M.O.R. desarrolló un proyecto en el Peñol | de
memoria | con las
506 víctimas | se hizo un monumento | donde cada una de las lucecitas |
tiene el nombre de las
507 víctimas | de cada persona que murió | que asesinaron | o
desaparecieron | de acuerdo al
508 color | es el tipo de victimización | si fue asesinado | si fue desaparecido
| si fue
509 desplazado | y en San Carlos | está el jardín de la memoria | donde es
en todo el parque |
510 el jardín de la memoria | es un jardincito | donde cada uno también
tiene su nombre | San
511 Carlos | fue uno de los municipios | que más desplazados tuvo | fue
exageradamente | el
512 municipio prácticamente quedó solo ||

(261218X1E1AZB, 2018, p. 11, líneas 505-512).

En los municipios del oriente antioqueño A.M.O.R. ha acompañado diversos procesos como ceremonias de la luz, construcción de monumentos, adecuación espacios de parques públicos como jardines de memoria, caminatas, entre otros. Por lo tanto, otra de las categorías que emerge de las fuentes orales de las lideresas de esta asociación es la categoría de memoria, que al inicio de este sendero se abordó desde Paul Ricœur, sin embargo, ahora, se abordará la memoria y otros mecanismos de reparación que han encontrado las mujeres para darle trámite al dolor producido por las diversas manifestaciones de la violencia, dentro de la que se encuentra la derivada por el conflicto armado interno. Por lo tanto, a continuación, se presenta la matriz de análisis, seguido de su respectivo desarrollo.

Tabla 14.

Matriz de análisis fuentes orales de A.M.O.R.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo): [...] entonces mire aquí van los recordando las víctimas ¿no? sus hermanitos sus familias bueno todo este proceso fue un proceso de construcción de memoria porque esta construcción se hizo participada listo bueno ¿éstos qué son? mira esto es muy interesante esto se llaman las bitácoras [señalando un libro con registros hechos a mano] aquí por ejemplo esta señora era una líder comunitaria entonces hijos aquí esto me da cosa me espeluzna la gente viene y escribe sobre ella sus hijos sus amigos todos te quiero mucho vecinos aquí por ejemplo mamita linda que estés muy contenta con no sé qué y no sé cuántas bueno porque yo estoy recién operada y no veo Madre yo te quiero mucho y te extraño mucho cuánta falta me has hecho te quiero ¿qué busca el oficio de estas bitácoras? que la familia no olvide y los vecinos los amigos vienen y escriben cuando quieren hablar con ellos esto también es un proceso psicológico ¿sí? para que los las personas vengan y le escriban lo que sienten a sus seres queridos o a sus amigos a sus vecinos entonces aquí hay cantidad [señala una pared llena de fotografías] todos estos fueron víctimas todos todos por ejemplo esta señora la mataron yendo en un bus hacia su casa entonces la bajaron del bus y la mataron a varias esta era una líder comunitaria y así sucesivamente cada bitácora es una historia de alguien que falleció en el conflicto entonces si yo tengo aquí alguien yo no tengo afortunadamente vengo y le escribo por ejemplo te estoy pensando mucho aquí hay bitácoras por ejemplo que los hijos vienen a decirle a los papás papi tengo un novio ¿qué te parece el novio que tengo? así cosas como hablando con ellos para elaborar el duelo listo eso es un proceso de elaboración de duelo esto también sigue siendo [señala otra pared una fotografía de una frase] queremos retornar seguir labrando nuestras tierras pero sin más violencia eso es [...]	
Código /ubicación: 261218X1E2BNOH, p. 5 líneas 187-207.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Recordando las víctimas, proceso de construcción de memoria, construcción colectiva (participada), bitácoras, líderes comunitarias, víctimas, escritura de sentimientos, evitar el olvido, proceso psicológico, historias de vida, conflicto interno armado, proceso de elaboración de duelo, recuperación de tierras, retornar, trabajar, sin violencia.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Van recordando las víctimas Queremos retornar Seguir labrando nuestras tierras, pero sin más violencia
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	Proceso de construcción de memoria Construcción colectiva (participada) Proceso de elaboración de duelo Contar y contarse a partir de la escritura (las personas vengan y le escriban lo que sienten). Cada bitácora es una historia de alguien.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Codificación abierta:	Recordar, víctimas, bitácora, familias, proceso psicológico, fotografías, historia de alguien, elaboración de duelo, deseo de regresar a las tierras.
In vivo	Construcción de memoria, construcción participada, familia no olvide, vecinos no olviden, proceso de elaboración de duelo.
Codificación axial:	Memoria ejemplar, Construcción de memoria colectiva, aprendizaje del dolor, construcción de paz desde el territorio, evitar el olvido como resistencia.
Codificación selectiva:	Memoria ejemplar, Construcción de memoria colectiva, aprendizaje del dolor,

Fuente: Falla (2019).

En concordancia con lo mencionado en la matriz anterior, en el oriente antioqueño muchos municipios empezaron a movilizarse respecto al rechazo frente a las manifestaciones de violencia. Un ejemplo de estos ejercicios ha sido el desarrollado por el municipio de Granada, ubicado en el oriente antioqueño, conocido como el *Salón del Nunca Más*. Esta construcción de memoria se ha realizado de manera independiente por la comunidad y para la comunidad. Respecto a lo que se pretende con este recinto, Norha Ossa Hoyos (2018) afirma:

- 174 BNOH eso ya trasciende | ¿qué busca? | la historia de vida de víctima y sus familias | ¿por qué es necesario?
- 175 | para recuperar recuerdo || para reconstruir parte de sus estructuras físicas || de recuperación
- 176 económica que debe seguir caminando | una reparación | bueno || aquí este es un grupo | que se
- 177 llama brazos | entonces cuando la guerra | la gente se escondía | y comenzaron a sacar las mujeres
- 178 | y eso | y se organizaron | entonces les dieron una formación | como para acompañar las víctimas

- 179 del conflicto | sobre todo las Mamás | que que si eran las que más
sufrían en ese proceso | entonces
- 180 | ¿por qué esta construcción? | porque renace una propuesta | de la
necesidad | la comunidad sintió
- 181 | lo que yo le dije | esto no es de oriente | fue de origen granadino
netamente | entonces para la
- 182 necesidad que de que se recuperaran | y saber quiénes eran las víctimas
| que no siempre fueron
- 183 como quisieron señalar que | a este lo mataron | qué porque es
guerrillero | no | no | no | no siempre
- 184 fueron guerrilleros | algunos si || se metieron | y se involucraron en
la guerra || [...]

(BNOH, 261218X1E2, 2018, p. 5, líneas 174-184).

Según Norha Ossa, el ejercicio de memoria representado por el salón no debe limitarse a la mera rememoración, como ilustraría Jorge Luis Borges con Irineo Funes¹⁵, quien recordaba absolutamente todo (1942, p. 3). Más bien, se debe trascender, como sugiere Tzvetán Todorov (1995, p. 30), abandonando una memoria literal para alcanzar una memoria ejemplar, una que extraiga lecciones de lo sucedido. Este autor propone que el pasado se convierta en un principio de acción para el presente. La memoria literal, como en el caso de Funes, conlleva riesgos extremos, mientras que la memoria ejemplar desempeña un papel liberador al permitir superar los acontecimientos. Por ende, los procesos pedagógicos en la construcción de paz inevitablemente involucran el desarrollo de una memoria ejemplar.

15 *Funes el memorioso*, es un cuento escrito por Jorge Luis Borges, aunque se dice que es una ironía respecto al insomnio, se presenta como un valioso ejemplo del rememorar por rememorar, que, aunque se recuerda todo, se queda solamente ahí y no se destaca un ejercicio de reflexión o crítica frente a lo sucedido, sino que se relata a través de una pasividad, que refleja este ejercicio anamnético convertido en enfermedad.

En cuanto a los eventos en Granada, Azucena Zuluaga (2018) recuerda su experiencia en varios municipios de la zona, reconociendo nuevamente la relevancia del acompañamiento proporcionado por la asociación. Destaca el trabajo realizado en el retorno, dado que las familias se vieron obligadas a separarse debido a la intensificación del conflicto: los hombres abandonaron los municipios y las mujeres permanecieron. A.M.O.R. también brindó apoyo al municipio de Granada tras los eventos del 6 y 7 de diciembre de 2000, y durante todo el trabajo psicosocial. Asimismo, resalta la importancia de la comunidad en la construcción del Salón del Nunca Más como una vía para sanar frente a tanta violencia y dolor, tal como lo expresó Azucena Buitrago:

- 305 AZB Granada es un municipio donde la violencia ha pegado bastante
fuerte / muy fuerte | sufrió
- 306 una toma guerrillera | donde fue destruido en gran parte | toda la
parte central del municipio /
- 307 aparte de eso | en esta zona se movilizaba | tanto la guerrilla como
los paramilitares ||
- 308 entonces era un municipio bastante aporreado | que conectaba a
San Carlos | se conecta con
- 309 San Luis | con el corregimiento de Santa Ana | de hecho yo tuve la
posibilidad de estar en e, |
- 310 Santa Ana | que es un corregimiento de Granada | donde la población
| la mayoría fue
- 311 desplazada | les tocó vivir una violencia bastante dura | y la credibilidad
ante la
- 312 institucionalidad | era poca | era poca porque ellos ya no creían en
nadie | debido a su dolor |
- 313 e hicimos pues todo el trabajo de retorno | el acompañamiento de
retorno | y muchas de las

314 familias | dañaron su vínculo familiar | los hombres se vinieron | las
mujeres se quedaron /
315 porque no querían volver a esa vida y a esa violencia / A.M.O.R.
estuvo acompañando pues
316 a Granada | en el momento después de la toma | y en todo su ejercicio
| en todo el trabajo de
317 acompañamiento psicosocial | y a raíz de tanta violencia y todo |
como podemos ver en el
318 salón del Nunca Más | donde cada uno tiene su historia | hay jóvenes
| hay niñas | hay
319 señores | hay señoras | que fueron asesinados | los bajaban de los
buses | porque en muchas
320 de sus veredas | y en todo este oriente antioqueño | los campesinos
son muy amables |
321 entonces eran muy amables | con el guerrillero | con el soldado | y
con el paramilitar / y si le
322 ayudaba al uno | o le ayudaba al otro | entonces le ayudaba a cualquiera
| entonces los
323 acusaban de ser colaboradores de estos grupos / entonces con eso
no más | ya lo mataban | o
324 que no estuvieran de acuerdo | o que dijeran cualquier cosa | entonces
todos tenían que decir
325 | ¿Qué ha pasado? | nada | así hubiese 3 | 4 | 5 | muertos por ahí |
entonces pues fue muy duro
326 en ese sentido | y lo otro, pues que tienen una ubicación geográfica
muy importante || que se
327 puede comunicar con varios municipios | entonces fue un corredor
bastante duro | de violencia
328 | bastante | gracias a Dios | muchos lograron salir adelante, y a raíz
de tanta violencia | se
329 unieron | se unieron | y ya han podido sanar de alguna manera || y el
pueblo ya se ha

- 330 restablecido bastante | y ya se ve pues muy bonito | y muy organizado
| en todo sentido |
- 331 entonces ese salón del Nunca Más | es una muestra de todo ese dolor
| y de toda la violencia
- 332 que se vivió | pero también la forma de sanar || porque allá van sus
familiares | les escriben |
- 333 que han querido | muchos de ellos tienen inclusive prendas | que
conservan | porque para uno
- 334 es muy importante conservar | sea una prenda de una persona | un
juguete | o un objeto para
- 335 recordar a esa persona | sus sueños | y todo lo que vivía | [...]

(261218X1E1AZB, 2018, p. 8, líneas 305-335).

Según lo manifestado por Azucena Zuluaga (261218X1E1AZB, 2018, p. 8, líneas 305-335), los campesinos en el Departamento de Antioquia han sido sumamente amables, incluso con guerrilleros, paramilitares y soldados. Esta actitud ha llevado a que sean considerados colaboradores de grupos a los que no respaldan. En algunos casos, este comportamiento se debía a la amabilidad natural de la gente del departamento; en otros, a presiones y amenazas, ya que eran obligados a proporcionar alimentos o suministrar animales para cocinar en la selva, como gallinas, entre otros. Los campesinos se veían forzados por estas presiones y amenazas a satisfacer las demandas de estos grupos.

Cuando grupos opuestos, como los paramilitares, llegaban a estas familias presionadas, recibiendo gallinas u otros alimentos, malinterpretaban estas acciones como colaboración con la guerrilla y procedían a atacarlas. Este ciclo de presiones y temor complicaba la situación, ya que tanto colaborar con estos grupos como negarse a hacerlo conllevaba riesgos mortales: aquellos que colaboraban eran asesinados, pero también aquellos que se negaban a colaborar.

Para estas familias, la tragedia resultante se basaba en dos fuentes de dolor: la pérdida de un ser querido y la acusación de colaboración o pertenencia a estos grupos al margen de la ley.

Es importante reconocer que, en algunos casos, jóvenes se unían voluntariamente a estos grupos por diversas razones, mientras que en otros eran forzados mediante amenazas a sus familiares o secuestros. Esta situación de dolor dejó a estas familias fragmentadas, desposeídas de sus tierras y con uno o varios miembros de sus familias desaparecidos, entre otros desafíos. El único recurso que les queda es realizar ejercicios de memoria como una forma de manifestar su supervivencia ante estos hechos y de resistencia para evitar que estas situaciones se repitan.

Así, se realizan rituales como la siembra de árboles, que permite a los familiares de las víctimas despedirse de sus seres queridos y expresar sus sentimientos frente a los sucesos. La asociación lidera o se une a diversas actividades relacionadas con la memoria como mecanismo de reparación para las familias de las víctimas. Azucena Zuluaga (2018, p. 8) explica la actividad de “trochas por la vida”, llevada a cabo por A.M.O.R. junto a CONCIUDADANÍA.

- 335 AZB recordar a esa persona | sus sueños | y todo lo que vivía | y también
algo que hemos hecho | y
- 336 que también es muy importante | son trochas por la vida | eso lo
desarrolla más
- 337 CONCIUDADANÍA | que es la corporación para la participación
ciudadana | pero también
- 338 es un aliado para A.M.O.R. en ese sentido | es decir | vamos a las
veredas | donde han

339 sufrido todo ese conflicto armado | y sembramos un arbolito | primero
la familia cuenta |
340 ¿cuál era el sueño? | ¿cuántos años tenía cuando lo mataron? | ¿qué
quería él? | ¿por qué cree
341 que lo mataron? | como muchos de ellos fueron inocentes | la mayoría
| pero eso es una
342 manera de reestablecer y decir | aquí hay una vida | que se paró | se
frenó | pero ahí está el
343 arbolito | pues como decimos | pues para que la familia nunca lo
olvide | porque uno no se
344 muere cuando lo matan sino cuando lo olvidan | entonces hacemos
recorridos | y caminamos
345 | y hacemos pues como lecturas de oraciones | que dignifiquen esa
persona | y que solamente
346 recuerda lo bueno | pues sabemos que la mayoría de veces | las
personas justificamos las
347 muerte | no es que la persona era esto | o aquello | era lo otro | y no |
porque el dolor es el
348 mismo para una madre | hijo es hijo ||

(261218X1E1AZB, 2018, p. 8, líneas 335-348).

Por otro lado, existe una imagen que ha sido ampliamente difundida, capturada por Jesús Abad Colorado López (Fuente: Archivo Local ASOVIDA). En ella se observa una caminata por todo el centro de Granada, donde los alrededores se encuentran totalmente destruidos. Las personas sostenían un telón con la frase ‘Territorio de paz’ acompañada de una mano blanca. Esta imagen genera una paradoja, ya que el telón se muestra en medio de la devastación causada por la guerra, entre escombros. Sin embargo, la frase evoca resistencia por parte de la comunidad al reconocerse como un territorio de paz. Es decir, manifiestan abiertamente su rechazo a la violencia que azotaba al municipio.

Ceremonias de la luz

En ese momento, a través del acompañamiento que tenían contemplado como uno de sus objetivos, comenzaron a hacer movilizaciones, que involucraban a cientos de personas, hombres y mujeres; se llevaban a cabo en aquellos municipios que habían sido víctimas de atentados, tomas guerrilleras, o en los cuales, los paramilitares habían cometido masacres, entre otros. Un ejemplo de estas movilizaciones eran las ceremonias de la luz:

- 352 AZB En todos los municipios hacíamos | con las víctimas | el primer viernes
 | salíamos con la luz
- 353 a los parques | a decir | ¡ni una más! | ¡nunca más! | ¡otro oriente es
 posible! | siempre | era
- 354 todo el tiempo | y pues era la forma de mantenernos unidos || en
 todos los municipios se
- 355 hacía | y ha bajado un poco | ya pues la mayoría de gente | siente que
 estamos en un
- 356 posconflicto | pero es un conflicto | de manera diferente | porque
 ahora es microtráfico | la
- 357 verdad que las mujeres han sufrido mucha violencia | la parte de
 feminicidios | entonces ya
- 358 nos toca | [enfrentarlo] como de otra manera | pero si lo hicimos en
 todos los municipios |
- 359 para recordar a nuestras víctimas | y poderlas de alguna manera sanar
 || y de hecho fue

(261218X1E1AZB, 2018, p. 8, líneas 352-359).

Durante el gobierno del expresidente Álvaro Uribe, ante la negación del conflicto, las mujeres se embarcaron en la tarea de mapear las zonas afectadas por el conflicto en cada municipio. Estos mapas

detallaban los barrios, veredas y otros sectores afectados, registrando los tipos de victimización presentes y buscando reflejar cómo estas acciones impactaban la vida tanto de mujeres como hombres. Además, se llevaron a cabo reuniones con los habitantes de los municipios, adoptando un formato similar a cabildos abiertos (080119X1E3BMM, 2018, p. 3, línea 54). Estas acciones específicas condujeron a la creación de políticas públicas dirigidas a las víctimas.

Otros teóricos que aportan a la memoria

Existen valiosos aportes teóricos sobre la reconstrucción de la memoria de las víctimas, tanto en la época contemporánea como en análisis históricos. Entre ellos se destacan los trabajos de grupos de investigación en la Filosofía del Holocausto, con pensadores como Fernando Bárcena (2001), Jean Carles-Mèlich (2001), entre otros, así como los análisis de Tzvetan Todorov (2000).

Si retrocedemos en la historia, encontramos que el lenguaje juega un papel crucial en la reconstrucción de la memoria, según las propuestas de Theodor Adorno expuestas por Martha Tafalla en ‘Una Filosofía de la Memoria’ (2003). Tafalla, al referirse a las víctimas de Auschwitz, señala: ‘Ese cambio refleja lo que experimentaron muchos de los supervivientes de los campos de concentración y de exterminio. Primero, la imposibilidad de la palabra, la exigencia del silencio; luego, la necesidad extrema de lenguaje’ (Tafalla, 2003, p. 259). En esta línea, se resalta la importancia de la narración:

Si la expresión del sufrimiento, la narración o la plasmación artística de la injusticia padecida es tan necesaria, no sólo porque permita salvar una memoria de los hechos válida como

testimonio ante los tribunales. Lo es también, en primer lugar, porque al convertir los hechos en lenguaje y en memoria, el individuo que los sufrió recupera su libertad frente a ellos (Tafalla, 2003, p. 259).

La liberación de la dominación a través del sufrimiento se inicia con la expresión del dolor por parte de quien lo ha experimentado. Recuperar la capacidad de expresar ese dolor representa un proceso de reconstrucción de la subjetividad para la víctima. Poder relatar personalmente lo sucedido y nombrar el mal implica reconstruir la propia historia y experimentar una especie de liberación. Como dijo Tafalla (2003, p. 260): ‘El mal deja de dominar a quien es capaz de narrarlo’.

Por otro lado, uno de los desafíos evidenciados en el Informe General del Centro de Memoria Histórica (2013) al analizar el conflicto armado interno a es la dificultad para identificar a los responsables o actores armados en ciertos eventos. Esto se debe a los distintos usos y abusos de la violencia, que pueden confundirse con las tácticas utilizadas por diferentes grupos. Además, se destaca la imposición del silencio a las víctimas y testigos por parte de estos actores, con el fin de evitar denuncias y obstaculizar la investigación judicial. El silencio impera en las víctimas de la violencia, lo que subraya la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la reconstrucción de la subjetividad a través de la identidad narrativa ricœuriana.

En este contexto surge el modelo de atención psicosocial ‘Pasos y Abrazos’, creado por las líderes, que reconoce la importancia de escuchar y narrar para reconstruir el tejido social afectado por la violencia. Las historias de vida de las mujeres se han empleado en los talleres propuestos por este modelo. Basado en la experiencia

en psicología, trabajo grupal y vivencias personales, este modelo se enriqueció con el intercambio de experiencias cooperativas entre A.M.O.R. y otras instituciones como el CINEP de la Compañía de Jesús y la Fundación para la Reconciliación, aportando al desarrollo y enriquecimiento mutuo.

Debido al éxito del modelo ‘Pasos y Abrazos’, A.M.O.R. continuó con este enfoque hasta hace poco. Sin embargo, con la creación de la Asociación de Víctimas APROVIACI, A.M.O.R. decidió retomar sus tres pilares iniciales en el trabajo con mujeres: ser un espacio de formación política, dismantelar la cultura patriarcal e impulsar el emprendimiento femenino.

Otros mecanismos de reparación

“No es posible un fin del conflicto en Colombia sino se tratan adecuadamente los derechos de las víctimas”. Sergio Jaramillo (2013, en Oficina del Alto Comisionado para la paz, Tomo III, 2018, p. 289).

A través de la Ley 1448 de 2011, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se reconoce a las víctimas del conflicto armado interno colombiano el derecho a la verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Los repetidos episodios de violencia durante casi sesenta años requieren esfuerzos enfocados en los procesos de memoria. Se busca una verdad histórica que permita a las víctimas comprender lo sucedido, una justicia que identifique los hechos y responsables, y una reparación ligada no solo a la restitución de tierras, sino también a la reconstrucción de sus subjetividades.

La Ley 1448 de 2011 reconoce como víctimas a aquellas personas, individuales o en grupos, que hayan sido vulneradas desde el 1 de enero de 1985 como resultado del conflicto armado interno, considerándolas faltas contra los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Esta ley propone un modelo de justicia transicional que involucra a la sociedad en el esclarecimiento y la responsabilidad de los actos cometidos para garantizar los derechos de justicia, verdad y reparación integral a las víctimas. Asimismo, busca reformas institucionales y la desarticulación de estructuras armadas ilegales, con el objetivo de lograr la reconciliación nacional y una paz sostenible.

El Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición se estableció como resultado del punto 5 del Proceso de Paz con las Farc. Este sistema comprende la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad para la Búsqueda de Personas Desaparecidas; la Jurisdicción Especial para la Paz y otras medidas integrales de reparación para la construcción de paz y garantías de no repetición. Todos estos órganos se dedican a restablecer los derechos de las víctimas del conflicto armado interno no internacional.

En septiembre de 2015, en el marco del Acuerdo de Paz durante el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018), se acordó la creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) como parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2018, Tomo V, parte II, p. 358). La JEP administra justicia transicional y conoce los delitos cometidos antes del 1 de diciembre de 2016¹⁶ en el contexto del

16 Fue durante este año, que se firmó el acuerdo de paz entre el gobierno nacional de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.



conflicto armado interno. Tiene un límite máximo de 20 años y su objetivo primordial es reparar a las víctimas de los delitos más graves y representativos del conflicto, cometidos por miembros de la guerrilla, la fuerza pública y otros agentes estatales y civiles, estos últimos si se someten voluntariamente a sus disposiciones (JEP, 2018, párr. 1-2).”

“Los actores sociales que participan en los ejercicios de memoria en los municipios del Oriente ven con optimismo la Jurisdicción Especial para la Paz”. Por ejemplo, Blanca Norha Ossa Hoyos (2018), residente de Granada-Antioquia, participe en la construcción del Salón del Nunca Más, está de acuerdo con el desarrollo de esta Jurisdicción Especial para la Paz.

66 BNOH [...] si queremos con la JEP | apuntarle a
67 la JEP | a que la jurisdicción especial para la paz | como otros quieren
decir | como es que dicen
68 ellos | dicen impunidad | ¿cual impunidad? | eso es lo más importante
para mí | es que los
69 conflictos | el sentido no es mandar a la cárcel | ¿qué hacen en la
cárcel? | ¿qué concepto tienes
70 tú de las cárceles colombianas? || es un desastre | En cambio si a usted
le dicen | yo siempre les
71 hago una comparación | les digo venga | usted es la mamá | su hijo
fue | fue un guerrillero | hizo
72 de todo | le dicen tiene la oportunidad de que su hijo | no se vaya a la
cárcel | tantos años | o haga
73 un trabajo de recuperación comunitario | de lo que hizo | ¿cuál de
los dos escoge? ||

(261218X1E2BNOH, 2018, p. 3, líneas 66-73).

Afirma, además, la importancia de reconocer que las personas involucradas como actores del conflicto armado interno colombiano, aunque han cometido atrocidades, merecen una oportunidad para enmendar lo que han hecho, hace énfasis en la necesidad de detenerse a analizar la historia del otro, de las circunstancias que rodearon sus actuaciones, como se evidencia a continuación:

- 78 BNOH fueron | que están desmovilizados | no guerrilleros | ¿no? | y a mí no
me gusta señalarlo | que ese
79 fue desmovilizado | no | es una persona normal | cometió unos errores
| como todos podemos |
80 pero vamos a tratarlos como personas | y yo estoy convencida que
el peor criminal | cuando lo
81 tratan bien | cambia | ¿sí? | cambian | es que eso de yo sentarme a
hablar con él | a ver que fue su
82 vida | como les digo yo a la gente | cuando trabajamos | haber | porque
estuvo él allá | y empiezan
83 a analizar toda la historia de cada uno | una historia de | de la familia
| del hogar | de todo si [...]

(261218X1E2BNOH, 2018, p. 3, líneas 78-83).

El enfoque de Blanca Norha Ossa Hoyos resalta la importancia de escuchar la historia de los demás sin juzgar, sino comprender cómo han vivido, qué situaciones han enfrentado y qué les llevó a actuar como lo hicieron. Para ella, el perdón es crucial para permitir que la vida siga adelante. Esta idea del perdón como habilitador para que el individuo recupere las capacidades que puede perder debido a sus faltas será retomada más adelante en el séptimo sendero.





Cuarto Sendero

*Descolonizar el pensamiento apuesta
por la construcción de un currículo
intercultural.*

*La experiencia pedagógica de la Institución
Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*

En este apartado, se procederá primero con el abordaje teórico de la categoría de la promesa según Paul Ricœur. En segundo lugar, se presentará la caracterización¹⁷ de la Institución Educativa Agropecuaria 'Máximo Gómez', explorando los elementos de la identidad narrativa a través de la descripción del contexto geográfico y social, incluyendo el tema de los cultivos ilícitos y su impacto en el Departamento del Cauca. En tercer lugar, se detallará la matriz de categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales. Posteriormente, se abordará la categoría substantiva de descolonizar el pensamiento, haciendo hincapié en la propuesta de construcción de un currículo intercultural. Por último, se expondrá la subcategoría de 'meterse en la piel del otro' a través de algunas de las matrices de análisis utilizadas para la codificación.

La promesa en Paul Ricœur

Este libro se enfoca en la relevancia de la identidad narrativa y las categorías éticas en la propuesta ricœuriana para las iniciativas de construcción de paz en contextos educativos y sociales. Cada análisis se centra en una categoría de Paul Ricœur, como se abordó con la memoria en la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R., donde el papel de la memoria fue fundamental para resistir y sanar durante la reconstrucción del tejido social en los municipios.

Ricœur (2006, p. 165) destaca la importancia de la memoria y la promesa en el reconocimiento de sí mismo, argumentando que ambas deben considerarse juntas. En este análisis de la Institución Educativa

¹⁷ Esta caracterización está hecha a partir de los documentos que se analizaron y de las fuentes orales también porque en este ejercicio descriptivo se recogen elementos de la identidad narrativa de la experiencia.

Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, se explorará la promesa como una herramienta del maestro en la formación de sus estudiantes.

En esta institución, hay un interés manifiesto en descolonizar el pensamiento, evitando contenidos eurocentrados y valorando los saberes ancestrales de las comunidades estudiantiles. Se busca construir un currículo intercultural que refleje las diversas culturas presentes en el entorno educativo.

La institución muestra un fuerte compromiso con la formación de sus estudiantes, buscando brindarles alternativas para evitar que se involucren en actividades relacionadas con los cultivos ilícitos custodiados por grupos armados ilegales en la región. Aunque esto no esté explícitamente incluido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Rectoría, los maestros y el personal administrativo están firmemente comprometidos con el seguimiento de los egresados y su continuidad en la educación superior.

La Rectora se implica directamente, inscribiendo a los estudiantes en programas de becas en universidades brasileñas. Varios estudiantes han sido aceptados para estudios de pregrado, y se conoció que una estudiante becada para pregrado iniciaría una maestría en 2018.

La Institución busca mostrar opciones diferentes a sus estudiantes a través de proyectos significativos como la cría de cerdos, la agricultura con ‘Cultivando Saberes’, proyectos de convivencia, interculturalidad, danza y chirimía, entre otros. Estas iniciativas promueven el respeto por la diversidad, la visibilización de saberes ancestrales y ofrecen alternativas de vida más allá de actividades ilícitas. La educación se presenta como un camino alternativo y prometedor en contraposición a las opciones relacionadas con

actividades ilícitas o el reclutamiento forzado. La promesa es un telón de fondo en estas iniciativas de formación.

La promesa es propuesta entonces por Paul Ricœur (2006, p. 164) en prospectiva como una ventana hacia el futuro. Se inscribe de la misma forma que la memoria en el abanico de capacidades propuesta en la fenomenología del hombre capaz. En la medida, en que es el agente el que es capaz de prometer, el protagonista de una historia.

El hecho de que el agente recuerde o prometa y que este ejercicio sea llevado a cabo en el presente, estas capacidades se encuentran en una relación diferente frente a la tensión *mismidad e ipseidad*. En la capacidad de prometer el acento está puesto en la *ipseidad*. Otro rasgo que es importante, la amenaza frente a la promesa corresponde a la traición. Sin embargo, esta antítesis se disimula en el ejercicio de la acción de prometer. Como afirma filósofo francés “mantener su promesa es no traicionarla” (Ricœur, 2006, p. 146).

Paul Ricœur (2006, p. 164) plantea la promesa como una visión prospectiva hacia el futuro, ubicándola junto a la memoria en el conjunto de capacidades propuestas en la fenomenología del hombre capaz. La capacidad de prometer se vincula al agente como protagonista de una historia.

El ejercicio de recordar o prometer, realizado en el presente, involucra una relación diferente entre la mismidad y la *ipseidad*. En la capacidad de prometer, se destaca la importancia de la *ipseidad*. Ricœur también señala que la promesa implica una amenaza de traición, aunque esta antítesis se disimula en el acto de prometer. Según el filósofo francés, ‘mantener una promesa es no traicionarla’ (Ricœur, 2006, p. 146).

Para Ricœur, la promesa representa la posibilidad de un futuro factible y diverso. Como él menciona, ‘la identidad narrativa que coloca la diversidad en el centro de cualquier trama de vida; la mismidad de reflexión y memoria solo encuentra su verdadera réplica en la promesa, paradigma de una ipseidad irreducible a la mismidad’ (Ricœur, 2006, p. 159). Esta diversidad, presente en la promesa, se enfrenta a la pluralidad humana cuando se dirige a otro.

Ricœur (2006, pp. 165-166) plantea que la fenomenología de la promesa se puede analizar desde dos perspectivas: lingüística (como acto de discurso) y moral (como compromiso). Desde la perspectiva lingüística, la promesa es un acto performativo, donde se realiza lo que se dice, según la “falacia descriptiva”¹⁸ propuesta por John Austin (1982).

En cuanto a su dimensión moral, la promesa implica a un beneficiario destinatario; quien recibe la promesa desempeña un doble papel al ser el receptor y el beneficiario de la acción o promesa. En este sentido, la promesa también adquiere un aspecto fiduciario para Ricœur (2006, p. 168), en el cual el que promete le debe algo al beneficiario.

Ricœur (2006, p. 171) identifica posibles problemas en la promesa relacionados con la falta y la mala conciencia, es decir, el incumplimiento y la falta de credibilidad. Ofrece soluciones para estos problemas: evitar prometer más de lo que se puede lograr, ejercer

18 John Austin (1982) que también es citado por Paul Ricœur (2006, pp. 165-166), señaló como falacia descriptiva a las afirmaciones de la filosofía tradicional que argumentaban la existencia de enunciados únicamente para hacer descripciones de la realidad. En contraste, él propuso la existencia no solo de los enunciados que declaraban algo sino además de aquellos enunciados que al ser pronunciados ya en sí realizan una acción como en el lexema sí quiero.

paciencia en medio de la promesa y priorizar las expectativas del beneficiario como primer paso.

En la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, los maestros asumen la promesa según la perspectiva de Ricœur al mostrar a sus estudiantes alternativas más allá de actividades ilícitas. Les brindan herramientas para transformar sus realidades a través de la educación superior, alejándolos de opciones limitadas como el raspado de coca, matrimonios tempranos o paternidad a una edad temprana.

Caracterización de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”: elementos de la identidad narrativa desde la voz de sus líderes

Tabla 15.

Ficha experiencia I. E. A. “Máximo Gómez”.

Ficha experiencia pedagógica Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”	
Nombre del Programa	Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.
Coordinador de la experiencia:	María Eugenia Ledesma Llantén (Rectora de la Institución).
Ubicación geográfica:	Sede principal: Municipio de Morales, Vereda San Isidro, Departamento del Cauca.
Alcance:	Otras sedes: San Roque, Santa Bárbara, San Cristóbal, y Sombrerillo.
Tipo de población	Departamento del Cauca.
Organizaciones responsables:	Campesinos, población indígena como Guámbianos, Nasa o Páez; población afro, católicos, cristianos evangélicos, israelitas, desplazados por la violencia, niñas abusadas por sus padres, niños abandonados por sus padres, niños y niñas que permanecen al cuidado de sus abuelas, niños de zonas apartadas (un hora y media de distancia caminando), niños y niñas vulnerables frente al cultivo de coca, entre otros.

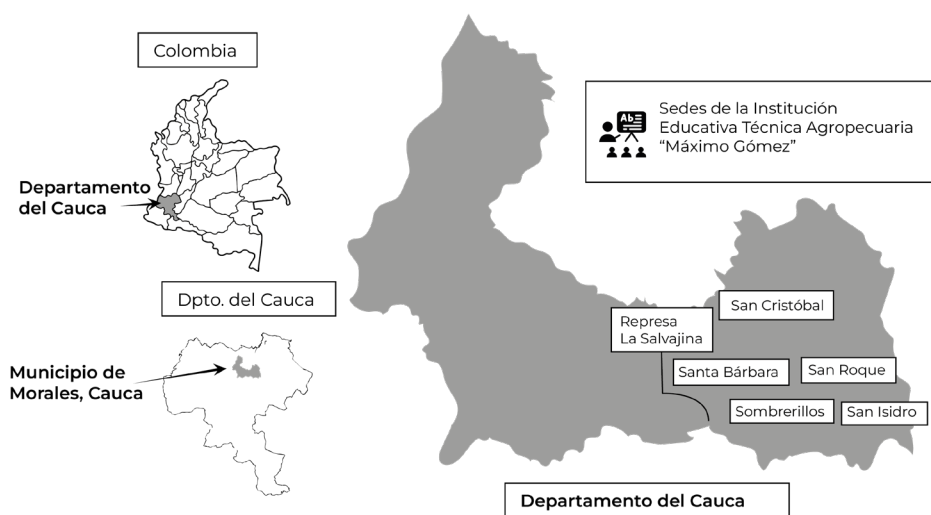
Ficha experiencia pedagógica Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”	
Vigencia:	Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” -Secretaría de Educación del Departamento del Cauca-Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
Contexto:	2013-actualidad. Educativo.

Fuente: Elaborado por Falla (2021).

La Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” fue aprobada desde 1994, bajo la resolución N° 0447 de 2004, por su parte, se encuentra ubicada dentro del Municipio de Morales, en el Departamento de Cauca, pero específicamente, en el corregimiento de San Isidro, la sede principal se encuentra a su vez en la vereda San Isidro, y las otras cuatro sedes de la Institución, están en el mismo corregimiento, pero en las veredas de Santa Bárbara, San Cristóbal, Sombrerillo y San Roque, estas sedes reciben el nombre de las veredas en las que se encuentran ubicadas. Es una institución de carácter público, que desde 2012 ha sido reconocida con varias experiencias significativas, que se abordarán como líneas de acción.

Figura 9.

Ubicación de las sedes de la I.E.A. "Máximo Gómez" en el Municipio de Morales-Cauca.



Fuente: Elaborado por Falla (2021) a partir de Alcaldía Municipal de Morales-Cauca (2018).

En la Secretaría de Educación y Cultura del Cauca (2020, fila 9), en el Municipio de Morales, se encuentran registradas dos instituciones de carácter privado. Sin embargo, una ya ha cerrado de manera definitiva, mientras que la segunda presenta un cierre temporal. Las demás instituciones educativas listadas son del sector oficial, sumando un total de veinte instituciones. De estas, tres tienen un cierre definitivo. Es relevante destacar que, de las diecisiete sedes restantes, solo una cuenta con una única sede, mientras que las demás tienen múltiples sedes, que van desde dos hasta trece.

La información principal sobre la institución (Secretaría de Educación del Cauca, s.f., a., cuadro 1 y 2) indica que se ubica en la vereda San Isidro, en el Municipio de Morales, Departamento del Cauca. Es una institución de carácter oficial, de calendario A, situada en la zona rural. En los detalles adicionales, se menciona que es una institución de género mixto, con enfoque técnico. Ofrece cobertura para los grados de preescolar (jardín y transición), básica primaria, básica secundaria y educación media.

Llama la atención que no se presenta ninguna caracterización en relación con etnias o discapacidades. Respecto a capacidades excepcionales, se mencionan dos elementos: educación para adultos, incluyendo un programa para jóvenes en extraedad y adultos. Se basa en el modelo de Escuela Integral Flexible, que aborda las dimensiones del desarrollo humano, la interacción y el logro de su realización. En cuanto a las estadísticas de alumnos, se reporta un total de 554 estudiantes. Las sedes de la institución se describen de la siguiente manera:

Tabla 16.
Sedes de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.

Sedes	Código DANE	Dirección	Número de estudiantes	Grados ofertados	Fuente
Máximo Gómez (sede principal)	219473006512	Vereda San Isidro.	358 jornada mañana. 70 jornada única.	Preescolar, básica primaria, básica, básica secundaria, y media.	(Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, s.f., a).
E.R.M. Sombrerillo	219473006679	Vereda Sombrerillo	9 jornada mañana.	Preescolar (Jardín y transición) y básica primaria (Primero a Quinto grado).	(Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, s.f., b).

Sedes	Código DANE	Dirección	Número de estudiantes	Grados ofertados	Fuente
San Cristóbal	219473000387	Vereda San Cristóbal	13 jornada mañana.	Preescolar, Básica primaria.	(Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, s.f., c).
San Roque	219473000123	Vereda San Roque	70 jornada mañana.	Preescolar, básica primaria, básica, básica secundaria, y media.	(Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, s.f., d).
Santa Bárbara	219473000042	Vereda Santa Bárbara	34 jornada mañana.	Preescolar, básica primaria, básica, básica secundaria, y media.	(Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, s.f., e).

Fuente: Elaborado por Falla (2021) a partir de Secretaría de Educación y Cultura del Cauca (s.f., a, b, c, d, y e).

Elementos de la identidad narrativa

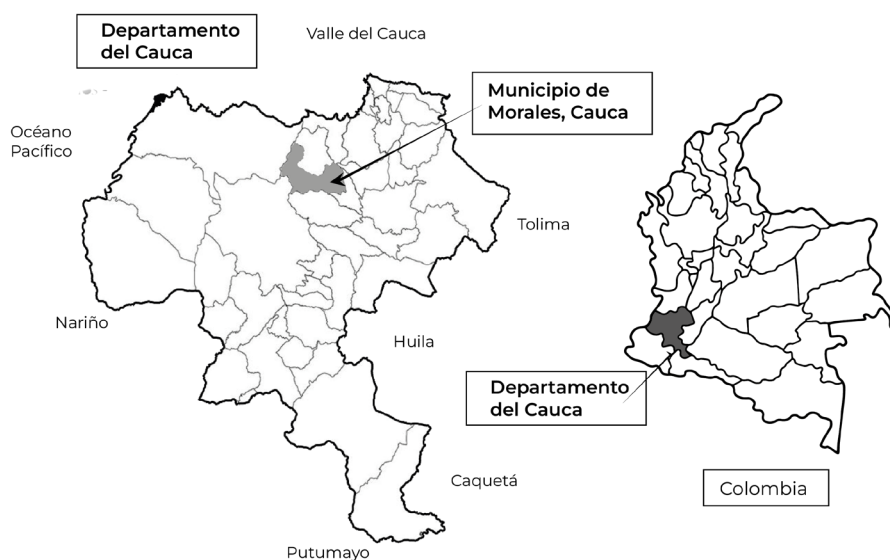
Para contextualizar los rasgos de la identidad narrativa de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, es pertinente comenzar mencionando algunas características del Departamento del Cauca. En esta región, la presencia de unidades militares es notable, una respuesta a la amenaza que representan los grupos al margen de la ley. Esta presencia militar refleja la constante presencia de actores armados, un aspecto que está estrechamente relacionado con algunos de los problemas que enfrenta la institución. Los enfrentamientos entre estos actores a menudo generan situaciones de fuego cruzado, representando un riesgo constante para la población, además del problema del número considerable de minas antipersona instaladas por estos grupos.

En segundo lugar, destaca el acoso de los actores armados hacia las niñas y adolescentes de la institución. Además, la presencia de

cultivos ilícitos como una actividad económica relevante en la zona es un factor significativo. La intermitencia de la población también es una característica propia, marcada por desplazamientos y cambios frecuentes.

Es importante destacar la diversidad de la población que habita en los municipios del departamento, incluyendo comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros. Estas diversas culturas componen la rica y variada identidad del Departamento del Cauca. A continuación, se hará mención específica al Municipio de Morales, donde se encuentra ubicada la sede principal de la Institución Educativa.

Figura 10.
Límites del Departamento del Cauca.



Fuente: Elaborado por Falla (2021) a partir de IGAC (2019).

En primera instancia, el Departamento del Cauca limita con los Departamentos de Nariño, Putumayo, Caquetá, Huila, Tolima y Valle del Cauca. Asimismo, limita con el Océano Pacífico. Debido a su cercanía con algunos departamentos que han sido azotados por la violencia del conflicto armado interno, produce que en este departamento los grupos al margen de la Ley se oculten en la zona rural, obligando y en algunos casos, incentivando a campesinos a sembrar hoja de coca. En el Cauca se encontraba en un principio el Batallón de Infantería No. 7 General José Hilario López, pero en la medida en que ha ido evolucionando el conflicto armado interno, poco a poco, se fueron creando otras unidades con el fin de combatir el narcotráfico liderado por los grupos al margen de la Ley y la minería ilegal en la región, minas antipersona, entre otros. Por lo tanto, luego se estableció la Brigada No. 29 con sede en la ciudad de Popayán, de igual manera, al identificarse que esta era una zona estratégica, empleada como un corredor de los grupos armados ilegales, se decidió, trasladar el Puesto de Mando de la III División del Ejército Nacional a Popayán.

El Departamento del Cauca, ubicado entre Nariño, Putumayo, Caquetá, Huila, Tolima, Valle del Cauca y el Océano Pacífico, ha sido afectado por la presencia de grupos armados debido a la violencia del conflicto armado interno y su proximidad con áreas conflictivas. Esta situación ha llevado a la presencia de grupos ilegales en la zona rural, incentivando a los campesinos a cultivar hoja de coca. En respuesta, se han creado unidades militares para enfrentar el narcotráfico, la minería ilegal y otros problemas como las minas antipersona.

Inicialmente, el Batallón de Infantería No. 7 General José Hilario López operaba en el área, pero con la evolución del conflicto se establecieron otras unidades como la Brigada No. 29 y el Puesto de

Mando de la III División del Ejército Nacional en Popayán. Como parte de la estrategia para abordar la violencia en la región, se han reorganizado unidades militares para establecer líneas de mando y objetivos claros. Recientemente, en enero de 2020, se crearon tres nuevas unidades, dejando una estructura organizativa más definida.

Las unidades militares en el Departamento del Cauca, pertenecientes al Comando Conjunto No. 2 Sur Occidente¹⁹: incluyen la III División y la Brigada Liviana de Caballería del Ejército Nacional. El Comando Específico del Cauca, con el Comando Operativo Apolo en Miranda, la Vigésima Novena Brigada en Popayán, y la Fuerza de Despliegue Rápido No. 4 en Guachené. Además, la Armada Nacional cuenta con el Batallón Fluvial de Infantería de Marina No. 42 en Güapi y una unidad tipo pelotón en Timbiquí, que no es fija, sino que depende de las necesidades del servicio²⁰.

Aunque la Fuerza Aeroespacial Colombiana no tiene unidades físicas en el Departamento, participa en operaciones conjuntas desde el Comando Aéreo de Combate No. 7 en Cali. La presencia significativa de estas unidades militares y grupos ilegales, encargados de resguardar

19 Los Comandos Conjuntos como su nombre lo indica, son aquellas unidades que están conformadas por el Ejército Nacional, la Armada Nacional y la Fuerza Aérea Colombiana. En estos comandos se encuentra personal agregado a cada una de estas fuerzas. En este caso, el Comando Conjunto N. 2 Sur Occidente, está conformado por la III División del Ejército Nacional, por la Fuerza Naval del Pacífico, de la Armada Nacional y el Comando Aéreo de Combate No. 7 que pertenece a la Fuerza Aérea Colombiana, este comando tiene injerencia en los Departamentos de Valle del Cauca, Cauca y Nariño, cuya sede se encuentra en la ciudad de Cali (Vigésima Tercera Brigada del Ejército Nacional, en Comando General de las Fuerzas Militares, 2020).

20 Es decir, los elementos de combate fluvial no permanecen fijos en un solo sitio, debido a que su misión corresponde a bloquear de forma permanente varios sectores clave para la salida de cocaína en embarcaciones ilegales, en Timbiquí también se presenta el problema de la Minería Ilegal.

cultivos ilícitos para la producción de cocaína, tiene un impacto notable en las adolescentes de las zonas rurales. En algunos casos, estas jóvenes se relacionan con miembros de grupos armados, siendo víctimas de violaciones o enfrentando la maternidad en circunstancias no deseadas debido a estas relaciones.

Por otra parte, algunas de las unidades de las Fuerzas Militares en la región no son estacionarias, sino que tienen una alta rotación por todo el departamento. Cuando cambian de área de operaciones, la unidad completa se traslada. Estas unidades incluyen tanto soldados profesionales como soldados regulares. Estos últimos prestan servicio militar por hasta dieciocho meses y, según las necesidades operativas, rotan por las diferentes áreas de la jurisdicción. Al finalizar su servicio, regresan a sus lugares de origen, que normalmente no coinciden con el departamento donde sirvieron. Esto resulta en que, durante las temporadas en un sector determinado, los soldados llegan a conocer a jóvenes, algunas de las cuales pueden quedar embarazadas debido a relaciones sentimentales. Sin embargo, al trasladarse la unidad, los soldados suelen desaparecer y no asumen responsabilidad por su paternidad.

En segundo lugar, la presencia de la Fuerza Pública y grupos al margen de la ley en la región ha dado lugar a un problema que afecta a la Institución Educativa. Esto se refleja en el asedio que sufren las estudiantes del colegio por parte de algunos de estos actores armados, como los guerrilleros. La institución ha registrado casos en los que sus estudiantes han sido víctimas de violencia sexual, violación o embarazos a temprana edad, ya sea consensuados o no deseados, sin contar con el apoyo de una paternidad responsable. Esto lo ha señalado María Eugenia Ledesma (2018), Rectora de la Institución:

53 MELL [...] con esto de los reinsertados | los guerrilleros pues |
54 igual | las niñas salen para allá | para donde la guerrilla | y también
abusan de las niñas de 14
55 15 años | Una niña de 13 años salió embarazada de un guerrillero |
pero ¿qué pasó? | como
56 hubo enfrentamientos | al guerrillero lo hirieron y lo capturaron |
está detenido | a la niña le
57 tocó venirse aquí porque siempre escogen Cali para trabajar porque
pagan mejor ||

(141118X2E1MELL, 2018, p. 3, líneas 47-53).

Asimismo, la incidencia de los soldados de las unidades móviles de la Fuerza Pública en las adolescentes; las conquistan, embarazan y posteriormente cuando la unidad es trasladada, y de la misma manera desaparecen, como se evidencia en lo que afirma la Rectora de I.E.A. “Máximo Gómez”:

47 MELL [...] con los soldados por ejemplo | que llegan y ubican
48 las niñas | sobre todo aquellas que ya tienen un hijo | que tuvieron un
desliz | esas son las
49 presas más fáciles para ellos | porque les ofrecen prebendas | “que
tenga veinte mil para el
50 mercado” | tengo las entrevistas | que voy a traerle a presentar mi
prima | para que vea usted
51 que eso si es de verdad | le llevan cualquier otra persona | para hacer
que caigan allí | y las
52 dejan nuevamente embarazadas y cuando usted menos pensó |
nuevamente el Batallón lo
53 levantaron | y se quedan las niñas así ||

(141118X2E1MELL, 2018, p. 3, líneas 47-53).

En tercer lugar, otro factor que impacta en la I.E.A. “Máximo Gómez” es el cultivo de la coca en la región. En el Departamento del Cauca, no es desconocido el elevado número de cultivos ilícitos; algunas zonas de las veredas cercanas a la institución educativa no son la excepción. En muchos casos, niños y adolescentes son convocados para raspar coca²¹; a veces, esto impide que los niños asistan a clases. Este fenómeno está relacionado con factores económicos, ya que aparentemente la remuneración ofrecida a los niños y jóvenes era de ochenta mil pesos diarios (a finales del año 2018). Los maestros tienen conocimiento de que los padres de familia son presionados para asistir a reuniones donde se dan directrices sobre los cultivos. En la mayoría de los casos, estos cultivos pertenecen a los campesinos locales. Si se niegan a asistir a las reuniones, pueden ser multados o enfrentar otro tipo de presiones, como amenazas, entre otros problemas. La situación se agrava debido a que algunos padres de familia son dueños de estos cultivos, lo que intensifica el problema para la institución. Según una de las maestras (261118X2E2G1BLSM, 2018, p. 3), dos de los problemas que afectan al colegio son la distancia de las sedes, ubicadas en el centro de la vereda, y el cultivo de coca:

- 79 BLSM que los estudiantes no lleguen a la institución | la lejanía | porque
queda en el centro de la
80 vereda | pero la vereda se extiende hasta el lago | a veces no baja el
carro a la hora que es |
81 entonces llegan muy tarde | pero uno entiende | que es por eso | o
cuando llueve mucho | no
82 van los niños al colegio | va la mayoría | pero no van todos | el cultivo
de la coca | ellos |
83 cuenta la gente | ¿no? | que si no van a las reuniones que les citan allá
que les sacan multa |

21 Como es conocido el ejercicio de recolección de hojas de coca, que son utilizadas para la producción de sustancias psicoactivas como la cocaína.

- 84 que no permiten ||
- 85 AFR ¿quiénes citan a las reuniones? | ¿los grupos al margen de la ley? ||
- 86 BLSM si ellos ||
- 87 AFR ¿y quiénes son los dueños de los cultivos? | ¿ellos?
- 88 BLSM no | los padres de familia || porque si no van les sacan una multa de
trescientos mil | hemos
- 89 escuchado | porque a nosotras no nos consta || si | y los niños también
cuando no tienen clase
- 90 | se van a raspar | que llaman ||
- 91 AFR ¿Cómo afectan esa dinámica de los cultivos de coca a los niños? Y
¿cómo se ve afectada la
- 92 institución de esa manera?
- 93 BLSM pues | le comentaba a la profe aquí [señalando a a otra profesora de
la sede Santa Bárbara] |
- 94 que cuando yo entré a trabajar con transición | entonces hay veces
no había clases | o las
- 95 niñas no iban | hay profe | yo estuve raspando ayer | ¿y por qué te vas
a raspar? | porque yo
- 96 quiero coger plata | y entonces | yo les decía | no | porque tú tienes que
estar estudiando |
- 97 entonces ya ellas no volvieron | pero no se lo comenté a los papás |
sino solamente a los
- 98 niños | o | hay veces | este año | por lo menos | un niño que está en
cuarto | que no fue |
- 99 entonces ellos le cuentan a uno | profe fulanito no vino | porque uno
los extraña | ¿cierto? | ay
- 100 no vino fulanito | ¿por qué no vino? | no es que él se fue a raspar ||

(261118X2E2G1BLSM, 2018, p. 3, líneas 79-100).

En cuarta instancia, la intermitencia de la población se relaciona con la presencia de cultivos ilícitos. Los maestros tienen conocimiento de que en la zona llegan muchas familias de manera temporal en busca de fuentes de ingreso, como la extracción de coca. Esto conlleva a una parte de la población estudiantil que es flotante; es decir, hay niños que asisten a la institución por uno o dos años y luego regresan a sus lugares de origen. Este fenómeno también es evidencia de otro problema que afecta a Colombia, el desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado interno. Otra maestra lo señala de la siguiente forma:

- 442 AETG podríamos decir | que la población es flotante | en algunas
oportunidades | porque acá | ya las
443 otras compañeras habían hablado | lo de la coca | debido a eso | en
el municipio de Morales |
444 llega gente todo el tiempo | ¿sí? | a principios de año | y a final de año
| o mediados del año |
445 entonces | viene gente | del Putumayo | del Caquetá | de todos lados
| de Argelia | y pues así
446 cómo están | uno | dos años | así mismo otra vez | se regresan | entonces
por eso | es algo que |
447 población flotante | no en su mayoría | no | porque la mayoría de acá
| son campesinos |
448 pocos afros | e indígenas también hay | y | la gente que es venidera |
no es tampoco |
449 relevante | no es tampoco mucha | no | ¿sí? ||

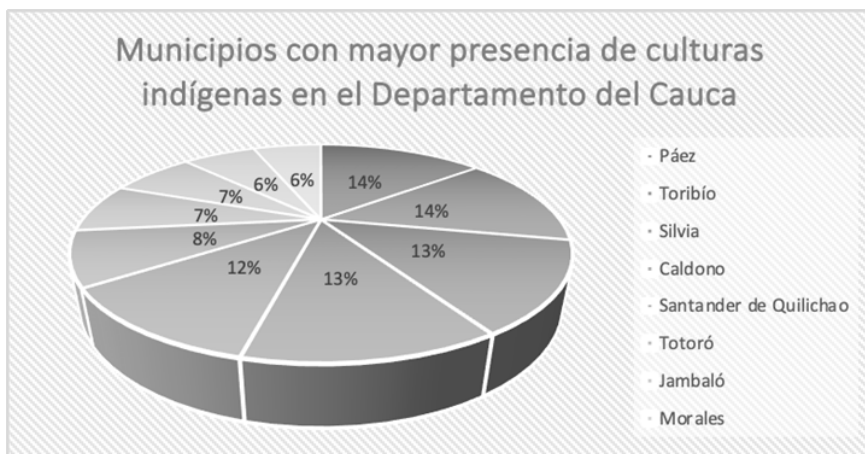
(261118X2E2G1AETG, 2018, p. 10, líneas 442-449).

En quinta instancia, se puede afirmar que la población que habita en el Cauca está conformada por diversas culturas. Según los datos obtenidos en el Censo Nacional de población y vivienda del año 2018, y cuyos resultados fueron publicados en el año 2019, el departamento

del Cauca es el segundo en Colombia, que posee mayor número de habitantes pertenecientes a comunidades indígenas, con un total para el año 2018 de 308.455 (DANE, 2019 a, CNPV, 2018, p. 13); además identificó 39 resguardos indígenas y señaló presencia de comunidades indígenas en 32 municipios de los 42 que en total tiene el departamento. Los diez municipios del Cauca con mayor población indígena según el DANE (2019a, p. 17) corresponden a:

Figura 11.

Municipios con mayor presencia de culturas indígenas en el Departamento del Cauca.



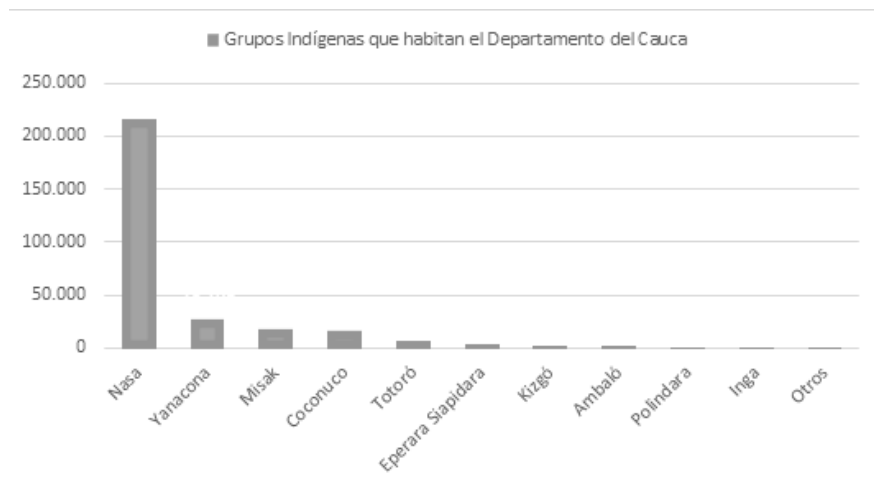
Fuente: Elaborado por Falla (2021) a partir de DANE (2019 a, p. 17).

Dentro de los indígenas que habitan en el departamento se encuentran alrededor de 31 pueblos, entre ellos: Nasa, Yanacona, Misak, Coconuco, Totoró, Eperara Siapidara, Kizgó, Ambaló, Polindara, Inga, Pastos, Emberá, Emberá Chamí, Awá, Quillacinga, Kamëntsa, Wiwa, Muruí, Pijao, Kakua, Arhuaco, Emberá Katío, Kichwa, Zenú, Wayuu, Yukuna, Cuna Tule, Siona, Indígenas Ecuador (diferentes de otavaleños), Wanano, sin embargo, en un

número superior a dos mil, se presentan los pueblos en la siguiente tabla, en la categoría de otros, se agruparon los resultados de los demás pueblos que ascienden a 1.173.

Figura 12.

Grupos Indígenas con mayor número de población que habitan en el Departamento del Cauca.



Nota. DANE (2019 a, p. 30). Fuente: CNPV (2018) adaptado por Falla (2021).

Es de significativa importancia entonces, que el Municipio de Morales, donde se ubica la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, sea uno de los 8 municipios con mayor presencia de culturas indígenas en el departamento y en adición, es necesario señalar además que el departamento también cuenta con un alto número de comunidades afro, estas últimas se encuentran con mayor incidencia en los municipios de Güapi, Timbiquí, López, Puerto Tejada, entre otros. Estas personas que pertenecen a la comunidad negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, NARP (DANE 2019 b, CNPV, 2018, p. 35), ocupan la quinta posición en Colombia, de cantidad de personas que se autorreconocen como pertenecientes a esta comunidad NARP, con 245.352 personas.

El Municipio de Morales, como se ha mencionado previamente, es uno de los 42 municipios del Departamento del Cauca. Fue fundado hace 214 años, aproximadamente en 1806, según información proporcionada por la Alcaldía Municipal (2020). Dentro de este territorio se encuentra la Represa de la Salvajina. Las actividades económicas principales en este municipio están relacionadas con la agricultura, la ganadería, la minería (explotación de oro y carbón) y la explotación forestal.

En el ámbito agrícola, se destacan los cultivos de café, caña de azúcar, maíz y plátano, entre otros. Este aspecto es relevante para la I. E. A. “Máximo Gómez” debido a que forma parte de sus programas de formación, centrados en la agricultura y la ganadería. Estos se desarrollan a través de varios proyectos significativos que se abordarán más adelante.

De acuerdo con datos del DANE (2019 a, 2019 b) y las evidencias presentadas, la población estudiantil de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” incluye estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, como el pueblo Nasa, Misak o Guambiano, siendo estos en menor número. También se encuentran estudiantes pertenecientes a la comunidad NARP. Los maestros afirman que el resto de la población está compuesto principalmente por campesinos mestizos, y existe una diversidad de credos entre los estudiantes. En relación con esto, la Rectora de la institución afirma:

- 39 MELL L llegan afros | indígenas | campesinos | eso en cuanto a culturas | pero
también | tenemos un
40 gran porcentaje de cristianos | evangélicos | israelitas | testigos de
jehová | católicos | todo
41 esto lo manejamos allí | pero también hay una cuestión social allí |
bien difícil en nuestra

- 42 institución | y es que hay niñas que han sido violadas | por el papá o
por el familiar |
- 43 entonces | de todo esto se ve allí en el colegio | y otra cuestión social
que afecta muchísimo
- 44 es el cultivo de la coca | el cultivo de la coca ha hecho que converjan
los grupos armados al

(141118X2E1MELLL, p. 3, líneas 39-44).

Además de las características previamente mencionadas, es crucial resaltar otros problemas evidentes en el entorno educativo. Algunas estudiantes son víctimas de violencia sexual. Asimismo, es común que muchos niños queden al cuidado de sus abuelos o hayan sido abandonados por uno de sus padres. En otros casos, las madres trabajan en municipios diferentes, lo que limita su tiempo para compartir con sus hijos.

Los estudiantes suelen enfrentar largos trayectos y condiciones geográficas desfavorables para llegar a la institución educativa. A esto se suma que la infraestructura no cumple con los requisitos mínimos para su funcionamiento, incluyendo servicios públicos con cobertura deficiente. Uno de los problemas más preocupantes es la falta de material pedagógico adecuado para las actividades escolares. En muchos casos, los maestros utilizan materiales reciclables para crear recursos como la tienda escolar o para llevar a cabo talleres en clase. Aunque en algunos casos cuentan con herramientas proporcionadas por el MEN, como tabletas, la falta de conexión a internet limita su utilidad.

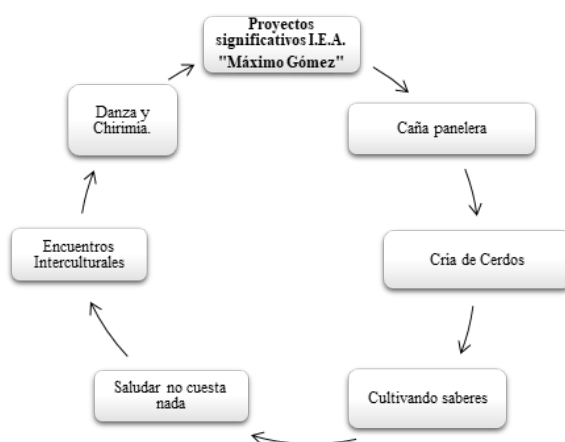
Estas condiciones adversas que enfrentan los maestros y las necesidades del contexto son evidentes, especialmente en sedes alejadas que requieren que tanto estudiantes como maestros recorran largas distancias para llegar a la institución.

Dentro de las aulas, se reúnen estudiantes de diversas procedencias: en primer lugar, de comunidades indígenas como los Guámbianos y Nasa, entre otros. En segundo lugar, de comunidades afrodescendientes. Tercero, también se encuentran campesinos de zonas cercanas a la institución. Cuarto, algunos estudiantes son desplazados de lugares como Putumayo, Balboa Cauca y Argelia. Quinto, están los estudiantes que forman parte de la población flotante, es decir, aquellos que se establecen temporalmente mientras sus familias cosechan y transforman hoja de coca. Este proceso suele durar alrededor de 6 meses, al finalizar los cuales los estudiantes regresan a sus lugares de origen, donde se supone que otro cultivo está listo para ser transformado. Ante esta diversidad en las aulas, se han propuesto proyectos transversales significativos que se detallarán a continuación como líneas de acción.

Líneas de acción: capacidad de decir y capacidad de hacer

Figura 13.

Proyectos significativos I.E.A. “Máximo Gómez”



Fuente: Elaborado por Falla (2021).

Los proyectos transversales significativos han impactado positivamente en la comunidad educativa de la Institución, ya que han sido concebidos y ejecutados por los maestros con la participación de los estudiantes, respaldados por la dirección de la Institución Educativa y el resto del personal administrativo.

- 375 RAL Matemáticas más que todo ||
376 AFR ¿Matemáticas?
377 Y ciencias naturales | y español | también | porque tenían que escribir
mucho | escribían todo |
378 yo los llevaba allá | hacíamos el aseo en las cocheras cuando me tocaba
a mí | yo los llevaba
379 allá | entonces ellos | apenas llegaban acá | cogían el cuaderno y
escribían | lo que hicieron | y
380 era muy chévere porque ellos escribían todo lo que hacían | y yo lo
que hacía era corregirles
381 como la ortografía | y eso ||

(261118X2E2G2LESQ, 2018, pp. 8-9, líneas 375-381).

Estos proyectos se han implementado en diferentes niveles educativos: algunos en bachillerato, otros en primaria y algunos más en preescolar, como parte integrante de varias asignaturas cuando corresponde. En ocasiones, se han abarcado simultáneamente áreas como matemáticas, estadística, ciencias naturales y español. Algunos de estos proyectos han requerido la participación de toda la comunidad educativa, desarrollándose tanto en la sede principal como en otras sedes de la institución.

Los estudiantes adquieren habilidades para identificar los materiales necesarios y comprenden conceptos de pesos y medidas, lo que les permite aplicar conocimientos de matemáticas

y ciencias naturales, y en algunos casos, utilizar el español para describir el proceso de las actividades y expresar sus emociones, tanto de forma oral como escrita.

Como parte crucial del proceso, los estudiantes mantienen bitácoras y cuadernos viajeros, donde registran los avances de cada proyecto en los distintos espacios académicos. Además, en el área de español, comparten sus escritos de forma oral. Estos escritos son revisados y evaluados por sus maestros, quienes lideran los procesos correspondientes a las áreas de conocimiento involucradas en la propuesta, o en el caso de aspectos pecuarios o agrícolas, el profesor especializado en el área agrícola, quien además es zootecnista.

Cuando los proyectos implican actividades como siembra de hortalizas o producción de panela, entre otros, los estudiantes ofrecen los productos a la comunidad educativa para identificar los costos y recuperar la inversión, buscando obtener alguna ganancia. El propósito fundamental de estas actividades es proporcionar herramientas a los estudiantes para generar medios de subsistencia alternativos y disuadirlos de involucrarse en actividades ilícitas como el cultivo de la coca.

548 LESQ [...]y cuando tuvimos
549 la oportunidad de presentar esta experiencia en Popayán | entonces
aprovechamos a los
550 muchachos de quinto más que todo | y allá | ellos | pesábamos el
alimento | que le dábamos |
551 por raciones | a las cerdas | entonces | empezaron a hacer las
conversiones | entonces | en
552 matemáticas empezamos a trabajar los problemas | de alimento | o
sea las medidas de peso |

553 ¿sí? | con ayuda de la balanza | y empezábamos a hacer las
comparaciones de las diferentes
554 balanzas | que manejan aquí | por ejemplo | por ejemplo la báscula |
que la romana | que la
555 balanza electrónica | y empezamos a hacer los dibujos | todo eso fue
una creación de cosas | a
556 partir de ese proyecto | todos los problemas que manejábamos en
esos días | era con base al
557 alimento | a la conversión de libras a kilos | kilos | a arrobas | cuánto
tenía un bulto | por
558 ejemplo | porque aquí lo preparábamos | lo revolíamos | y empezamos
el estope | y lo
559 llevábamos para allá | allá teníamos la bodega | allá se hizo una bodega
| se hizo la
560 infraestructura solamente para el proyecto de cerdos || de primaria
| porque solo fue para
561 primaria | y bachillerato | ya tenía otra infraestructura | que ya hace
tiempo | estaba ahí ya | y
562 entonces | nosotros llegábamos allí y | empezábamos a hacer las
conversiones ||

(261118X2E2G2LESQ, 2018, p. 12, líneas 548-562).

Mediante actividades como la siembra de hortalizas o la cría de animales, los estudiantes aplican en la práctica los conocimientos adquiridos en el aula, preparándose para las condiciones a las que podrían enfrentarse en el futuro. Según lo afirmado por el maestro (261118X2E2G2LESQ, 2018, p. 12, líneas 548-562), los estudiantes trabajan en el área de matemáticas con la conversión de medidas de peso, mientras aprenden a utilizar herramientas como la balanza para llevar a cabo estos procedimientos.

Los maestros de la institución asumen el rol de guiar a los estudiantes, mostrándoles diferentes perspectivas para que, incluso con un pequeño trozo de tierra, puedan aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la naturaleza. Este compromiso adicional que asumen va más allá de su labor convencional. Implica un acompañamiento constante en los procesos, así como la responsabilidad por el futuro de sus estudiantes. Esta labor requiere una vocación de servicio y entrega, ya que muchas de estas actividades se llevan a cabo incluso los días sábados, fuera de la jornada laboral habitual.

Es relevante destacar que, según lo mencionado por el maestro, gracias a estos proyectos, la institución ha participado en eventos de socialización de experiencias significativas a nivel regional y nacional.

Caña panelera

Figura 14.

Escudo I.E.A. “Máximo Gómez”.



Fuente: I.E.A. “Máximo Gómez” (2017, p. 1).

Es importante destacar que el escudo de la institución representa una montaña, aulas, un libro, el agua de la Represa La Salvajina y dos tallos de caña de azúcar madura. Esto indica que desde la concepción

misma de la institución se contemplaba el desarrollo de proyectos relacionados con la caña de azúcar. Un proyecto de este tipo fue liderado por profesores de Bachillerato de la sede principal, quienes aprovecharon el uso de un molino disponible en la institución. Los estudiantes participaron activamente en todas las etapas del proceso de elaboración de la caña panelera. Esta iniciativa involucró desde el corte de la caña hasta la identificación de las características y condiciones necesarias para iniciar el proceso.

El profesor explicó el funcionamiento del cultivo, las distintas variedades de caña existentes, así como las características que indican que la caña está madura y lista para ser cortada. También se abordaron los diferentes tipos de cortes necesarios y los materiales empleados para obtener la miel y la panela.

- 544 LESQ [...] | fue bastante complicado | esa situación | pero se logró | un
alimento orgánico | con
- 545 caña | que nos aportaba aquí | porque aquí | hay caña | entonces
traíamos caña | los muchachos
- 546 todos traían | y un grupo llegaba | digamos | pelaba la caña | la
picábamos | y la molíamos con
- 547 una máquina | un molino de martillo | que hay aquí mismo | que eso
lo utiliza el profesor de
- 548 pecuaria | de bachillerato | lo utilizamos | y con eso preparamos el
alimento | [...]

(261118X2E2G2LESQ, 2018, pp. 11-12, líneas 544-548).

En consonancia con lo anterior, se llevan a cabo las operaciones fundamentales para obtener la panela, incluyendo la recepción de la caña, la extracción del jugo, el uso y capacidad del trapiche, la

limpieza, la clarificación de los jugos, la yausabara²², la extracción de mucílagos, la descachada, la concentración y el punteo. En cuanto a la extracción de la panela, se realizan actividades relacionadas con el punteo y el batido, así como el moldeado, enfriado y desmoldado, seguido por la selección, clasificación, arrumado y empaque para su posterior comercialización en la institución.

Los estudiantes participan activamente en todas estas etapas del proceso, lo que les permite identificar las condiciones necesarias para llevar a cabo estas actividades y aplicar los temas aprendidos en el aula. Además, llevan un registro detallado de los avances en bitácoras que luego presentan a sus maestros. Gracias a este proyecto, la institución ha participado en ferias y ha sido reconocida como un proyecto educativo destacado a nivel departamental y nacional.

Cría de cerdos

- 169 MELLL [...] || Hubo otro proyecto que fue también con cerdos | ese fue un
170 proyecto muy bueno | si esas son experiencias significativas | hemos
sido reconocidos con
171 cinco experiencias significativas a nivel departamental | una fue para
nivel nacional | si no
172 que el profe no la supo decir | y no la perdimos | pero [en] ese proyecto
| lavaban la cochera |
173 y por ejemplo | ellos decían | en un balde de tantos litros | ¿cuántos
litros de agua utilizaban
174 para lavar la cochera? | para dar el alimento | allí estaba la gramera ||
¿si un cerdo se come
175 tantos gramos al día | entonces estos 8 cerdos | cuanto se comen? | y
estos gramos los vamos

22 Yausabara es el nombre común de la planta, cuya corteza se usa para limpiar las impurezas del jugo de la caña (Quesada, 2007, p. 14).

176 a pasar a libras | y a kilos | y toda la transformación | [...]
(141118X2E1MELLL, p. 5, líneas 169-176).

Este proyecto fue llevado a cabo en la sede principal por parte de los profesores especializados en las áreas de agricultura y pecuaria, junto con la participación de los estudiantes. A través de estas actividades, los estudiantes pudieron cultivar valores como el respeto por los animales. Además, aplicaron sus conocimientos utilizando herramientas como baldes para medir el agua y dispositivos como la gramera, que les permitió calcular la cantidad de alimento consumido por los animales en gramos y realizar conversiones correspondientes. Estos conocimientos adquiridos son contextualizados, es decir, se aplican considerando las necesidades del entorno.

Un maestro de primaria que estuvo involucrado en la cría de cerdos resalta los valores inherentes al desarrollo de este tipo de actividades:

529 LESQ primero | pues una cuestión de los valores | ¿no? | eso fue importante
| porque los muchachos |
530 ellos manifestaban | que en la casa | o cuando teníamos las clases
normales | que a veces ellos
531 maltrataban los animales | cuando íbamos allá | ellos querían hacer
lo mismo | ellos se querían
532 montar en las cerdas | y hacer cosas | estarles pegando | cosas así |
entonces | ya empezamos
533 como a fortalecer esa parte | de que los animales eran seres vivos | y
que eso había que
534 cuidarlos | hay muchachos que uno se descuidaba | entonces los
muchachos se les montaban
535 encima | y así | entonces | les decíamos | que no que hay que tener
mucho cuidado | que cuando

- 536 los cerdos tenían cría | más aun | porque los cerdos eran pequeños |
entonces había que tener
- 537 mucha paciencia | tener mucho cuidado | y ahí aprendimos | al cuidado
| a la cuestión de
- 538 alimentación | el aseo | porque hay que estarles lavando | cada profesor
teníamos una semana
- 539 para ir | cada semana | teníamos para ayudar a cuidar | la alimentación
| acá íbamos a estar
- 540 pendientes | de lo que los muchachos | votaban de acá del restaurante
| que no se comían todo |
- 541 entonces todo ese desperdicio | de los estudiantes | nosotros
destinábamos | a determinado
- 542 estudiante | para que recogiera | y eso | nos ayudaba | para alimentación
| pero hubo un tiempo
- 543 que nosotros mismos preparamos alimento | aquí | hay fotos también
| con ayuda de los padres
- 544 de familia [...]

(261118X2E2G2LESQ, 2018, pp. 11-12, líneas 529-544)

Los estudiantes asumen la responsabilidad del cuidado de los animales bajo la supervisión de sus maestros. Participan en tareas como limpiar las cocheras, alimentar a las cerdas y observar cómo sus maestros atienden los partos de las cerdas, así como realizan procedimientos como el corte de colmillos, entre otros. Este enfoque resalta el aprendizaje de la importancia del cuidado animal, brindando a los estudiantes una experiencia práctica significativa.

Además, los estudiantes aprenden a reutilizar los desperdicios, maximizando el uso de los recursos disponibles. La asignación de tareas y roles les permite a los estudiantes establecer una conexión con sus acciones y contribuir con sus propios conocimientos al proceso.

Buscan aplicar lo aprendido en el aula, aportando desde sus visiones individuales. Por ejemplo, pueden indicar el mejor día para sembrar según las fases lunares o los cambios climáticos, así como ofrecer métodos para el cuidado y alimentación de los animales basados en sus experiencias.

Es importante destacar, según lo mencionado por los maestros, que la participación de los padres de familia es significativa. Han estado dispuestos a apoyar donando productos agrícolas o materiales necesarios. Asimismo, participan en jornadas propuestas durante la semana o los sábados, como las mingas para la mejora de zonas escolares o la construcción de senderos, entre otras actividades.

Cultivando saberes

164 MELL L Por ejemplo | los de tercero | allí dentro del colegio había un espacio
| y había un poco de
165 tapas de pupitres viejos | y ellos adecuaron eso lo más de bueno | y
bonito | y sembraron
166 cilantro | quién iba a creer | que allí en ese pedacito se les diera cilantro
| con las tapas de
167 pupitre hicieron la acera | y sembraron cilantro | en un pedacito de
tierra | en la imagen están
168 armando los paqueticos para vender | y venden | entonces | ya la profe
comienza con las
169 matemáticas | a funcionarles || [...]

(141118X2E1MELL L, p. 5, líneas 164-169).

Aunque sea un pequeño terreno, en la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, se enseña a los estudiantes a aprovechar lo que la tierra les ofrece para su alimentación y como

una posible fuente de recursos económicos para la supervivencia. Este proyecto ha tenido variaciones según la sede de la institución en la que se ha desarrollado.

En algunas sedes donde la tierra es menos fértil, se utilizan materiales reciclados como vasos desechables y botellas para sembrar plantas medicinales. Aquí, los niños aprenden a reconocer estas plantas y a incorporar su uso en la vida cotidiana. Los niños de comunidades indígenas comparten en clase los conocimientos transmitidos por sus abuelos y padres sobre el cuidado del cuerpo a través del uso de recursos naturales.

En aquellas sedes con más espacio o áreas verdes, donde la tierra es más fértil, se preparan, eras²³, de cultivo con la ayuda de padres de familia y maestros. Se siembran hortalizas como cilantro, acelga y otras. Para preparar estas áreas, se convocan jornadas de trabajo los sábados, llamadas ‘mingas’, donde se realiza la limpieza, preparación del suelo y delimitación del área. Otra variante de este proyecto es el cultivo en casa, como lo explica el siguiente maestro:

- 355 RAL [...] pienso trabajarla | trabajar huerta escolar | entonces | lo que voy
| o sino lo que voy a trabajar
- 356 con ellos | es que cada uno en su casa tenga un cultivo de algo | cada
niño | con sus papás |
- 357 ¿no? | porque pues lo que yo visto por acá | es que la gente de por acá
tiene donde cultivar | y
- 358 no lo hace/ | inclusive compran hasta el cilantro | compran hasta
plátano | yuca | todo eso | lo

23 La era es un fragmento de tierra, normalmente en forma de cuadro o rectángulo que se adecua como tal para sembrar vegetales o sembrar flores y plantas. A veces es necesario preparar la zona como tal, despojándola de rocas u otro tipo de material que pueda interferir con el crecimiento de las hortalizas. Se prepara también a partir del encerramiento.

- 359 compran | pudiendo sembrarlo acá/ | entonces pues | yo en mi casa
 | si | yo si | porque yo vivo
- 360 por acá | por el campo | yo si tengo | tengo en mi casa tengo una huerta
 casera | muy grande |
- 361 por cierto | y por las tardes uno llega | y pues yo me pongo a trabajar
 allá | y también me gusta
- 362 cultivar | tengo frutales | siembro plátanos | todo lo que se pueda por
 allá | porque yo no veo
- 363 justo | pues viviendo por acá | y uno comprando las cosas | si uno
 puede cultivarlas en la casa |
- 364 entonces eso es lo que yo quiero trabajar con ellos también | el año
 que viene | que cada niño
- 365 establezca una huerta en su casa ||

(261118X2E2G2DMDR, 2018, p. 8, líneas 355-365).

Este proyecto de ‘Cultivando Saberes’ ha sido ampliamente aceptado en todas las sedes de la institución, adaptado por cada maestro según las necesidades y particularidades de los estudiantes y entornos específicos de cada sede. Ha logrado despertar en los estudiantes un gran interés por una de las actividades distintivas del municipio de Morales y del Departamento de Cauca: la agricultura. Además, les enseña el autocuidado a través de la siembra de sus propios alimentos, fomentando el aprecio por la naturaleza y la valoración de su entorno. Este proyecto va más allá de la agricultura; busca impactar y transformar las realidades sociales de los niños y jóvenes. Los orienta hacia la conciencia del cuidado personal y del medio ambiente que los rodea, inculcando valores fundamentales mientras les proporciona habilidades prácticas y conocimientos importantes para su futuro.

Saludar no cuesta nada

- 176 MELL L [...] | Otro proyecto | fue un proyecto de San
177 Roque | que se llama “saludar no cuesta nada” | y lo llevamos allá a
los niños | y entonces
178 ellos explicaban | que la gente llega a su escuela y es como nada | pero
nosotros salimos y
179 los abrazamos y les decimos || ¡Buenos días! | ¿Cómo amanece? | que
las personas
180 responden || ¡Bien, muchas gracias! | ¿y ustedes? | ¡Muy bien! | Gracias
| es un coro hermoso
181 | y tienen chalequito | “saludar no cuesta nada” | El alcalde encantado
con el proyecto | y

(141118X2E1MELL L, p. 5, líneas 176-181).

Este proyecto se fundamenta en la premisa de regresar a lo básico. Se ha observado que palabras tan simples pero poderosas como saludar, dar las gracias o utilizar el “por favor” a veces pasan desapercibidas. Por esta razón, desde el área de ciencias sociales y con el propósito de fortalecer la sana convivencia, se ha fomentado entre los niños la práctica de saludar.

Se formaron grupos de pequeños brigadistas del saludo, identificados por chalecos, quienes asumieron la noble labor de saludar a cada persona que llegaba a la institución. El simple acto de decir ‘¡Buenos días!’ se acompaña con entusiasmo, a menudo complementado con un gesto afectuoso como un beso o un abrazo, manifestando así abiertamente el cariño hacia la comunidad educativa. Estos gestos han fortalecido los lazos de amistad, lo que se refleja en el aula, donde los estudiantes se sienten más cómodos para participar en las actividades propuestas por los maestros.

Una maestra recuerda cómo los niños la saludaban al llegar a la sede de San Roque:

- 260 DMDR con la profe trabajamos | también allá en San Roque | luego fueron
mermando los estudiantes ||
- 261 es una escuela muy bonita | también tiene plantas | allá también les
fascina el jardín | está muy
- 262 hermoso | tiene murales | es muy bonita la escuela | allá cuando estaba
allá | pues había el
- 263 proyecto de | saludar no cuesta nada | o sea era algo maravilloso |
porque en ese tiempo |
- 264 viajábamos en moto | ¿sí? | y eso a veces los niños no nos dejaban ni
bajar de la moto | de una
- 265 vez corrían a abrazarlo a uno | o sea | ellos son muy afectivos | y entre
ellos también se saludan
- 266 | ese proyecto muy bonito | muy agradable ||

(261118X2E2G2DMDR, 2018, pp. 6-7, líneas 260-266)

Esta actividad ha sido liderada por una de las maestras con el objetivo de que los niños interioricen la importancia del saludo, en adición, cabe resaltar, que en el caso de los niños indígenas, las maestras se preocupan por incorporar algunas de las palabras con las que en su lengua materna ellos señalan las cosas, por ejemplo el saludo, o solicitar hacer silencio, de esta manera, los niños perciben que sus voces o saberes también son incorporados en las rutinas propuestas por los maestros durante las clases.

- 276 DMDR pues toda la escuela | la gestora fue | es la Profe Cristina | ahí todos
los niños llegan | ellos
- 277 saludan | toda persona que llega | ellos corren a saludar | con el abrazo
| ellos saludan | son muy
- 278 cariñosos ||

(261118X2E2G2DMDR, 2018, pp. 6-7, líneas 260-266).

Este proyecto se ha realizado en los grados de primaria y se ha notado que cuando los niños llegan a bachillerato, con el pasar de los años, y la llegada de los cambios emocionales asociados a la adolescencia les cuesta más trabajo continuar con la efusividad de los saludos.

Encuentros interculturales

705 LESQ esta semana | se hizo lo del segundo encuentro intercultural | se hizo
en el coliseo | y | estaba
706 citado a partir de las cinco de la tarde | los muchachos | los estudiantes
| llevaron la bien
707 gracias a Dios | y se acabó | se terminó el programa | y hasta ahí ya | a
recoger y ya ||
708 convocatoria | una invitación | a cada estudiante se le pasó | que se
los hacían llegar a los papás
709 | cual era la idea | de que cada estudiante fuera con el papá | entonces
si iban solos | como se
710 vuelven para la casa solos | por el problema de seguridad | ese
problema de que estaban
711 robando los muchachos | entonces nosotros pensando en eso |
entonces tienen que ir
712 acompañados | y la idea era | que fuera obligatorio | pero pues usted
sabe | nadie obliga a nadie
713 | ya era extraclase | y es muy difícil decir | eso es obligatorio | pero
fue buena la asistencia | la
714 dificultad que tuvimos | fue que empezó a llover mucho | también |
se fue la energía | tocó
715 esperar a que llegara | pero las actividades se realizaron

(261118X2E2G2DMDR, 2018, pp. 14-15, líneas 705-715).

Los Encuentros Interculturales son espacios destinados a la expresión de las diversas culturas que convergen en la institución educativa. En estos días, se anima a los estudiantes a asistir con sus trajes típicos y se invita a muestras musicales o grupos de danza de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros conjuntos representativos de la diversidad cultural de la región.

Toda la comunidad educativa participa en estos encuentros, y se solicita a los padres de familia que acompañen a sus hijos durante el evento. Es un espacio donde la diversidad de voces cobra vida, evidenciando la participación de cada cultura. Los maestros, por su parte, también participan con un grupo de danza y una chirimía, que forman parte de los proyectos significativos de la institución.

Danza y chirimía

- 152 MELL L danza y chirimía se maneja con todas las sedes | eso hay un día | donde se desescolariza desde
- 153 bien temprano | y los profes a las 12:30 ya están allí con el profesor | Eso ha servido para
- 154 terapia del grupo | participan los docentes de todas las sedes | este año tuvimos una ventaja
- 155 maravillosa y es que llegó el músico | no teníamos músico | entonces eso es una belleza |
- 156 porque con los pelados el dice | este creo que tiene problemas de consumo | entonces | mijo a
- 157 ver qué instrumento quiere tocar | le gusta tocar guitarra | tambor | ¿qué? | y entonces usted
- 158 ve al profesor tocando con los pelados guitarra | flauta || y así hay otros profesores que
- 159 juegan pingpong | con los estudiantes que les gusta | otros | microfútbol | hacen encuentros

- 160 relámpago en horas de recreo para motivarlos | a los que le gusta
fútbol | Así como que cada
161 maestro se involucra en algo | para poder sacar a los pelados | y no
dejarlos que la droga los
162 coja ||

(141118X2E1MELLL, p. 5, líneas 152-162).

Desde la Rectoría de la Institución, se han creado espacios para que los maestros fortalezcan sus lazos de amistad mediante la formación de un grupo de danza y otro de Chirimía. La llegada de un nuevo docente al área de música también permitió la conformación de estos grupos con la participación de estudiantes.

El propósito de estas actividades es que los maestros reconozcan y se sumerjan en las prácticas culturales de la región, usando trajes típicos, aprendiendo bailes representativos y, además, incursionando en la ejecución de instrumentos musicales. Todos los maestros participan en estas actividades, dirigidos por el profesor de música, quien les ha enseñado a tocar maracas, elaborar instrumentos reciclados con arroz, como botellas recicladas, y a tocar instrumentos como el triángulo, la tambora y la flauta, entre otros.

Este proyecto busca prevenir posibles consumos de sustancias psicoactivas entre los estudiantes, ofreciendo alternativas saludables como la danza y la música. Sin embargo, se reconoce que algunos miembros de la comunidad educativa, debido a sus preferencias culturales o personales, podrían optar por otras actividades como prácticas deportivas, mientras otros participan en las actividades de baile e instrumentos musicales.

El grupo de danza y chirimía conformado por los maestros de la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’ ha participado en eventos a nivel municipal y departamental. Esta activa participación demuestra el esfuerzo de los maestros por sumergirse en nuevas experiencias, considerando que en su mayoría no tenían experiencia previa en danzas típicas ni en la ejecución de instrumentos musicales.

Capacidad de contar y contarse de Paul Ricœur

Para profundizar en la información sobre la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, se dispone de varios documentos fundamentales. En primer lugar, se encuentra la propuesta para la construcción de un currículo intercultural (Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, 2017, diapositivas 1-39). Este documento detalla las líneas de acción que inspiran a la institución, así como sus antecedentes, justificación y metodología para el desarrollo de este enfoque curricular.

Además, se cuenta con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), actualizado en 2018. Este documento ofrece un resumen detallado de las características generales de la institución, incluyendo su propuesta pedagógica, fundamentos del currículo y plan de estudios (Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, 2018, pp. 1-187).

Otro recurso es el Manual de Convivencia de la Institución Educativa (I.E.A. ‘Máximo Gómez’, 2017, pp. 1-46). Aquí se establece el marco institucional que incluye la filosofía, misión, visión, objetivos, principios fundamentales de convivencia y la estructura del gobierno escolar, como el consejo directivo, académico, comité de convivencia, consejo estudiantil y de padres, entre otros. Se extrae del manual el

perfil del maestro, aspecto relevante para el análisis de la categoría ‘meterse en la piel del otro’.

Para la caracterización de la población educativa, se utilizaron los informes del DANE (2019a, p. 1-47) basados en el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2018, que describe la población indígena del Departamento del Cauca.

Finalmente, la información general sobre la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’, su naturaleza técnica y la identificación de otras instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Morales, incluyendo detalles de cada sede, se encuentra disponible en el Ministerio de Educación Nacional a través del enlace de la Secretaría de Educación y Cultura del Cauca (2020, línea 10; s.f., a, b, c, d y e).

Categorías y subcategorías emergentes

Tabla 17.
Matriz de Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales I.E. “Máximo Gómez”.

Descolonizar el pensamiento		
Crítica a las dinámicas de educación eurocentrada.	Apertura hacia otras cosmovisiones e inclusión de estas en las apuestas pedagógicas	
Contenidos eurocentrados.	Recuperación de saberes previos de los estudiantes.	
Educación Apuesta por el currículo intercultural		
Experiencias significativas	Saberes propios	Educación étnica y otras formas de producir conocimiento.

Descolonizar el pensamiento		
Estudiantes: Seres humanos-diferentes “pieles”		
Campesinos	Indígenas: Guámbianos y Nasa o Páez.	Comunidad afro
Diversos credos: evangélicos, testigos de jehová, católicos, cristianos.	Compromisos a temprana edad: matrimonios, embarazos.	Raspar coca como fuente de ingresos.
Rol del maestro: “meterse en la piel del otro”		
Mapeo	Agrícola	Pecuaría
Danzas y Chirimía	Emprendimiento	Amor
Contexto social		
Proyectos transversales con incidencia en lo local		
Pobreza	Fuego cruzado	Cultivos ilícitos: Coca
Violencia derivada del conflicto armado interno, desplazamiento forzado, reclutamiento forzoso.	Otras violencias: intrafamiliar, sexual, discriminación frente a la diversidad sexual.	Consumo de droga
Contexto educativo		
Infraestructura	Herramientas tecnológicas	Reconocimiento de los otros
Formación de maestros	Ausencia del personal requerido	Inclusión paulatina de los grados académicos hasta llegar a grado 11.
Cátedra de la paz		
Saludar no cuesta nada	Aulas en paz	Alternativas de supervivencia diferentes a los empleos derivados de los cultivos ilícitos.

Fuente: Elaborado por Falla, 2021.

La categoría inicial en la matriz se refiere a la necesidad de descolonizar el pensamiento educativo. Esto se basa en la observación de que los lineamientos educativos, mayormente influenciados por modelos europeos, no reflejan la diversidad cultural presente en la comunidad escolar. Se reconoce la importancia de visibilizar los conocimientos previos de los estudiantes, promoviendo la apertura hacia distintas cosmovisiones. Se busca integrar las voces de estos estudiantes en los procesos de aprendizaje, entendiendo que sus formas de aprendizaje pueden ser diferentes y están influenciadas por sus comunidades, con enfoques y ritmos particulares.

La comunidad educativa está compuesta por estudiantes de origen campesino, comunidades indígenas (como los Guámbianos y los Nasa), grupos afrodescendientes y personas con diversas afiliaciones religiosas. Además, se enfrentan desafíos como embarazos tempranos, algunos miembros que dependen de cultivos ilícitos como fuente de ingresos y otras realidades complejas. Se reconoce la diversidad de estas experiencias.

Ante este contexto, se propone un currículo intercultural que busca recuperar experiencias significativas, respetar y difundir los saberes locales, e integrar otras formas de conocimiento. Este enfoque requiere de maestros comprometidos en comprender la realidad de sus estudiantes, utilizando estrategias como el mapeo²⁴ al iniciar clases, proyectos que conecten con el entorno local, involucrando aspectos agrícolas y culturales como la danza y la música tradicional.

Los maestros no solo se pre-ocupan por la enseñanza académica, sino también por el bienestar y prevención de riesgos, como el consumo de drogas. Además, se esfuerzan por apoyar la educación superior de los estudiantes, ofreciendo alternativas de vida y desafiando el contexto marcado por la pobreza, violencia intrafamiliar, violencia sexual y el conflicto armado interno. Los proyectos educativos se convierten así en herramientas para la construcción de paz, mostrando a los estudiantes opciones diferentes a la realidad influenciada por los cultivos ilícitos.

24 Esta actividad corresponde a hacer diagnósticos iniciales con los grupos cuando se abordan por primera vez, con el fin de identificar fortalezas y aspectos por mejorar, asimismo, formas y ritmos de aprendizaje.



Descolonizar el pensamiento la apuesta por un currículo intercultural

Si la colonialidad del poder remite necesariamente a comprender que detrás de esa estructura se configura otra colonialidad, tanto o más aplastante por su aparente silenciosa presencia -la colonialidad del saber-, resulta oportuno señalar que es en este escenario donde se presentan fuertes impactos en el entramado del pensamiento occidental y su proyecto de modernidad en sus procesos de desconocimiento, exclusión y descalificación de la capacidad y los saberes y haceres de individuos y comunidades subalternizadas.(Albán, 2010, p. 198).

A partir de la Tabla 18, que sugiere las categorías y subcategorías emergentes de las fuentes orales. La primera categoría que subyace en el marco del análisis es descolonizar el pensamiento. La matriz elaborada a partir de las fuentes orales de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” se presenta a continuación, donde se evidencia como la apuesta de un currículo intercultural emerge a partir de dejar de lado la colonialidad del saber (Albán, 2010, p. 198):

Tabla 18.

Matriz de análisis de las fuentes orales de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:

Fuente oral (en vivo):

AFR- ¿Cómo se evidencia la apuesta intercultural en la institución? |

MELL- En primera instancia | nace de la evaluación académica que se hace cada tres meses

| Cuando los pelados terminan periodo | entonces || veíamos en primaria | como los niños

Guámbianos o los Nasa | perdían el año | entonces || uno preguntaba ¿por qué? | y claro | no te van

a asimilar | lo mismo las matemáticas | que ves acá | digamos | lo eurocentrado | a lo que es de ellos

| de su propia cosmovisión | entonces | a partir de allí | ¿qué propusimos? | que los profesores | uno

| deben ir descolonizando su pensamiento | otro | dejar de lado | todos los contenidos eurocentra-

dos | aunque es muy difícil | si | pero se intenta | como | visibilizar más las experiencias de ellos y de ellas | [...]

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:

Código /ubicación: 141118X2E1: MELLL, p. 2 línea 1-9.

Categorías (y subcategorías) emergentes:	Evaluación académica, primaria, Guámbianos, Nasa, matemáticas, contenidos eurocentrados, cosmovisión, profesores, descolonizando el pensamiento, visibilizar experiencias de ellos y ellas.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	veíamos en primaria como los niñitos Guámbianos o los Nasa perdían el año entonces uno preguntaba ¿por qué? dejar de lado todos los contenidos eurocentrados
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto <i>atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)</i>	¿qué propusimos? que los profesores uno deben ir descolonizando su pensamiento a lo que es de ellos de su propia cosmovisión pero se intenta como visibilizar más las experiencias de ellos y de ellas [...]
Codificación abierta:	Educación formal, contenidos eurocentrados, diversas formas de aprender, diferentes tiempos de asimilación de los conceptos, matemáticas a partir de lo eurocentrado, matemáticas respetando las cosmovisiones indígenas, propuesta de dejar de lado la colonialidad del saber.
In vivo	Evaluación académica, primaria, niñitos Guámbianos o Nasa perdían el año, no te van a asimilar lo mismo las matemáticas, lo eurocentrado, su propia cosmovisión, profesores deben ir descolonizando su pensamiento, dejar de lado todos los contenidos eurocentrados, visibilizar más las experiencias de ellos y de ellas.
Codificación axial:	Descolonizar el pensamiento la apuesta por una construcción de un currículo intercultural. Colonialidad del saber. Otras formas de producir conocimiento. Reconocimiento de saberes previos. Interculturalidad.
Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Codificación selectiva:	Descolonizar el pensamiento la apuesta por una construcción de un currículo intercultural.
Categorías y subcategorías	A partir de la interpretación del investigador: *Proceso de construcción de un currículo Intercultural: -Descolonizar el pensamiento. -dejar de lado la colonialidad del saber-. -Reconocimiento de saberes previos, cosmologías, otras formas de producir conocimiento. -Visibilizar experiencias de ellos y de ellas. -Evaluación académica como reconocimiento de otras formas de aprender.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:

Saturación	261118X1E2G1YCOMP, líneas 203-205. 208-211; 261118X1E2G1AETG, líneas 470-471. 678-714. 781-782; 261118X2E2G2DMDR, líneas 282-286; 261118X2E2G2RAL, líneas 390-392; 261118X2E2G2MSUP, líneas 442-444. 261118X2E2G2LESQ línea 705.
------------	---

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

“Uno de los principales problemas que enfrentan las minorías étnicas y los pueblos indígenas... es el de las políticas educativas y culturales de los gobiernos” (Sravenhagen, 2001, citado por Giebler, 2010, p 15).

Para dilucidar esta categoría de descolonizar el pensamiento primero, se partirá de que la voz de los maestros de la I.E.A. “Máximo Gómez” señalan que este descolonizar pasa por “dejar de lado los contenidos eurocentrados” (141118X2E1MELLL, 2018, p. 2, línea 8). En concordancia con lo anterior, se mencionarán los documentos que el Ministerio de Educación ofrece en términos de educación rural, modelos educativos flexibles, entre otros. Segundo, evidenciar cómo los lineamientos, aunque tienen pretensiones de contribuir al ejercicio docente, debido a las condiciones del contexto de las instituciones educativas en algunos casos se queda corto frente a los retos que demanda la educación rural. Así se evidencia desde la voz de la Rectora de la Institución:

- 68 MELLL Entonces | en ese quehacer es que nos encontramos ahora | por
ejemplo | tuvimos
- 69 acercamiento con algunos profesores indígenas | preguntándoles |
¿ustedes cómo hacen?
- 70 ¿qué es el sentir de las matemáticas, del español? || y llevamos a los
profesores de

- 71 matemáticas y de español | para ellos entendieran como es que ellos
orientan las
- 72 matemáticas y cómo la evalúan | que tiene que ser todo con el entorno
| o sea | allá no hay
- 73 problema que vas a plantear hablando de otro mundo | todo muy
aterrizado | esos programas
- 74 eurocentrados que manda el Ministerio | a eso hay que echarles la
bendición | porque si bien
- 75 tenemos que enseñarles a sumar y a restar | lo hacemos desde otra
forma | donde ellos
- 76 puedan mirar su mundo | cómo lo viven y cómo lo entienden | es un
poco complicada la
- 77 sitúa, pero ahí vamos ||

(141118X2E1MELLL, 2018, p. 2, línea 68-77).

Se destaca una postura firme hacia la apertura de las cosmovisiones de los niños y jóvenes indígenas, cuestionando los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los maestros se comprometen a acercarse a estas comunidades para aprender sus saberes y aplicarlos en la enseñanza, brindando apoyo en el proceso formativo de estudiantes con perspectivas culturales diversas.

En Colombia, aunque se han introducido cátedras como la de Afrocolombianidad (Decreto 1112 de 1998), el Sistema Educativo Indígena Propio (Decreto 2500 de 2010 y Decreto 1075 del año 2015) y la Cátedra de la Paz (Ley 1732 del año 2014 y Decreto 1038 del año 2015), entre otras, aún persisten dificultades en el reconocimiento de la diversidad en las aulas.

Respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Catherine Walsh (2010, p. 82) afirma que, aunque es un avance, se limita a transmitir

conocimientos en lugar de fomentar una reflexión integradora de los saberes, historias y memorias del pueblo negro.

El Ministerio de Educación Nacional ha estructurado lineamientos para las instituciones educativas, incluyendo proyectos de evaluación, cobertura, eficiencia, calidad, pertinencia, modelos educativos flexibles e infraestructura (MEN, 2020 a, línea 2).

En la sede Sombrerillos de la I.E.A. “Máximo Gómez”, se observan las necesidades comunes en instituciones rurales. En un salón con nueve estudiantes de diferentes edades, la maestra debe abordar temas desde distintos niveles y enfoques para involucrar simultáneamente a todos en el proceso de aprendizaje. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional propuso el Modelo Escuela Nueva²⁵ dentro de sus modelos educativos flexibles.

El modelo Escuela Nueva²⁶ (MEN, 2020 b, párr. 4) cuenta con guías para áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, así como un formato de bitácora que permite a los estudiantes hacer seguimiento a su desempeño académico. Incluye espacios para que los padres realicen diligencias y para

25 Este modelo (MEN, 2020 c, párr. 1-4) está dirigido a niños y niñas entre los 7 y 12 años, corresponde a una estructura de educación formal, que está orientado a los escenarios de formación multigrado en la zona rural y de las escuelas urbano-marginales. Este modelo está presentado en la página web del MEN y se puede acceder al material conformado por Guías para el docente correspondiente a tres documentos. Y las respectivas guías para los estudiantes desde las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y una orientación para desarrollar la bitácora.

26 El Modelo Escuela Nueva, pertenece a la educación formal, e intenta ofrecer orientaciones frente al multigrado rural, así como, a las diferencias en las edades y diversos orígenes culturales de los estudiantes de las escuelas denominadas como urbano-marginales. Este modelo reconoce que pueden desarrollar actividades en los cinco grados de primaria, uno, dos o hasta tres maestros.

que, junto con el maestro, evalúen el desempeño del estudiante. Además, se proporcionan guías para el docente, como el manual de implementación²⁷ y orientaciones pedagógicas de segundo a quinto grado, presentadas en dos tomos.

Sin embargo, estas guías, disponibles en la página web del Ministerio de Educación Nacional, parecen no llegar a todas las zonas del país. En la mayoría de las instituciones ubicadas en veredas rurales, no hay acceso a internet ni impresoras en algunos casos, lo que dificulta la reproducción del material. Por lo tanto, los maestros deben buscar otras alternativas para cumplir con los procesos de formación. La profesora Aura Mamián (2018), de la sede Sombrerillo de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”, ubicada en la zona rural del Departamento del Cauca, resalta esta situación:

- 251 AFR ¿cómo se articulan 9 estudiantes en la escuela | cuando son de diferentes grados? ||
- 252 AMMM allá hay un solo salón | nueve estudiantes en el mismo salón ||
- 253 AFR ¿cómo desarrolla los contenidos que exige el MEN | si son estudiantes multigrado? | ¿lo
- 254 son? | ¿cuáles son sus edades? | ¿en qué grados de escolaridad se encuentran?
- 255 AMMM los grados son de preescolar | dos niños de preescolar | 5 años | cuatro niños de primero | seis
- 256 años | un niño de segundo | nueve años | este niño presenta dificultades en el aprendizaje | y
- 257 dos niños de cuarto | la niña tiene once años | y el otro niño tiene diez años | profe | la verdad

27 Este manual contiene en primera instancia los lineamientos del Modelo Escuela Nueva, sí como los principios pedagógicos, el ambiente de aprendizaje, la perspectiva frente a la evaluación que defiende el modelo, entre otros. Este documento presenta las orientaciones pedagógicas para el grado de Transición y grado primero

- 258 requiere de mucha preparación | como allá no hay internet | hasta
ahora no ha habido una
259 impresora | es muy difícil | no puedo viajar todos los días | a mí me
toca llegar al lugar donde
260 vivo | que es Timbío | o a veces | Popayán | y a hacer la preparación
de la clase | para toda la
261 semana / || la consigo en internet | llevar mucha fotocopia | y los
niños | pues gracias a Dios
262 | ya aprendieron la dinámica | ¿sí? | les llevo la fotocopia | les explico
| y trabajo mucho lo
263 que | la | interpretación textual | ¿sí? | la literal | y la inferencial | la
literal pues obviamente

(26112018E2G1AMMM, 2018, p. 6 líneas 251-263).

Es paradójico que, aunque el Ministerio de Educación Nacional, ha diseñado políticas, y ha ofrecido lineamientos para cada grado de la educación formal e inclusive se cuente a partir del año 2018, con un Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018, p. 1; p. 25), en el cual se mencionan, estas características presentadas, es decir, aunque está presente el reconocimiento de estos factores y problemáticas que aquejan a las instituciones, siguen existiendo. Tanto así, que los maestros continúan teniendo en sus salones de clase, a estudiantes de distintas edades, conocidos como aulas multigrado, que tienen necesidades académicas diversas, como lo evidencia la voz de los maestros:

Parece que la maestra no sigue los lineamientos en sus prácticas, pero dirige su enseñanza para lograr los objetivos de cada grado. Aunque menciona no utilizar la cartilla, sino que avanza a partir de la experiencia²⁸, aclara además que cumple con la misión de que, en grado primero, los niños deben leer. También comenta que el requisito

28 Al parecer fruto de que ha sido maestra en varias instituciones que presentan condiciones similares.

de realizar las pruebas SABER en cuarto grado añade dificultades al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la maestra de la Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” señala las dificultades de acceso a la información, especialmente en lugares apartados. Expresa problemas con internet y carencia de una impresora, a menudo teniendo que desplazarse a cabeceras municipales para imprimir material que luego comparte en clase. Esta situación es común en muchas sedes educativas rurales, que a veces carecen de servicios básicos y de implementos deportivos, entre otras necesidades.

Frecuentemente, las instituciones rurales, aunque tienen influencia en varias veredas, cuentan con un bajo número de estudiantes. Por lo tanto, un solo maestro es responsable de guiar el proceso educativo, incluso viviendo en las instalaciones de la escuela debido a la ubicación geográfica.

Un proyecto de investigación titulado “Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras” (Echavarría et al., 2019, p. 16) examinó las voces de los maestros en zonas rurales. Recogiendo la experiencia de veinte escuelas multigrado, ubicadas en Marquetalia (Caldas) y Paz de Ariporo (Casanare), encontraron que los maestros consideran que “las condiciones para el éxito de la educación rural son limitadas o simplemente no existen” (Echavarría et al., 2019, p. 22). En resumen, los maestros en las escuelas rurales se ven obligados a asumir la práctica educativa y garantizar los estándares del Ministerio de Educación Nacional, como las pruebas SABER, a menudo con recursos limitados y bajo riesgo personal.

En estas circunstancias, los maestros se ven obligados a innovar constantemente, utilizando herramientas disponibles como material reciclado. Hacen grandes esfuerzos por proveer materiales adicionales, incluso cuando los estudiantes no disponen de ellos. Una maestra relató la historia de un niño con dificultades en su proceso de aprendizaje:

- 365 AMMM digamos que es con uno / un niño que es repitente de grado primero
/ terrible para enseñarle
366 con uno | con unito | que es repitente | del grado primero | terrible
para enseñarle a escribir
367 bien | o sea | yo todavía vengo de eso | que la letra es redonda | con él
ha sido muy difícil | lo
368 he ayudado | comprándole yo misma el cuaderno | llevándole colores
| para que él haga
369 algunas actividades a ver si | se puede mejorar la letra | la verdad ha
sido un poquito difícil |
370 pero ahí vamos | es un niño que ganó [el año] | pasó al grado segundo
| puede leer | puede
371 escribir | de pronto no al nivel de los otros | porque es que los otros |
los miro bien | son unos
372 niños que gracias a Dios | creo que | Dios quiera vayan a hacer un
grado segundo bien
373 hecho||

(261118X2E2G1AMMM, 2018, p. 8, líneas 365-373).

Se destacan los esfuerzos que la profesora hace para proporcionar los medios para que el niño que presenta dificultades en el proceso de escritura pueda alcanzar esa destreza. Manifiesta que le compró ella misma el cuaderno. Es decir, que existe un compromiso con la labor de enseñanza-aprendizaje, solo cuando existe un interés genuino en que el estudiante avance, se hacen esfuerzos que van más allá de sus

deberes como maestros. Está otro caso en el cual, otra maestra hace visitas domiciliarias:

124 BLSM [...]y | también tengo otro caso | de otra niña también | que ella llegó en
125 Julio | fuimos con la compañera | a visitarla a la casa | esa niña tiene
un problema | de que
126 ella viene de Argelia | Argelia o Nariño | algo así | entonces ella de
niña | le han pegado un
127 tiro aquí [señalando una parte del cuerpo] | la mamá la mataron |
entonces yo a ratos | la
128 entiendo | a la niña | porque a ella se le complica | la escritura | o realizar
algo | la fuimos a
129 visitar | ella vive casi llegando al lago | es una niña muy cariñosa | y
vive con la tía ||

(261118X2E2G1BLSM, 2018, p. 4, líneas 124-129).

Estas visitas domiciliarias son realizadas por maestras y maestros en circunstancias especiales, como enfermedades graves, dificultades de aprendizaje relacionadas con otros problemas o cuando las adolescentes en bachillerato quedan embarazadas. En el último caso mencionado, los problemas de aprendizaje surgen debido a la situación que enfrenta la niña; ha sufrido heridas y ha perdido a su madre de manera violenta.

Además, considerando la diversidad de credos presentes en la institución, los maestros adaptan las oraciones para que todos los estudiantes, sin importar su religión, puedan participar en el momento espiritual de agradecimiento.

376 AMMM no | un afro | uno solo | la comunidad | pues la mayoría es mestiza | y
así uno que otro |

- 377 afrocolombiano | de esos hay un solo niño que es afro | la mayoría
son católicos | hay dos
- 378 niños son evangélicos | entonces la oración | se hace | primero | la
experiencia mía | era
- 379 que venía de las comunidades religiosas | lo mío era que primero se
decía el padre nuestro |
- 380 el ave maría | por cierto oraciones muy bonitas | pues yo soy católica
| pero luego aprendí |
- 381 que no || existe la diversidad religiosa | como la misma constitución
lo amerita | lo dice |
- 382 entonces uno ya empieza a cambiar | la forma de cómo orientar la
oración | y desde allí |
- 383 comenzamos que al señor || pues es un solo Dios / entonces que cada
uno | desde lo que nos
- 384 nace en nuestro corazón / cómo agradecerle al señor / y así lo hacemos
| lo hacemos en las
- 385 reuniones | los padres de familia | en las reuniones también participan
en la oración | porque
- 386 las reuniones yo las empiezo con la oración | en agradecimiento al
señor ||

(261118X2E2G1AMMM, 2018, p. 9, líneas 376-386).

La maestra menciona la caracterización de los estudiantes y recurre a una orientar una oración que se enfoque en la creencia en Dios sin importar la religión a partir del agradecimiento.

La Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” al ser una Institución Educativa con varias sedes, las mismas, se encuentran ubicadas en la zona rural, y las condiciones del contexto están atravesadas por cuestiones de orden público. La incidencia de grupos ilegales, narcotráfico, representados en cultivos ilícitos de

coca, por lo cual, convocan a niños y jóvenes, a participar de estos procesos como del ejercicio de raspar ²⁹, implica que los maestros deban estar atentos a ofrecer a sus estudiantes otras alternativas de supervivencia para que no se “queden estancados”, y puedan tener un futuro que no esté permeado de actividades ilícitas pero que puedan sobrevivir.

- 845 AFR ¿Han tenido casos de drogadicción? | y si los han tenido | ¿cómo los
han atacado? ¿cómo han
846 enfrentado esa situación? ||
847 AETG Dios mío | eso ha sido una batalla | un trabajo duro | duro | pero no
imposible | entonces | sí |
848 ha habido casos de drogadicción | de consumo | inicialmente era eso
| ¿no? | los muchachos
849 consumían | entonces | pues como hay profes en la vigilancia | en el
descanso || a toda hora |
850 todos tenemos los ojos puestos ahí | de que aquí en el colegio no van
a consumir | porque el
851 colegio es cero drogas | y no | y no | entonces | todos estamos en esa
función | y cuando se
852 detectaban casos | pues ya | específicos | ya individual | los llamaban
| y ahí estaba la
853 psicorientadora | la coordinadora | la rectora/ | en función de ese
trabajo | con el padre de
854 familia | el informe | bueno hacer la prevención | y el respectivo |
bueno la charla | y si era
855 necesario de que tenía que ir a || se me fue | con el psiquiatra | para
que | porque los

(261118X2E2G1AETG, 2018, p. 17, líneas 845-855).

29 Como es conocido el ejercicio de recolección de hojas de coca, que son utilizadas para la producción de sustancias psicoactivas como la cocaína.

870 AETG [...] ya | no hay | no hay expendio | no | consumo | visto
871 | tampoco | porque estamos todos pendientes del asunto | y no se
volvió a escuchar más nada
872 | de que haya consumo | de hecho | podemos decir que cero | ¿no? |
bueno | pues uno sabe |
873 porque alrededor | en la comunidad | de pronto lo hagan | porque
con tanta cosa que hay |
874 porque como estamos cerca de donde hay coca | donde la venden |
donde la expenden | aquí
875 y allá | puede que lo hagan por fuera | pero aquí dentro de la institución
| en este momentico |
876 podemos decir que no ||

(261118X2E2G1AETG, 2018, p. 17, líneas 870-876).

La incidencia de los cultivos de coca en la región se convierte en una amenaza para los estudiantes, no solo por el involucramiento en el ejercicio de raspar, sino también por el riesgo de consumo. Los maestros en la institución están vigilantes para evitar que los estudiantes tanto comercien como consuman sustancias psicoactivas. Como menciona la maestra Ana Elcy Tunubalá, se turnan para verificar los espacios con el fin de prevenir la repetición de este tipo de situaciones.

Figura 15.

Estructuración del currículo intercultural de la I.E.A. “Máximo Gómez”.



Fuente: Elaborado por Falla (2019) a partir de la data I.E.A. “Máximo Gómez”.

La institución está dedicada a desarrollar y aplicar un currículo intercultural. Cuenta con varios proyectos que representan experiencias significativas y han sido expuestos en las líneas de acción de la institución. Estos proyectos están parcialmente documentados, ya que cuentan con material audiovisual como fotografías y vídeos de las actividades, pero actualmente se está trabajando en sistematizar todas estas actividades. La diversidad de la población estudiantil que asiste a la institución es un elemento fundamental para este análisis, como se detalló en la caracterización de la Institución.

La comunidad estudiantil abarca estudiantes indígenas, de la comunidad afro, campesinos de zonas cercanas, y aquellos que han sufrido diversas vulnerabilidades como violencia sexual o

desplazamiento forzado debido al conflicto. Además, algunos dependen de los cultivos ilícitos como fuente de ingresos, lo que hace que se les considere población flotante, ya que solo residen en la región durante la temporada de cosecha y transformación de la hoja de coca, aproximadamente seis meses.

La diversidad cultural, así como las distintas circunstancias familiares y personales, han llevado a los maestros de la Institución a descolonizar su pensamiento, ya que los documentos proporcionados por el MEN están centrados en contenidos eurocentrados.

Descolonizar el pensamiento pasa por la construcción del currículo intercultural

[La interculturalidad] también se usa como metodología de un aprendizaje reflexivo y crítico, dentro de ciertos caminos para cambiar el sistema escolar y social y, en general, este término se abrió como una olla grande para meter todo lo que tiene que ver con procesos migratorios, interétnicos, comunicativos e interrelaciones dentro de los grupos e individuos. (Giebler, 2010, p 15).

Siguiendo la definición de interculturalidad en el ámbito educativo según Giebler (2010, p. 15), el currículo intercultural se enfoca en desvincularse de los contenidos programáticos convencionales de una asignatura. En su lugar, prioriza los saberes ancestrales de los estudiantes y las formas en que pueden integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se logra a través de una apertura hacia la reflexión y valorando la importancia de las distintas voces.

Catherine Walsh (2010, p. 76) identifica una matriz colonial de poder que ha llevado a la exclusión, subalternización y exterminio de toda diferencia no estructuralmente establecida, como identidades, lenguas, saberes y cosmovisiones oprimidas. Las posturas privilegiadas de raza, género, clase y otras estructuras sociales han mantenido estas diferencias en la periferia.

Para Walsh, la interculturalidad tiene tres dimensiones. La primera es la relacional, que implica un intercambio entre culturas, pudiendo darse en condiciones de igualdad o desigualdad. El segundo plano es funcional, involucra el reconocimiento de la diversidad cultural para su inclusión en el ámbito social, aunque puede carecer de aspiraciones a cambios estructurales. La tercera dimensión, la interculturalidad crítica, desvela opresiones desde la tensión colonial-racial, buscando la transformación de estructuras, instituciones y relaciones sociales.

En el contexto educativo, esta interculturalidad crítica tiene dos caras: una política-reivindicativa que promueve una educación arraigada en la propia cultura y una socio-estatal que corre el riesgo de ser parte de los controles estatales, diluyendo los saberes autóctonos.

En el aula, los maestros realizan ejercicios de mapeo como diagnóstico inicial para identificar las fortalezas y áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. A través de evaluaciones periódicas, notan que los alumnos de diversas comunidades aprenden de manera distinta y en tiempos diferentes, adaptando metodologías según sus necesidades individuales.

En el caso específico del área de matemáticas, los maestros observaron que a los estudiantes indígenas les costaba comprender los contenidos. Identificaron que las cosmovisiones de estos estudiantes eran



diferentes, lo que motivó a abordar los temas de manera distinta para adaptarse a sus necesidades.

¿Cómo han hecho entonces los maestros para integrar los saberes propios de los estudiantes de las culturas indígenas: Guámbianos y Nasa al currículo?

Se ha vuelto esencial la inclusión de la cosmovisión indígena en el plan de estudios. Por ejemplo, en la asignatura de español, se propuso a los niños explorar los mitos a través de una experiencia directa con sus abuelos. Se les pidió que conversaran con ellos para traer un mito familiar a la clase. Los niños llegaron con historias recopiladas y, entonces, se organizó un espacio similar a una Tulpa en el aula, aunque en lugar de una fogata, se utilizó una veladora como símbolo del fuego.

En las comunidades indígenas, sentarse alrededor de una Tulpa significa un intercambio de saberes donde los mayores comparten historias ancestrales y saberes derivados de sus vivencias. La maestra convocó a los niños alrededor de una veladora para que experimentaran esta tradición, permitiéndoles así evidenciar y participar en una característica distintiva de estas comunidades. La maestra que lideró esta actividad expresó lo siguiente:

- 119 DMDR haber | en el fogón | siempre | le dicen la tulpa [ritual de la apagada del fogón de las
120 comunidades indígenas del Cauca-Cabildo Nasa] | ¿no? | son tres
piedras | que las hacen en el
121 centro | de la cocina | entonces son tres piedras ahí | entonces por
ejemplo | llegan de trabajar |

- 122 y se sientan todos alrededor del fogón | y empiezan a contar historias
| o cómo les fue ese día |
- 123 o aconsejar | o por ejemplo | si un hijo | miramos | que cometió un
error | entonces lo llaman | y
- 124 los aconsejan | entonces | por ejemplo | a esta hora | es muy bonito |
por ejemplo mi esposo él |
- 125 es indígena | ¿sí? | y cuando yo voy allá | aunque eso ya se ha perdido
| desafortunadamente |
- 126 son muy pocas las familias | que conservan | la tulpá | entonces | cuando
vamos allá |
- 127 comenzando | porque allá es un clima frío | yo voy | y permanezco allí
| en el fogón | pero es
- 128 chévere | porque uno se sienta ahí | a hablar | a contar | a reírse | es muy
bonito | pero que pesar
- 129 | que en algunas familias pues se ha perdido ||

(261118X2E2G2DMDR, 2018, p. 4, líneas 119-129)

La maestra destaca algo muy relevante: incluso dentro de las familias indígenas, ciertas tradiciones se han ido perdiendo. Por tanto, se vuelve aún más crucial recuperar esos conocimientos y otras formas de construir saberes. Además, es esencial mostrar a los estudiantes que incorporar su cultura en las prácticas del aula es un ejercicio de gran significado. La escuela no debería limitarse a ser simplemente un espacio de encuentro diario, sino más bien la comunidad misma donde se reconocen los saberes que van más allá de lo escolar.

Traer palabras en las lenguas nativas al aula por parte de los maestros es un gesto de respeto hacia los conocimientos, las costumbres, las culturas y los idiomas de los estudiantes. Esto también se vuelve visible para los demás estudiantes en el aula. La profesora Diana Maritza Dique Ramos lo menciona de la siguiente manera:

90 DMDR bueno ahí también | habían niños | pues | campesinos | había una niña
nasa | inclusive | pues yo
91 tuve la oportunidad de trabajar en una comunidad indígena | entonces
a veces yo | así
92 palabritas que yo sabía | por ejemplo | /kiyazinga/ | ¿cómo se llama?
| /chunamez/ | cállese | ella
93 ya sabía | ¿no? | entonces | ella es de la cultura Nasa | y también había
un guanbianito | que
94 llegó ahora último | o sea hay de las diversas culturas ||
(261118X2E2G2DMDR, 2018, p. 3, líneas 90-94)

Los maestros constantemente demuestran su preocupación por acompañar a cada estudiante desde su propio bagaje de conocimientos. Según lo expresado por los docentes, han facilitado los procesos de acercamiento, ya que se sabe que los niños y jóvenes pertenecientes a culturas indígenas a veces son más tímidos. Esta dedicación se abordará en la subcategoría de ‘ponerse en los zapatos del otro’, que se presenta a continuación.

Subcategoría: Meterse en la piel del otro

Tabla 19.
Matriz de análisis de las fuentes orales de I.E.A. “Máximo Gómez”.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:
Fuente oral (en vivo): MELLL- Entonces cuando uno habla de currículo intercultural me remito a Anibal Quijano a Boaventura a Catherine Walsh pero es otra cosa que yo que estoy viendo es el ser humano es vivir allí es hacer con ese ser que es humano allí es donde digo que me meto en la piel de ellos no en los zapatos porque en los zapatos vaya y pasa pero cuando yo digo que ubico en la piel de ellos es que yo digo [con lágrimas en los ojos] y hasta lloro con ellos
Código /ubicación: 141118X2E1: MELLL, p. 6, líneas 215-2020.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Currículo intercultural, ser humano, hacer con ese ser que es humano, meterse en la piel, hasta llorar con ellos.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Es hacer con ese ser que es humano Me meto en la piel de ellos
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	Cuando uno habla de currículo intercultural Es que yo digo hasta lloro con ellos.
Codificación abierta:	Currículo intercultural, ser humano, hacer, vivir, meterse en la piel, llorar
In vivo	Currículo Intercultural, ser humano, piel de ellos,
Codificación axial:	Currículo intercultural, rol del maestro, promesa, compromiso, transformación social, acompañamiento
Codificación selectiva:	Meterse en la piel del otro.
Categorías y subcategorías	Meterse en la piel del otro Currículo intercultural Diferentes pieles Rol del maestro Acompañamiento transformación
Saturación	141118X2MELLL, líneas 97-99.

Fuente: Falla (2019).

De acuerdo con las apuestas de la I.E.A. “Máximo Gómez”, se requiere una interculturalidad crítica entendida como una práctica política según Catherine Walsh (2010, p. 86). Esto se debe a que el interés que tiene la institución en establecer un currículo intercultural no se limita únicamente a la visibilización de saberes ancestrales, creencias o características sociales y culturales, sino que va más allá. Se busca la descolonización del pensamiento, entendida también como la capacidad de ponerse en la piel del otro, lo cual representa una preocupación genuina por cada estudiante. En ese sentido, un miembro de la comunidad educativa expresa su opinión sobre el rol del maestro en la prevención del consumo de drogas en la institución:

- 192 MLL [...] || a los profesores | venga profe | usted va a ser el padrino de este
niño | no lo va a
193 dejar ni para ir a miar | pues | usted tiene que meterse aquí [señalando
bajo el brazo] | usted
194 sabe que es eso | lo que es meterse algo aquí en el sobaco | es aquí |
usted no lo puede soltar |
195 que se va al baño | usted tiene que pararse allá | y si se está demorando
| [tocarle y decirle] |
196 ¡a ver, a ver que te estoy esperando! | como él sabe que está usted ahí
maestro | no le va a
197 consumir droga |

(141118X2E1, MELLL, p. 5, líneas 192-197).

Así como se mencionaba en el Primer sendero, denominado consideraciones teóricas, al referirse a Paulo Freire y a Augusto Boal, ‘Meterse en la piel del otro’ surge de la relación maestro-estudiante y de la deuda que el maestro tiene con su estudiante. Paulo Freire (1970, p. 61) concibe esta noción desde la educación problematizadora, que rompe con el esquema de limitar las prácticas educativas a la mera transmisión. En este sentido, el rol del maestro implica ser aprendiz en los diálogos establecidos con los estudiantes, quienes, a su vez, actúan como maestros al llevar al aula sus saberes ancestrales.

Augusto Boal (1980, p. 218), por su parte, retoma las ideas de Freire y, para fundamentar su propuesta de transformación social, recurre a Brecht. Para explicar una de las fortalezas del teatro del oprimido, Boal señala que este permite a los espectadores, tradicionalmente pasivos, actuar en las representaciones de maneras diversas, sin seguir un guion preestablecido, teniendo plena libertad para transformar la realidad bajo sus propios términos.

Aunque, hacia el año 2018, momento en que se recogieron las fuentes orales, la Institución estaba orientando sus esfuerzos hacia la construcción de un currículo intercultural, aún no se reflejaba plenamente en la documentación oficial. A pesar de esto, los maestros se esfuerzan por desarrollar actividades en sus prácticas que fomentan el respeto y la visibilización de otras formas de construir conocimiento, como la inclusión de diversas cosmovisiones en el aula de clase.

Cuando se habla de ‘ser maestro es meterse en la piel del otro’, se refiere, en primer lugar, a reconocer que los estudiantes tienen diversas identidades, pertenecen a distintas culturas, tienen orígenes variados, aprenden de manera diferente y poseen distintas creencias. Además, se reconoce que su orientación sexual no necesariamente sigue patrones convencionales, y que estas condiciones no los hacen ni mejores ni peores, sino que forman parte de los aspectos que los configuran como seres humanos en medio de la pluralidad.

Potencial de la escuela rural en la construcción de paz

Los maestros de la Institución Educativa Agropecuaria ‘Máximo Gómez’ enfrentan un panorama desafiante y complejo. No solo deben considerar las condiciones climáticas y geográficas, sino también los problemas arraigados en el contexto nacional, como la presencia de grupos armados, cultivos ilegales, desplazamientos y comunidades indígenas. Estas realidades exigen un compromiso adicional por parte de los maestros para adaptar sus prácticas educativas a las condiciones de sus estudiantes.



El campo en Colombia ha sido profundamente impactado por conflictos armados, convirtiendo las zonas rurales en escenarios de enfrentamientos entre la fuerza pública y grupos al margen de la ley. Esta situación ha permeado la vida de los estudiantes, enfrentándolos al reclutamiento forzado, la influencia de actividades ilícitas como el raspado de coca y a largas distancias para acceder a la educación. A pesar de existir pautas para la educación rural, la falta de conexión a internet, recursos pedagógicos limitados y material didáctico escaso o inexistente es evidente.

El rol del maestro se vuelve crucial en esta realidad, ya que deben liderar iniciativas que inspiren a los estudiantes a aprender a pesar de estos desafíos. La capacidad de generar interés por el aprendizaje se convierte en un factor clave para contrarrestar el difícil contexto en el que están inmersos.



Quinto Sendero

Resignificación de la identidad política.

*La experiencia pedagógica de la Fundación
Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y
Sexuales «Somos Identidad».*

Este capítulo, abarca cinco momentos, se presentará a continuación la categoría de vida buena de Paul Ricœur. Segundo, se presentará la caracterización de la Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales, *Somos Identidad* y los elementos de la *identidad narrativa* desde la voz de sus líderes. Tercero, la matriz de categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales. Cuarto, la categoría substantiva de resignificación de la identidad política. Quinto, las subcategorías de *racismo estructural e interseccionalidad*, a partir de aludir primero al tema de la raza, segundo, mencionar la importancia de percibir la discriminación, de la misma manera, tercero, identificar prejuicios y estereotipos.

Vida buena en Paul Ricœur

Ricœur coloca la intencionalidad por encima de la norma. Como se mencionó anteriormente, sus contribuciones sobre la fenomenología del hombre capaz y la identidad narrativa siempre tienen como fondo una intencionalidad ética. El séptimo estudio de “Sí mismo como otro” (Ricœur, 2011, p. 176) está precisamente dedicado a este enfoque.

Recurre una vez más a Aristóteles para retomar nociones como el vivir bien y vida buena. Si la apuesta ricœuriana es la intencionalidad ética, ¿por qué mencionar la vida buena? Porque para el pensador francés intencionalidad ética corresponde a “*la intencionalidad de la <vida buena> con y para otro en instituciones justas*”³⁰ (Ricœur, 211, p. 177). Es necesario hacer la respectiva separación de los elementos que subyacen de esta afirmación. Primero, esta intencionalidad está orientada hacia una vida buena, segundo, pasa por la introducción no sólo del sí mismo sino del otro. Y en tercera instancia, pasa por las instituciones justas, haciendo referencia a la igualdad.

30 La cursiva es de Ricœur.

Se retoma esta categoría porque visibilizar las diferencias pasa por la aspiración a que cada vez más se debiliten las estructuras de opresión que se encuentran tan imbricadas en la sociedad que cuando se desempeña un rol privilegiado pueden pasar desapercibidas, pero es necesario propender porque se desdibujen los patrones de desigualdad como el patriarcado, el racismo y la discriminación, entre otros.

Caracterización de la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales «SOMOS IDENTIDAD»: elementos de la identidad narrativa desde la voz de sus líderes

Tabla 20.
Ficha experiencia Somos Identidad.

Ficha experiencia pedagógica «SOMOS IDENTIDAD»	
Nombre	Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales «SOMOS IDENTIDAD».
Coordinador de la experiencia:	Johana Caicedo Sinisterra.
Ubicación geográfica:	Calle 13 N.º 100-00 Campus Universidad del Valle sede Meléndez, Edf. 382 -Segundo piso- Cali, Valle del Cauca.
Alcance:	Departamento del Valle del Cauca, Cauca y Nariño.
Tipo de población	Población vulnerable, afrodescendiente, diversidad sexual, víctimas del conflicto armado colombiano, desplazados interesados en los temas afrodiaspóricos.
Organizaciones responsables:	Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales «SOMOS IDENTIDAD».
Vigencia:	2010-actualidad.
Página web	http://somosidentidad.org
Contexto:	Educativo / social.

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

Somos Identidad es una fundación que surgió entre los años 2009 y 2010, fundada por Johana Caicedo, estudiante de pregrado en la

Universidad del Valle y miembro del Colectivo afrocolombiano, pro-Derechos Humanos Benkos Vive (CADHUBEV). Este grupo se define como una organización arraigada en el trabajo comunitario afrocolombiano, con un enfoque en el desarrollo de la población afrodescendiente. Su objetivo principal es “convertir las medidas de acción afirmativa establecidas por el estado en normativas reales que impulsen el progreso de nuestra comunidad y destaquen la identidad en nuestro pueblo” (ASES, 2018, párr. 9).

Es importante recordar que la Fundación afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales “Somos Identidad” surge de dos situaciones particulares. En primer lugar, con el propósito de proponer un proceso organizativo para comunidades negras que incluya la diversidad sexual. En segundo lugar, cuando su fundadora recibe una carta de retiro por parte de CADHUBEV. Johana Caicedo se había consolidado como líder visible del colectivo desde su ingreso a la Universidad del Valle en 2004. Sin embargo, a pesar de que el grupo se enfoca en abogar por los derechos de las comunidades afro a través de marcos normativos, no incluye en su acompañamiento la apertura hacia la diversidad sexual.

Por lo tanto, la fundación afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales surge a partir de una exclusión que se convierte en una oportunidad de apostarle a la resignificación de la identidad política, así como lo afirma uno de sus líderes “a mí siempre me ha parecido curioso | la historia de Somos Identidad | porque SI³¹ | nace a partir del rechazo y de una marginación | que con la creación de SI se resignifica ese rechazo y esa marginación [...]” (13112018X3E1JDMT, 2018, p. 2, línea 1-3).

31 En el marco de las entrevistas semiestructuradas, se determinó en el proceso de transcripción de estas, que las iniciales SI, corresponden al lexema Somos Identidad.

En relación con lo anterior, Johana Caicedo (2018), afirma:

- 5 JCS SI | ¿cómo surge la experiencia? | vamos a hablar de varios momentos
 | uno | que fue la
6 necesidad | de poder | o intentar | que en un proceso organizativo |
 de comunidades negras |
7 existiera la diversidad sexual | entonces arranca por eso | es uno de
 los momentos | otro fue
8 por una crisis personal | yo estaba en otra organización | en su
 momento | se dan muchos
9 debates | por quien soy yo | y ¿quién soy yo? | soy una mujer negra
 lesbiana || [...]

(10122018X3E2JCS, 2018, p. 2, línea 5-9).

A raíz de la marginación experimentada, surgió la reflexión sobre la organización de un grupo dirigido a comunidades negras, pero con un enfoque en la diversidad sexual. Johana Caicedo, tras ser señalada por su orientación sexual, comenzó a trabajar en la creación de un entorno donde las personas diversas no fueran objeto de críticas o cuestionamientos. Además, surgió una necesidad evidente: la formación política. Se planteaba la “necesidad de formarnos políticamente” (10122018X3E2JCS, 2018, p. 2, línea 15).

Se buscaba proporcionar a los participantes de la fundación las herramientas necesarias para involucrarse en escenarios públicos y políticos, basándose en la experiencia personal y teórica. Este enfoque se identificaba como “alzar la voz”, particularmente desde un ámbito de educación superior. Durante su mandato como representante estudiantil entre 2008 y 2010, Johana Caicedo propuso la implementación de una condición especial para las personas afrodescendientes, debido a que este grupo presentaba altos índices

de deserción universitaria, principalmente por dificultades financieras para pagar la matrícula.

Si bien logró asegurar un descuento en la matrícula para estudiantes afro, esta excepción no cubría todas sus aspiraciones. Sin embargo, la fundadora de Somos Identidad consiguió que se implementara esta medida que beneficiaba a los jóvenes pertenecientes a comunidades negras. Para validar esta condición especial, los grupos o colectivos afro reconocidos y autorizados por la Universidad del Valle, como Somos Identidad, certifican que los jóvenes que se acercan a la fundación cumplen con los requisitos establecidos por la institución para acceder al descuento.

La formación política que busca la fundación (10122018X3E2JCS, 2018, p. 2, línea 29) se centra en el interés profundo de que sus participantes puedan acceder a una educación académica profesional.

Elementos de la identidad narrativa

Algunas de las familias cuyos jóvenes participan en Somos Identidad llegaron a la ciudad para trabajar como cortadores de caña (en el caso de los hombres) y como empleadas domésticas (en el caso de las mujeres). Algunas de estas familias provienen de zonas como Güapi, algunos municipios del departamento del Cauca y de Tumaco, perteneciente al departamento de Nariño. En ocasiones, estas familias son desplazadas, huyendo de la violencia, y se establecen en la periferia de la ciudad, en zonas vulnerables donde la mayoría no tiene acceso a la educación superior.

La fundación busca generar un cambio al trabajar para facilitar el acceso de más personas negras a la universidad. Su objetivo no es solo que ingresen, sino especialmente que no abandonen sus estudios debido a diversas razones, como la pérdida de asignaturas que provoca un bajo rendimiento académico, resultando en la pérdida del aval y, por consiguiente, de la condición de excepción. Además, la falta de recursos para transporte, material de estudio (como fotocopias o libros) y otros gastos, lleva a algunos estudiantes afro a abandonar la universidad.

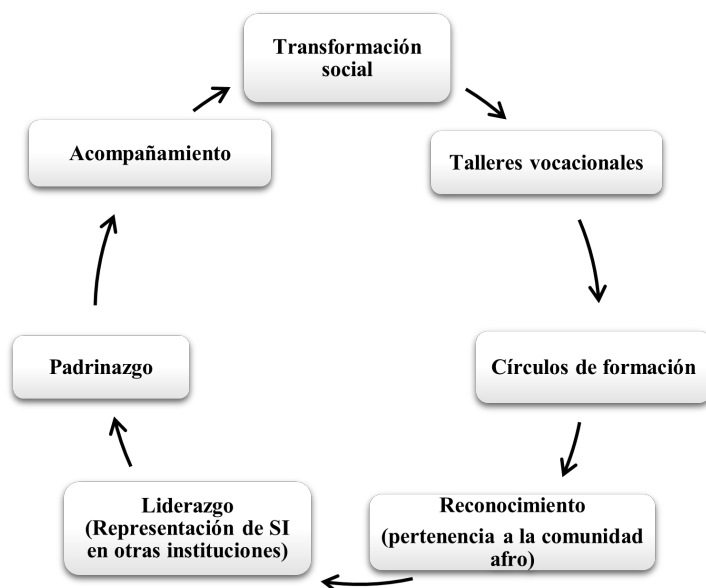
Los 17 líderes de la fundación Somos Identidad, más que líderes, son considerados como “la gente que asume funciones” (10122018X3E2SAMI, 2018, p. 4, línea 135). Actúan como pares en un grupo de trabajo donde Johana Caicedo Sinisterra, la fundadora, también participa activamente. Los participantes de los círculos de formación tienen edades que van desde los 14 hasta los 40 o 45 años, y a veces, los padres o abuelos acompañan a los jóvenes interesados en conocer más sobre el proceso de ingreso a la universidad.

La convocatoria se dirige a estudiantes afro que cursan programas de pregrado (aunque muchos aún no se identifiquen como tales), a aquellos que han ingresado a la universidad gracias al aval otorgado por la fundación y a jóvenes interesados en conocer el proceso para el ingreso a programas de pregrado mediante el aval de Somos Identidad. En total, la fundación cuenta con alrededor de 120 miembros y otorga aproximadamente 80 avales semestralmente. Algunos líderes prominentes de la experiencia son Johana Caicedo Sinisterra, Sandra Milena Arizabaleta Ibarbo, Juan David Macuace Torres, Mayra Lucía Vergara Salazar, Francisco Quesada, entre otros.

Líneas de acción: capacidad de decir y capacidad de hacer

Figura 16.

Líneas de acción de Somos Identidad.



Fuente: Elaborado por Falla (2019).

Transformación social como apertura a la diversidad social y sexual

Al inicio de cada semestre académico, se organiza una reunión de inducción para los jóvenes pertenecientes a las comunidades negras, sin distinción de condición social u orientación sexual. Además, aproximadamente a mitad del semestre, se proponen reuniones adicionales con el propósito de proporcionar información sobre el origen de Somos Identidad como fundación. En estas sesiones se ofrecen instrucciones para la renovación del aval de exención financiera, así como detalles sobre los procedimientos necesarios

ante la oficina de matrícula financiera de la Universidad del Valle. También se abordan posibles casos de incumplimiento por parte de la universidad en la aplicación y ejecución de la exención de matrícula básica para estudiantes reconocidos como parte de la Comunidad Afrocolombiana (C.A.).

El objetivo principal de estas reuniones es generar un impacto significativo en la transformación social, involucrando cada vez a más jóvenes afro provenientes de las comunas más vulnerables de la ciudad de Cali en procesos de formación profesional.

Taller vocacional

De forma periódica, se organizan visitas a las instituciones educativas del sector público en las áreas más vulnerables de Cali, como el distrito de Aguablanca. El propósito es ofrecer talleres vocacionales a los jóvenes de grado once, con el fin de informarles sobre la oportunidad de acceder a la universidad a través de su condición como miembros de la comunidad afrodescendiente. Se les invita a asistir a charlas de orientación que se llevan a cabo en las instalaciones universitarias para informarles acerca de los procesos liderados por la fundación.

Círculos de formación

Al inicio de cada semestre académico en la Universidad del Valle, se organiza una reunión con los participantes de la fundación que asisten a los círculos de formación. También se invita a estudiantes que han obtenido cupos de excepción, orientados por los líderes de Somos Identidad. Estos círculos son encuentros en los que se propone un tema para la discusión, con una persona encargada de dirigir el encuentro y ofrecer una reflexión inicial.



La orientación de la conversación puede girar en torno a un autor o varios autores, o partir de un caso de la vida cotidiana que ilustre el tema a desarrollar. En algunos encuentros, la persona que dirige no forma parte de la fundación; puede ser un estudiante, un académico o alguien interesado en el tema propuesto, que asiste para compartir sus experiencias y puntos de vista. Por otro lado, hay alguien del equipo de líderes, generalmente guiado por Johana Caicedo Sinisterra, la fundadora de Somos Identidad, u otros jóvenes del equipo, que orienta el círculo.

El formato de diálogo en los círculos puede ser espontáneo o dirigido, pero el objetivo es generar posturas críticas y reflexivas sobre situaciones cotidianas en las que se naturaliza la discriminación. Se ofrecen herramientas para reconocer a las personas como afrodescendientes y se profundiza en la diversidad sexual, buscando cambiar paradigmas y estereotipos presentes en la vida diaria pero invisibilizados en las prácticas cotidianas.

Los temas propuestos para estos círculos están estrechamente relacionados con los ejes de trabajo de la fundación: Identidad étnico-racial, Género y diversidad sexual. Además, son de interés general para la comunidad de la fundación. Algunos de ellos son: historia étnica, proceso de esclavización y liberación, resistencia y construcción de palenques, rompiendo estereotipos y liderazgo, interseccionalidad, olas del feminismo, diversidad sexual, ecofeminismo en comunidades negras, masculinidades y nuevas masculinidades, discriminación racial y transfobia en redes sociales, violencia interseccional y su representación en los medios, entre otros.

Énfasis de los círculos de formación

La fundación opera con tres enfoques principales: Identidad étnico-racial, género y diversidad sexual. Los líderes se han organizado en grupos para trabajar en las distintas actividades que desarrolla la fundación. El primer enfoque, relacionado con la identidad étnico-racial, busca fortalecer la identidad como un elemento transformador del yo, que contrarresta el endorracismo, promueve la autoestima y el reconocimiento, y busca una forma de libertad que luche contra los sentimientos de inferioridad mental (Somos Identidad, 2018). En el blog de la fundación, el eslogan “reconocernos y reconocer a las otras y los otros, es el camino hacia la libertad” refleja esta perspectiva (Somos Identidad, 2018).

Algunos jóvenes que llegan a la fundación se sienten incómodos al identificarse como cafecitos, carmelita, café con leche, entre otros términos (131118X3E1, 2018, p. 7, línea 305), sin reconocerse abiertamente como personas negras. Sin embargo, a través de las orientaciones realizadas por la fundación, se les enfatiza la importancia de reconocerse como personas negras. En casos donde se presenta una orientación sexual diversa, se alienta a reconocerse, por ejemplo, como persona negra bisexual.

El segundo enfoque, centrado en el género, busca abordar temas como las relaciones entre hombres y mujeres, la masculinidad y la feminidad. Se explora la posibilidad de comprender otras formas de masculinidades y feminidades.

El tercer enfoque, que abarca la diversidad sexual, parte del reconocimiento del derecho de cada individuo a vivir su sexualidad de manera libre, según lo establecido en el artículo 13 de la Constitución

Política de Colombia (1991). Los líderes de la fundación entienden la diversidad sexual como:

468 SAMI La diversidad sexual es todo | en estos días el tema de diversidades
sexuales | está ahí |
469 pero por ejemplo en el caso de | debería ser | diversidades y
orientaciones sexuales | porque
470 diverso es todo | desde las personas hetero | hasta las personas homo
| porque las personas
471 hetero | tiene gustos diversos | le gustan altas | bajitas | altos | bajitos
| gordos | gorditas | es
472 todo un mundo de diversidad | entonces | pensarse la diversidad
sexual | era para no ser
473 excluyentes | y diversidad sexual | no solo para personas homosexuales
| sino diversidad en
474 general | que englobe todo | todo lo que compone | que dentro de esa
línea | [...]

(10122018X3E2SAMI, 2018, p. 10, línea 468-474).

Es decir, por diversidad sexual abarca no solo lo que conlleva a la población de personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, binarias, fluidas, entre otras; pero lo que más atrae la atención es que esa diversidad implica al heterosexualismo, y parte del reconocimiento de que hay diversidad en el ámbito heterosexual también, porque implica que las personas se sienten atraídas por personas de formas de ser y de apariencia diferentes.

Reconocimiento

La Fundación Somos Identidad es uno de los colectivos afro que cuenta con la autorización para otorgar avales³² que ratifican la pertenencia a la comunidad afro de jóvenes que aspiran a acceder a algún programa académico en la Universidad del Valle. Debido a que, si se acredita esta condición, en esta Institución de Educación Superior se cuentan con unos cupos respecto a las condiciones de excepción³³, para el caso de las Comunidades Afrocolombianas (C.A.)

32 En la Universidad del Valle (ASES, 2018) hay varios grupos reconocidos para el otorgamiento de avales de comunidades afro, dentro de los cuales se encuentran Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle (GAUV), que tiene sus orígenes en 1996, que tiene amplias líneas de trabajo, sobre migración, religiosidades afropacíficas, representaciones sociales, identidades ‘de color’, ‘negras’, ‘afrodescendientes’, entre otros. Grupo CADHUBEV, que es el colectivo Afro-colombiano, pro Derechos Humanos Benkos Vive, que fue mencionado anteriormente, y fue creado hacia el año 2001, bajo la motivación del trabajo por el desarrollo del pueblo afrocolombiano, su objetivo gira en torno a generar procesos, estrategias y movilizar acciones que mejoren las condiciones de vida de los afrodescendientes (CADHUBEV, 2009). En esta misma línea, se encuentra MACOAS, que es una organización que fue creada en el año 2008 por estudiantes afrodescendientes de la Universidad del Valle y sus líneas de trabajo están orientadas hacia el trabajo ambiental, comunitario, académico y social. En adición, emerge a partir del análisis de las dificultades para el acceso a la educación superior por parte de las comunidades negras, el deterioro medioambiental de los territorios del pacífico colombiano y la prevención de la deserción estudiantil (Paredes & Valencia, 2014, p. 10).

33 La Universidad del Valle (s.f.; párr. 11) en cumplimiento de la Ley, tiene reglamentadas las condiciones de excepción para el proceso de admisiones (o cupos de excepción) para Indígenas (I.N.); los puntajes más altos de las pruebas Saber 11 (M.A.P.); las Comunidades Afrocolombianas (C.A.); Cupo (C.U.), Programa de Reinserción (P.R.); los puntajes más altos de las pruebas Saber 11 de los colegios oficiales de los municipios del Departamento del Valle del Cauca (M.P.M.); aspirantes que estén realizando su último grado de bachillerato, que provienen de Departamentos donde no hay sedes, ni seccionales de Instituciones de Educación Superior (D.N.I); aspirantes que estén cursando su último año de bachillerato y cuyo origen sea de Municipios de difícil acceso o con problemas de orden público (M.D.P.); y población

se otorga el 4%³⁴ del cupo para cada programa académico, cupos que son adicionales al cupo establecido por el Consejo Académico del mismo. Las personas de Comunidades Negras que deseen presentarse bajo esta condición deberán cumplir con los lineamientos descritos en el Artículo 2 y el Artículo 45 de la 70 del 27 de agosto de 1993 (Universidad del Valle, 2018). De acuerdo con el censo que realiza el Ministerio del Interior que provengan de: la cuenca del Pacífico; los ríos de la Cuenca del Pacífico, que incluye la Vertiente del Pacífico, y las Cuencas de los Ríos Atrato, Acandí y Tolo de la vertiente del Caribe; Zonas rurales ribereñas; Raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y demás regiones de asentamientos Afrodescendientes del resto del país (Universidad del Valle, 2018).

Rita Segato (2010, p. 570) afirma que cuando se destinan cupos para las minorías, como en el caso de la población afro, se convierten en una especie de pedagogía ciudadana, se insertan como una interferencia que emerge como una reversión. Es decir, en este aspecto la pensadora alude al poder de transformar procesos arraigados en nuevas formas de convivencia. Procesos que desencadenan al mismo tiempo, cambios de mirada y de hábitos.

Rita Segato (2010, p. 50) sostiene que a medida que se visibilizan más las incursiones en la vida universitaria de individuos de ascendencia negra ocupando posiciones y profesiones prestigiosas, la expectativa social se verá influida gradualmente. Esto podría llevar a que el desarrollo de tales prácticas sea visto como algo común y habitual. Por ende, se busca que el hecho de que personas afrodescendientes

desplazada (P.D.). La universidad solicita una serie de documentos y de requisitos que el aspirante debe presentar para acreditar la condición que cumpla, en adición, deben contar con el puntaje mínimo en las Pruebas Saber 11 exigido para el programa de pregrado al que aspira postularse.

34 El 4% de cupos para la comunidad afro se obtuvo gracias a la gestión de Dimas Orejuela, uno de los líderes de KADHUBEV.

asuman roles profesionales de gran responsabilidad no sea objeto de críticas. Solo entonces estas situaciones podrán ser aceptadas como parte de la vida cotidiana, evitando asociaciones estereotipadas, como la expresada en la canción ‘Han cogido la cosa’, que describe roles atribuidos por el color de piel (Varela, 1995, 4 estrofa). Segato apela a una perspectiva más justa y democrática en esta propuesta.

Entre los requisitos más importantes para otorgar el aval se encuentra la verificación del color de piel, que se determina a partir de una fotografía y una copia del documento de identificación. También se exige una constancia que acredite la condición de Miembro Activo en una de las Organizaciones de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Esta constancia debe estar firmada por el Representante Legal, el Secretario y el Fiscal de la Organización, con personería jurídica reconocida y registrada ante la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, del Ministerio del Interior (Universidad del Valle, 2018).

Los estudiantes admitidos en la universidad bajo la condición de pertenecer a una organización de comunidades negras deben renovar semestralmente su constancia de participación en estos colectivos, a fin de validar que mantienen esta condición y no han tenido bajo rendimiento académico.

En el caso de Somos Identidad, los estudiantes acreditan su participación mediante la asistencia a los círculos de formación propuestos semanalmente, o a través de su participación en otras actividades como representantes de la fundación en comités, reuniones, redes, entre otros. También pueden materializar su participación mediante actividades relacionadas con otras líneas de acción de la fundación, como el padrinazgo.

Por ejemplo, algunos miembros del equipo o participantes representan a la fundación en el Consejo de Paz, en la mesa de Derechos Humanos, en la mesa de mujeres, ejercen como consultivos departamentales, o participan en el espacio nacional de consulta previa, entre otras responsabilidades (10122018X3E2JCS, 2018, p. 9, líneas 414-419).

La fundación realiza un riguroso proceso de verificación de la ascendencia de los aspirantes. En caso necesario, la universidad puede solicitar soportes e información adicional para confirmar su condición. Esto suele ocurrir cuando el color de piel del aspirante no es negro, y se debe confirmar que sus familiares de primer grado de consanguinidad sí lo son.

Padrinazgo

Es uno de los roles desempeñados por la fundación Somos Identidad. Implica que un estudiante matriculado en la Universidad del Valle y miembro de la fundación oriente a uno o más aspirantes para ingresar a algún programa académico de la universidad. Idealmente, este estudiante guía a quienes desean ser apadrinados en áreas relacionadas con su propio campo de estudio. Por ejemplo, si un estudiante de la fundación estudia Historia, sería conveniente que los aspirantes a apadrinar deseen ingresar a programas similares como Filosofía, Literatura u otros afines (10122018X3E2SAMI, 2018, p. 12, líneas 553-556).

El apadrinamiento implica ofrecer tutorías a estudiantes de semestres menos avanzados para evitar que pierdan asignaturas y caigan en bajo rendimiento académico. También incluye brindar asesorías y seguimiento a los aspirantes durante su proceso de ingreso a

la universidad, o una vez que han sido admitidos, guiándolos y mostrándoles los pasos a seguir.

Acompañamiento

Este apoyo se manifiesta en los ámbitos personal y académico. Si algún estudiante miembro de la fundación enfrenta dificultades con un profesor, compañeros u otros directivos, Somos Identidad brinda acompañamiento. En primer lugar, se le ofrece apoyo desde una perspectiva personal: se le invita a una cita en el área de psicología para verificar su estado emocional. Además, se le proporciona asesoría en la redacción de cartas y documentos para defender sus posturas y derechos. En caso necesario, representantes designados por la fundación acompañan al estudiante en el diálogo con la persona o personas involucradas en la dificultad. El objetivo es asegurar la continuidad del estudiante en su proceso de formación y garantizar el éxito en la culminación de sus estudios de pregrado, a pesar de las adversidades (10122018X3E2SAMI, 2018, p. 11, líneas 527-536).

Capacidad de contar y contarse de Paul Ricœur

La Fundación cuenta con diversos materiales, entre ellos documentos realizados por líderes como Johana Caicedo o Juan David Macuace Torres, trabajos de grado de pregrado y maestría, la página web de Somos Identidad, el portal de la Universidad del Valle y el perfil de la Fundación en redes sociales, entre otros.

En primer lugar, Arboleda (2016, p. 56) desarrolla un trabajo de grado que presenta un estudio sobre la discriminación racial en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas de la Universidad del Valle. Este enfoque interseccional no solo describe las

condiciones laborales de estas maestras, sino que también expone las estrategias utilizadas para visibilizar su producción de conocimiento y su práctica docente.

En segundo lugar, el trabajo de grado de Johana Caicedo (2017, pp. 52-107), líder de la Fundación, realizado para optar al título de Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Este trabajo aborda las situaciones que violentaron la construcción de su subjetividad política, los espacios de la Universidad del Valle para la formación de una identidad diversa, su apoyo a procesos políticos y organizativos, y las percepciones sobre su subjetividad política como mujer negra lesbiana por parte de individuos en el contexto académico.

Tercero, la estrategia ASES de la Universidad del Valle (ASES, 2018, párr. 6) detalla las acciones para estudiantes del programa Ser Pilo Paga, Generación E y condiciones de excepción, incluyendo aquellos que ingresan por cupos destinados a población Indígena, afrocolombiana, programas de reinserción, población desplazada, entre otros.

Cuarto, la página web de Somos Identidad (2018, línea 2) ofrece una reseña histórica, logros, ejes temáticos (diversidad sexual, género, identidad étnico-racial), y los espacios donde participan delegados. Presenta también la junta directiva, mayormente conformada por estudiantes afro de programas académicos de pregrado de la Universidad del Valle. En el sitio web se encuentran enlaces a redes sociales como Twitter y Facebook (SOMOS IDENTIDAD, 2019, línea 3).

Quinto, se cuenta con el ejercicio de sistematización del origen y desarrollo de la Fundación, en este documento, Juan David Macuace Torres (Macuace y Moncayo, 2020, pp. 101-118), escrito como ejercicio de sistematización de la experiencia, en el marco de un Diplomado³⁵. En este documento, Macuace, describe los objetivos, así como, la metodología empleada para la sistematización y los ejes empleados.

Sexto, para describir la experiencia, se emplearon datos ofrecidos por el DANE (2019 b, pp. 1-69) sobre los resultados del Censo 2018 en relación con la Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, NARP. Se evidencia una reducción en el autorreconocimiento como NARP por parte de la población censada en comparación con el censo realizado en 2005.

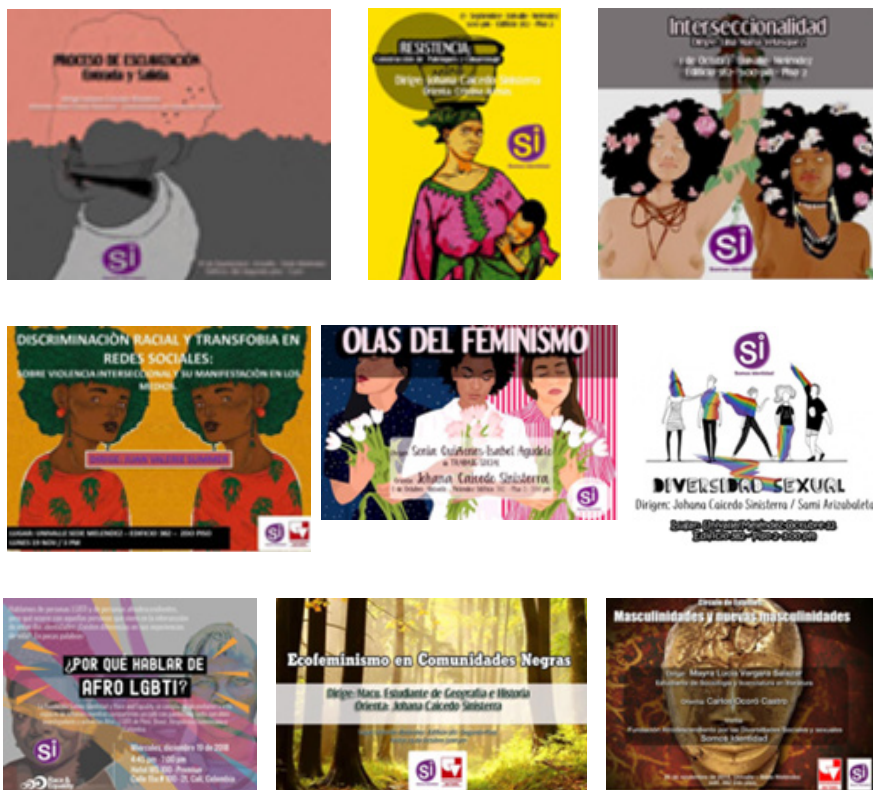
Séptimo, también se dispone de una reseña elaborada por la fundadora de la experiencia, y un cuaderno entregado a los participantes durante cada círculo de formación para que registren sus nombres, con el fin de conservar la memoria de los círculos y sus asistentes. Además, se cuenta con carpetas que contienen información general sobre los círculos de estudio. Se diseñan flyers para cada encuentro, invitando

35 Este Diplomado recibió el título “Pensamiento de frontera en convivencia e interculturalidad. Voces del territorio” fue ofrecido por la Universidad de San Buenaventura-Cali y realizado entre los años 2017 y 2018, estuvo liderado por la Doctora Ana Lucía Rosero, adscrita a la Facultad de Educación y la Magister Patricia Lasso Toro, adscrita a la Facultad de Psicología. Contó con la participación de dos cabildos indígenas: Yanacona y Nasa, un programa (o línea de acción) de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, la Fundación Carvajal, la Fundación Paz y Bien, la Fundación por las Diversidades Sociales y Sexuales Somos Identidad, la Asociación Casa Cultural El Chontaduro, Fundación Son de mi Gente, Ruta Pacífica de Mujeres, entre otras organizaciones. Se agradece la invitación de la Doctora Rosero, para conocer el desarrollo de este estudio, que tuvo como objetivo contribuir al campo de conocimientos relacionados con cultura de paz, convivencia e interculturalidad (García, et al., 2019, p. 64).

a los estudiantes a asistir al círculo. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Figura 17.

Flyers círculos de formación convocados por Somos Identidad.



Nota. Flyers³⁶ elaborados para algunos encuentros de los círculos de formación del segundo semestre del año 2018. Fuente: SOMOS IDENTIDAD, 2019.

Estos volantes elaborados para invitar a estudiantes y miembros de la fundación a asistir a los círculos de formación cumplen una doble

³⁶ Volantes que ofrecen información de la fecha, hora, ubicación, tema a dilucidar, persona que dirige y que orienta el círculo de formación propuesto.

función: por un lado, provocar la asistencia a los encuentros; por otro, presentar información general que facilita la conservación de la memoria de las actividades llevadas a cabo.

A través de los volantes o infografías (101218X3E2SAMI, 2018, p. 12, líneas 595-600) difundidos en redes sociales con información sobre los círculos de formación, se ha despertado el interés de otros activistas a nivel nacional e internacional, procedentes de países como Alemania, Cuba, Puerto Rico, entre otros, que buscan la transmisión en vivo de los encuentros o, al menos, la grabación y posterior compartición de los mismos.

Asimismo, se han tenido como invitados en los círculos de formación activistas internacionales con amplia trayectoria y reconocimiento³⁷.

37 Algunos ejemplos son: a partir de una invitación que extendió la Universidad Nacional de Colombia a Ángela Davis para inaugurar un programa de posgrado (Universidad del Valle, 2010), se aprovechó para gestionar su visita a la fundación, por lo que hacía el mes de septiembre del año 2010, la activista afroamericana ofreció un conversatorio denominado “Black feminism”, presentó sus principales apuestas en esta línea de pensamiento, así también, hizo alusión a la discriminación y al sistema carcelario a nivel mundial. En el mes de diciembre de 2018 y en conjunto con el Instituto sobre Raza, Igualdad y Derechos Humanos, Race and Equality, que es una organización internacional no gubernamental de defensa y protección de los derechos humanos, que trabaja en pro de la población vulnerable y que son víctimas de discriminación por su origen étnico, orientación sexual o identidad género (Race & Equality, 2019); y a partir del postulado de que se habla de personas LGTBI y de personas afrodescendientes, surge el cuestionamiento de ¿qué ocurre con aquellas personas que habitan en la intersección de las dos identidades? Por lo tanto, se propuso y se llevó a cabo un conversatorio titulado ¿Por qué hablar de Afro LGTBI? Para el año 2019 (SAMI101218X3E2, 2018, p. 12, líneas 588-595), se tiene pensado hacer intercambios con la Colectiva Matamba (2019), Acción Afrodiaspórica, ¡Por todas las liberaciones!, que son mujeres negras, que trabajan con población negra de los barrios de estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá, específicamente con comunidades negras desplazadas, también con población víctima, en condición de miseria, este colectivo realiza actividades de empoderamiento étnico. El objetivo es que de la fundación

A continuación, se presentará el análisis de categorías y subcategorías.

Categorías y subcategorías emergentes

Tabla 21.

Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales Somos Identidad

Comunidades Negras (grupos afro)		
Crítica a las dinámicas de dominación racial	Invisibilización de otras formas de ser que atraviesan a las personas negras.	
Racismo estructural		
Mujer	Negra	Lesbiana
Machismo y patriarcado naturalizado		
Rechazo	Marginación	Revictimización
Interseccionalidad (Feminismo negro norteamericano)		
Género	Raza	Clase social
Resignificación: identidad política		
Feminismo negro	Múltiples identidades	Masculinidades negras. Feminidades. Formas rurales de ser negro. Formas urbanas de ser negro.
Sujeto político		
Empoderamiento	Reconocimiento de sí	Reconocimiento de los otros
Formación política	Formación discursiva	Formación de todos
Educación Herramienta política de emancipación		
Educación formal	Educación popular	Educación étnica y otras formas de producir conocimiento.

Fuente: Elaborado por Falla, 2019.

Somos Identidad viajaron a Bogotá un par de líderes, a hacer un círculo de formación y que de Matamba dos personas se movilizaran a Cali, para que compartieran sus experiencias.

La matriz anterior (Tabla No. 21) parte de la conformación de organizaciones en las comunidades negras, exponiendo la crítica frente a las dinámicas de dominación racial que subyacen en la constante invisibilización de otras formas de ser dentro de las personas negras. Persiste un racismo estructural que se manifiesta en una triple marginación hacia una persona por ser mujer, por ser negra y por ser lesbiana. La líder de la Fundación Somos Identidad reconoce la existencia de un machismo arraigado, donde se percibe a la mujer como inferior, y un patriarcado naturalizado que facilita el rechazo, la marginación y la revictimización de las líderes afro.

En coherencia con lo anterior, desde la Fundación para las Diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, se adopta la noción de interseccionalidad del feminismo negro norteamericano (Crenshaw, 1989). Esta teoría señala que la discriminación se manifiesta de manera sistemática al interconectarse a través del género, la raza y la clase social. Para resignificar la identidad política, se propone, basándose en los aportes del feminismo negro (Collins & Bilge, 2010), reconocer las múltiples identidades y revelar otras formas de existencia: feminidades y masculinidades negras, manifestaciones rurales y urbanas de ser negro. Se busca reconstruir el sujeto como un ente político empoderado a partir del auto-reconocimiento y del reconocimiento de los demás, orientado hacia una formación política y discursiva que impacte en la colectividad. Así como existen distintas formas de generar conocimiento, se valora la educación como una herramienta política de emancipación, abarcando la educación formal, la educación popular y la educación étnica; siendo esta última el cuarto sendero de este análisis, propuesto como educación intercultural.

Considerando la discriminación previamente mencionada hacia la Líder de la Fundación por su condición de mujer, negra y lesbiana, se explorará la categoría sustantiva correspondiente a la resignificación de la identidad política.

Resignificación de la identidad política

Tal como se mencionó en la introducción a este capítulo, las matrices propuestas, retoman algunos elementos que se proponen como espectro para el análisis, se identifican planteamientos relacionados con la intencionalidad ética, y proposiciones relacionadas con el reconocimiento de sí propuestos por Paul Ricœur, en este caso, el reconocimiento como una mujer negra lesbiana que es en sí, una postura política.

Tabla 22.

Matriz de análisis de las fuentes orales Somos Identidad (c).

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo): SI en un principio se pensaba en un primer momento como un espacio para mujeres negras lesbianas pero luego Johana Caicedo pensándose el tema de la exclusión y todo eso pensó que el ser negro no puede limitarse a solamente esa identidad porque de la misma forma su identidad de mujer negra lesbiana generaba una configuración de exclusión ella no quería hacer eso con otras identidades que también se sobreponían con la identidad de ser negro o sea ella quería un grupo / donde todas las formas de ser negro fueran aceptadas / desde las masculinidades negras como las feminidades como también las formas rurales de ser negro las formas urbanas cierto como todas las otras formas de ser	
Código /ubicación:13112018X2E1: JDMT, p. 2 línea 49-57.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Mujeres negras lesbianas, exclusión, ser negro, identidad, identidades, identidad de ser negro, formas de ser negro, masculinidades negras, feminidades, formas rurales, formas urbanas
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Configuración de exclusión
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	Espacio para mujeres negras lesbianas. El ser negro no puede limitarse a solamente esa identidad porque de la misma forma su identidad de mujer negra lesbiana generaba una configuración de exclusión

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Codificación abierta:	Reconocimiento de sí, configuración de la identidad, múltiples identidades, formas de ser negro.
In vivo	Exclusión
Codificación axial:	Construcción de la identidad, inclusión, configuración del reconocimiento de sí, resignificación de la identidad política.
Comentario /conclusión:	Construcción de la identidad a partir de múltiples identidades que componen las formas de ser negro. El ser negro comporta origen, comunidad étnica, estrato social, lugares que habita, orientación sexual diversa.
Codificación selectiva:	<i>Reconocimiento de sí</i> : mujer negra lesbiana; inclusión; identidad: distintas formas de ser negro (identidades).
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: -Exclusión -Ser negro, formas de ser negro, masculinidades negras, feminidades, formas rurales, formas urbanas. -Identidad, identidades, identidad de ser negro, mujeres negras lesbianas A partir de la interpretación del investigador: -Reconocimiento de sí (mujeres negras lesbianas). -Configuración de la identidad con base en el reconocimiento de las distintas formas de ser negro. -Al reflexionar en torno a la identidad (<i>idem-ipse</i>), permite la inclusión de múltiples identidades.
Saturación	131118X3E1SAMI, 2018, p. 7, línea 305; 131118X3E1JCS.

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

De acuerdo con la matriz de análisis de las fuentes orales, la resignificación de la identidad política se encuentra en Somos Identidad, a partir del reconocimiento de que existen varias formas de ser negro, es decir, que dependiendo de los lugares de enunciación.

Rita Segato define “ser negro como identidad política [significando] formar parte del grupo que comparte consecuencias de ser pasible de esa lectura, de ser soporte para esa atribución, y sufrir el mismo proceso de otrificación en el seno de la nación” (2010, p. 559). En las comunidades negras, se percibe la idea de que cuando una persona negra avanza, avanza todo el pueblo negro.

Esta resignificación de la identidad política del ser negro implica que las personas afro desempeñen roles de autoridad con más frecuencia, haciéndose parte natural del día a día, ejerciendo influencia en cualquier ámbito de la sociedad. Segato afirma (2010, p. 570): “Si el color de la piel negra es un signo ausente del texto visual generalmente asociado al poder, a la autoridad y al prestigio, la introducción de ese signo modificará gradualmente la forma como miramos y leemos el paisaje humano en los ambientes por los que transitamos”. A medida que se vuelva más visible en la cotidianidad, será más común la representación de las personas de comunidades negras.

Como se mencionó anteriormente, Somos Identidad se formó a partir de la expulsión, que los líderes de la fundación consideran una marginación y un rechazo. Aunque esta líder se había consolidado como una voz visible del colectivo desde su ingreso a la Universidad del Valle en 2004, en su mayoría, son hombres afro los que se destacan como líderes de este grupo. Aunque se centra en reivindicar los derechos de las comunidades afro a través de marcos normativos, no contempla la diversidad sexual en su abanico de acompañamiento.

En Somos Identidad, esta noción se evidencia en sus apuestas para otorgar la voz en los círculos de formación, ofreciendo herramientas a los participantes para reconocer situaciones cotidianas que, al escuchar otras voces, adquieren diferentes matices. Lo que antes parecía “normal” se identifica como situaciones de vulnerabilidad, discriminación, prejuicios o estereotipos, en particular por el color de piel o forma de ser. Esto se da cuando los participantes reflexionan y comprenden que estas situaciones no son “normales”

En Somos Identidad, los sujetos políticos son sus líderes y participantes. En esta experiencia, no se les confiere un grado de subalternidad, ya que todas las personas que forman parte de la

fundación desempeñan un papel importante. Tienen la posibilidad de tomar la voz cantante en temas específicos o participar como delegados de la fundación en eventos o comités. También desempeñan roles como tutores en el padrinazgo, donde guían a otros interesados en unirse a la fundación o ingresar a la universidad. Incluso, al cursar programas académicos, ofrecen apoyo basado en sus propias experiencias, brindando soluciones a problemas comunes.

El participante interioriza una postura reflexiva sobre los diferentes escenarios de la vida, comprendiendo que, desde su rol como estudiante universitario, no solo puede tomar postura, sino también realizar análisis y adoptar posturas que impacten en los distintos estamentos universitarios para generar cambios positivos. Reconoce que sus logros repercuten en toda su comunidad, por lo que respaldar las iniciativas y procesos de otros contribuye de alguna manera a su propio bienestar.

Racismo estructural

“La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años”. Aníbal Quijano (1995, p. 186).

Tabla 23.

Matriz de análisis de las fuentes orales Somos identidad (a).

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:
Fuente oral (en vivo): KADHUBEV es el grupo afro más viejo que tiene acá la universidad es un grupo que se pensaba las dinámicas de dominación racial se pensaba el racismo el sistema racial pero invisibilizaba demasiado otras formas de ser que también nos atraviesan también a las personas negras entonces, por ejemplo el caso de Johana Caicedo que es una mujer negra lesbiana el asumir su identidad política como mujer lesbiana le trajo consigo cierto tipo de persecución dentro del mismo grupo que terminó con su salida del mismo o sea una persecución producto de un machismo y un patriarcado muy naturalizado dentro de las comunidades negras que se reflejaba dentro de las dinámicas del grupo que la terminaron sacando /
Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:

Código /ubicación:13112018X2E1: JDMT, p. 2 línea 7-15.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Dominación racial, racismo, sistema racial, otras formas de ser, personas negras, mujer negra lesbiana, identidad política, persecución, machismo, patriarcado, comunidades negras.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Configuración de exclusión
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	Johana Caicedo que es una mujer negra lesbiana pero invisibiliza demasiado otras formas de ser que también nos atraviesan también a las personas negras una persecución producto de un machismo y un patriarcado muy naturalizado dentro de las comunidades negras
Codificación abierta:	Reconocimiento de sí, discriminación, repulsión.
In vivo	Dominación racial, racismo, sistema racial, otras formas de ser, personas negras, mujer negra lesbiana, identidad política, persecución, machismo, patriarcado, comunidades negras.
Codificación axial:	Construcción de la identidad, postura política, revictimización, homofobia,
Comentario / conclusión:	Construcción de la identidad a partir de múltiples identidades que componen las formas de ser negro. El ser negro comporta origen, comunidad étnica, estrato social, lugares que habita, orientación sexual diversa.
Codificación selectiva:	Identidades, identidad política, racismo, comunidades negras, homofobia, machismo, patriarcado, reconocimiento de sí: mujer negra lesbiana.
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: -Racismo (sistema racial, dominación racial). -Otras formas de ser (personas negras) -Identidad política (mujer negra lesbiana). -Comunidades negras (persecución, machismo, patriarcado). A partir de la interpretación del investigador: -Identidades (derivadas de la Identidad política: Identidad sexual, identidad de género, identidad étnico-racial, entre otras). -Reconocimiento de sí (construcción de la identidad, postura política). -Discriminación (racismo, homofobia, revictimización).

Fuente: Elaborado por Falla, (2019).

En la matriz para el análisis de las fuentes orales anterior, se muestra que la construcción de la identidad política está vinculada al reconocimiento de sí mismo (Ricoeur, 2006, p. 173) como mujer negra lesbiana. Dentro de las comunidades negras, persisten formas arraigadas de discriminación y racismo estructural, especialmente

en la falta de aceptación de la diversidad sexual entre las mujeres negras del grupo. La identidad se moldea, entonces, a partir de una postura política. A pesar de que la mujer negra lesbiana ha sido víctima de racismo, dentro del grupo que lucha contra estas dinámicas, se enfrenta a una nueva victimización debido a su condición de diversidad sexual, es decir, por ser lesbiana.

Para profundizar en la subcategoría de racismo estructural, se analizará la invisibilidad de las manifestaciones de la discriminación y se explorará la presunción de la existencia de un racismo que no solo es ideológico, sino que permea el sistema social. Se hará referencia a la creación de la UNESCO y su declaración de apertura, así como a la proclamación de los Derechos Humanos, donde se evidencia el reconocimiento de este problema y los esfuerzos por erradicarlo, aunque persiste a pesar de estos intentos.

Es importante señalar que uno de los reclamos constantes de la población afro es que, en muchos casos, aquellos que no forman parte de su comunidad son quienes se legitiman para hablar sobre sus asuntos. Esto es enfatizado por uno de los actores sociales, líder de la fundación:

372 JDMT [...] | porque | nunca nuestras historias | son contadas | y cuando
373 son contadas | son contadas desde la perspectiva de personas que no
son negras | y que no
374 van a entender | o empatizar al 100 % | de la forma en que nosotros |
digamos | vamos a poder
375 entenderlo | ¿cierto? || [...]

(JDMT13112018X3E1, 2018, p. 8, líneas 372-375)

De acuerdo con lo anterior, se parte de reconocer que la perspectiva de una persona blanco-mestiza³⁸, seguramente no agotará todas las tensiones que emergen del racismo, sin embargo, se intentará ingresar al campo de la apercepción en el sentido que Leibniz (1983) lo expuso, con el único objetivo, de contribuir a la identificación de fundaciones, colectivos y programas que reivindican el respeto por la diferencia.

¿Cómo notar la diferencia si no la percibo?

Hace casi treinta años, estudios genéticos dejaron en evidencia que la humanidad tiene un ancestro común y es una mujer africana (Wilson, Cann, 1992). A partir de este hecho, podría manifestarse la controversia que rodea el término “raza”. Han surgido debates sobre su aplicabilidad, si esta palabra alude a diferencias biológicas o si simplemente se refiere a diferencias de índole social y cultural. Se han empleado otras nociones como etnia, población, pueblos o comunidades, que hacen referencia a diferencias relacionadas con la cultura, creencias, costumbres o ubicación geográfica de un grupo humano.

En este sentido, Mosquera, Laó-Montes y Rodríguez (2010, p. 17) proponen que el término “raza” puede ser una construcción sociohistórica o ideológica, dependiendo del contexto. Ellos afirman que “En algunas comunidades académicas, el concepto de raza es considerado un término prohibido y se argumenta que no existe la ‘raza’ en términos biológicos, solo existe la ‘raza humana’” (Mosquera, Laó-Montes y Rodríguez, 2010, p. 17). De acuerdo con esta perspectiva, en otros entornos se considera como una construcción sociohistórica que sostiene jerarquías sociales tendientes a

38 Término con el que son designadas las personas que no pertenecen a la comunidad afro por parte de las personas que se reconocen como parte de estas comunidades.

naturalizar diversas manifestaciones de discriminación, tales como desigualdades, exclusión, segregación, genocidios y violencia. Además, los autores sostienen que otros teóricos sugieren que la noción de raza puede ser empleada para defender bienes, posiciones y privilegios, tanto materiales como simbólicos, convirtiéndose así en una construcción ideológica.

Se concuerda con Jean-Bosco Kakozi Kashindi (2016, p. 189) al afirmar que, si bien la raza no existe como concepto biológico, el racismo sí es un fenómeno social real. Por tanto, es necesario utilizar la raza como una categoría de análisis del contexto social.

Tras la Segunda Guerra Mundial, surgieron varias organizaciones para mantener la paz entre las naciones. Una de ellas fue la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y como organismo especializado, se creó la UNESCO. Desde su constitución en 1945, la UNESCO se propuso trabajar por la paz y la seguridad, basándose en los pilares de la educación, la ciencia y la cultura, en conformidad con la carta de las Naciones Unidas, sin discriminación por raza, sexo, idioma o creencia religiosa. Se buscó garantizar la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades para todos.

En línea con los preámbulos de creación de la ONU y la UNESCO, en 1948 se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que proclama que todas las personas, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole”, tienen derechos. Aunque se menciona la raza como un criterio, se enfatiza la igualdad. Treinta y tres años después, la UNESCO emitió la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales (1978), reafirmando la lucha contra la discriminación y el racismo, en concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos



(1948). Se reconoció abiertamente el problema de la raza y diversas formas de racismo y discriminación racial.

En su primer artículo, la ONU promulga que “Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y derechos y todos forman parte integrante de la humanidad” (ONU, 1948, art. 1, p. 2). Además, es importante destacar que rechaza categóricamente aquellas teorías que intentan clasificar grupos raciales o étnicos de manera jerárquica, colocando unos por encima de otros con derechos de dominación. El racismo persiste como un problema arraigado a lo largo del tiempo, y a pesar del reconocimiento de su existencia y los esfuerzos por erradicarlo, continúa presente en la sociedad.

La Constitución Política de Colombia (1991, art. 13, título II) reconoce que todas las personas que residen en el territorio colombiano tienen derecho a la libertad y la igualdad ante la ley. Además, establece que el Estado debe garantizar todos los derechos sin discriminación alguna, y especifica los casos en los que no se deben ejercer diferenciaciones: “por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”. Esto indica que la apuesta constitucional del país está alineada con los principios establecidos a nivel internacional.

Sin embargo, llama la atención que en un país como Colombia donde el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, determinó, a partir de la Encuesta de Calidad de Vida -ECV-2018³⁹ (que tiene cobertura departamental y cuenta con cerca de

39 Estos datos que corresponden a los resultados del último Censo llevado a cabo durante el año 2018 difieren de los del Censo del año 2005, pero no por su aumento, como sería de esperarse, sino porque hubo una disminución, ya que, en ese año, los datos recogidos develaron que el 10,5% de la población

287 mil personas encuestadas), que el volumen de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en 2018 es de 4.671.160 personas, que corresponde al 9,34% de la población total nacional, a pesar de estas cifras, persisten los rasgos discriminatorios frente a las comunidades negras que se presentarán a continuación, quienes los cometen, personas del común que consideran que sesgar con determinados rasgos a los miembros de una cultura en particular es parte de la cotidianidad.

Desde la etimología de la palabra “negro” (RAE, 2020, línea 1), se puede identificar su origen en la raíz latina “niger, nigra, nigrum”, que hace referencia a un color más oscuro que no refleja luz. En latín, se distinguían dos tipos de negro: “niger” para el negro brillante y “ater” para el negro mate. Sin embargo, esta definición de la palabra “negro” también conlleva connotaciones culturales y de creencias, asociando lo negro con lo malo, abyecto o peligroso. En algunas culturas, el color asociado al luto y la muerte es el morado, mientras que en otras es el negro.

Estas concepciones han contribuido a generar estereotipos que oscilan entre el exceso de capacidades, como la fuerza, y la pereza, además de sugerir la carencia de habilidades cognitivas o de belleza. Estos estereotipos han alimentado la brecha y las diferencias entre grupos humanos, dando lugar a manifestaciones que refuerzan estas ideas a través del humor y actos considerados culturales.

El arraigo de estos estereotipos ha impulsado la propagación de creencias discriminatorias que se manifiestan de manera frecuente en Colombia mediante chistes o representaciones culturales, como

se reconocía como parte de la comunidad negra, afrocolombiana, raizal y palenquera de Colombia



en fiestas y carnavales, donde se adopta el “blackface”⁴⁰. Es el caso del personaje de un programa de Humor (Semana, 2015), que suscitó críticas por parte de algunos grupos afro⁴¹, porque hacía uso del black face, y en adición, a partir de la ridiculización del acento, la exageración de rasgos físicos, y el uso, del estereotipo de torpeza, y escasas destrezas cognitivas, es una muestra evidente que existen múltiples manifestaciones en los medios de comunicación masiva, en el que se naturalizan expresiones racistas. A continuación, se presenta un ejemplo de estas manifestaciones, señalado por los líderes de Somos Identidad:

354 JDMT [...] o hacen una novela de la mamá de un tipo que es futbolista |
porque los negros pues son
355 futbolistas | no hay una novela | de un negro que quiere ser presidente
| o de una mujer negra
356 que va a la universidad | siempre son personajes bastante
estereotipados | limitados | entonces |
357 que el reconocerse | en un mundo que constantemente | te está
diciendo que lo
358 que eres | no es | y que propende siempre a lo blanco | y todos
pretendemos eso | nos

40 Esta práctica tiene sus orígenes en el siglo XIX en Estados Unidos, y consiste en maquillar el rostro de una persona mestiza con el fin de simular las características físicas de una persona negra, implica el uso de cremas de color negro, y en adición, la exageración de otros rasgos físicos, como la nariz, los labios y la textura física, en el caso de las mujeres, pronunciación de los senos y las nalgas. En Colombia en algunos carnavales como el Carnaval de Negros y Blancos, el Carnaval de Barranquilla, entre otros, son reconocidas las representaciones que aluden al black face.

41 Aunque varios grupos se pronunciaron al respecto, específicamente el Colectivo Chao Racismo, en cabeza de Ray Charrupí emprendió en el año 2015, una lucha frente al Canal Caracol, para que el Soldado Micolta, el personaje creado por Roberto Lozano, saliera de las transmisiones (Revista Semana, 2015). Se obtuvo como resultado, que el personaje mutara a un rostro con los colores del camuflaje, sin embargo, la presentación de los Siameses, continúa en el programa Sábados Felices.

- 359 alaciamos siempre el cabello | cambiamos nuestra forma de hablar |
 de vestirnos | porque
360 esto es demasiado negro | y si es demasiado negro | es muy marginal
 | y así || [...]

(13112018X3E1JDMT, 2018, p. 8, línea 354-360).

Los líderes de la Fundación manifiestan que, aunque es poco frecuente la aparición de personas negras como protagonistas en programas de televisión, series o novelas en Colombia, cuando representan algún personaje, es usual la asociación de la población negra a ciertas profesiones u oficios, por ejemplo, representan al vigilante, al conductor, al jardinero, entre otros, en el caso de los hombres, o al servicio doméstico en el caso de las mujeres. En el año 2018, Caracol Televisión, estrenó una producción protagonizada por Karent Hinestroza, que es una actriz colombiana, oriunda de Timbiquí, Cauca. La serie fue titulada *La mamá del 10* (Caracol TV, 2018, párr. 2), y sus protagonistas eran personas afro, sin embargo, la protagonista en la serie era bastante humilde, vendedora ambulante, además también trabajaba en el servicio doméstico y en adición, el desarrollo personal de su hijo estuvo representado por el fútbol, lo que continúa estando en concordancia con la aparición de personajes estereotipados. Así lo dejan de manifiesto los líderes de la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales:

- 336 JDMT Yo creo que que la connotación política del grupo | más allá del
 reconocimiento | porque |
337 el reconocimiento | lo consideramos | ya en sí | una apuesta política
 | porque cuesta mucho
338 reconocerse | en una sociedad que te dice | que ser lo que tu eres | no
 es lo normal | no es lo
339 bello || [...]

(13112018X3E1JDMT, 2018, p. 8, línea 337-339).

- 341 JDMT [...] | uno enciende la televisión | y ¿cuántas personas negras
protagonizan novelas? |
- 342 ¿Cuántas personas negras presentan noticias? | ¿Cuántas personas
negras aparecen en
- 343 comerciales? En medios de publicidad? En vallas? y además que
cuando aparecen |
- 344 son muy pocas | y tras de que son muy pocas | son personas que suelen
ser | negras |
- 345 pero bastante claras | con crespos bastante sueltos | más aceptados |
como que esto también
- 346 tiene una forma de ser negro |
- 347 MLVS o que están en lugares poco relevantes |
- 348 JDMT ¡ajá! Eso también va configurando una idea del lugar que uno tiene
| entonces |
- 349 hay un negro actuando en una novela | claro que sí | pero | es el vigilante
del edificio donde
- 350 vive el protagonista || [...]
- (JDMT13112018X3E1, MLVS13112018X3E1, 2018, p. 8, línea 341-350).

Para los miembros de las comunidades afro, reconocerse como negro no resulta sencillo, ya que los signos que les rodean constantemente en su entorno les sugieren que lo negro no se corresponde con la belleza, la inteligencia, la limpieza o el poder. Por esta razón, el hecho de que los actores sociales de la fundación visibilicen estos aspectos vinculados a la discriminación y puedan ser un puente para que otros jóvenes también lo reconozcan, representa en sí mismo una posición de resistencia y, por ende, una apuesta política.

Por otro lado, los actores sociales y líderes de la Fundación Somos Identidad señalan que la Universidad del Valle adopta más una postura asistencialista que de transformación social. Esto se evidencia en la permisión para que niños y jóvenes utilicen la zona deportiva del

campus universitario de la sede Meléndez en la zona sur de la ciudad de Cali, en horarios establecidos, para desarrollar actividades o entrenamientos deportivos de fútbol.

777 JDMT [...] | uno ve en las tardes | estas canchas grandísimas que hay acá de
778 fútbol | se llenan de niños | jóvenes | adolescentes | de 13 | 14 años |
niños negros | que vienen
779 a jugar fútbol | porque parece que la universidad está más interesada
en que jueguen fútbol y ya |
780 a que estudien aquí | no se les da una beca | no se les da nada de eso |
[...]

(13112018X3E1JDMT, 2018, p. 15, líneas 777-780).

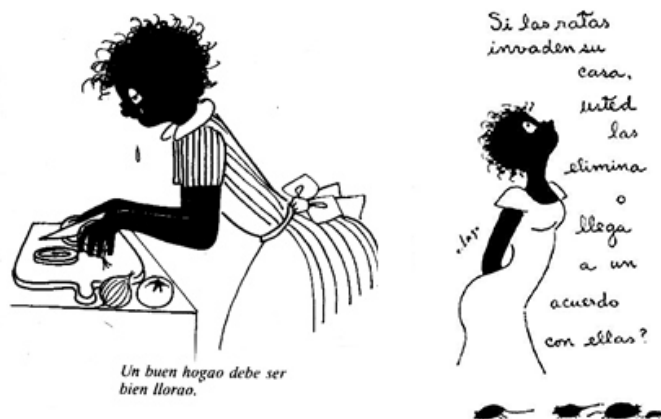
La crítica por parte de los líderes de Somos Identidad entonces es presentada de la siguiente manera: “[...] estamos diciendo que ser negro importa tan poco | que no importa cuestionarte | qué acciones | que haga la universidad | beneficien o no a | esa comunidad || [...]” (13112018X3E1JDMT, 2018, p. 15, línea 785-787). De acuerdo con lo anterior, entonces la preocupación debería ir más allá de ofrecer los espacios para las prácticas deportivas, sino que, en adición, extenderse hasta asegurar el cupo de ingreso de estos jóvenes a la educación superior.

De la misma manera, que la preocupación por los niños y jóvenes de las comunidades afro, está más centrada en las prácticas deportivas que en la continuidad de los procesos de formación a nivel de educación superior. Se pueden evidenciar los estereotipos, a partir de otro ejemplo, en este caso respecto a las mujeres negras. La caricatura Nieves, propuesta por Consuelo Lago, que, a la fecha, es una de las caricaturas más antiguas de Colombia, al haber realizado su primera aparición en los diarios, en el Diario El País, hace aproximadamente

52 años. Esta caricatura fue concebida desde su origen como “[...] una joven negra de unos 18 años, empleada del servicio [...]” (Revista Semana, 2003). Tal como se evidencia a continuación la caricatura, usaba un delantal blanco, como muestra del oficio que realizaba continuando con el estereotipo y su respectiva transformación, a partir de una tutela ⁴².

Figura 18.

Caricatura de Nieves antes de la tutela y posterior a ella, respectivamente.



Nota. Nieves Por Consuelo Lago. Fuente: Semana (2016).

El sociólogo Michael Kimmel (1999), al abordar la ideología de la masculinidad, relata una conversación entre una mujer negra y otra blanca. La primera le preguntaba a la segunda qué veía cuando se miraba al espejo, a lo que la mujer blanca respondió que veía a una mujer. La mujer negra explicó: ‘Ese es el problema. Cuando yo me miro al espejo, veo una mujer negra’. La raza era algo imperceptible para la mujer blanca porque nadie se lo había hecho notar a través de

⁴² Hacia el año 2000, fue interpuesta una tutela porque la caricatura titulada Nieves “reproducía un estereotipo de la mujer negra predestinada a los oficios domésticos”, entonces, su autora, le quitó el delantal a la caricatura, y según lo afirma la Revista Semana (2016), la volvió filósofa.

la discriminación. Por esa razón, la mujer negra afirmó: ‘Para ti, la raza es invisible porque así funcionan los privilegios’ (Kimmel, 1999, p. 1). Desde la perspectiva de los actores sociales y líderes de la Fundación, se destaca la importancia de que sus historias sean contadas:

370 JDMT otro | entonces | el primer paso | digamos en ese proceso político |
según como yo lo entiendo |
371 es el tema del reconocimiento | y en un segundo momento | tiene que
ver mucho con el contar |
372 con el hablar | con el transmitir | porque | nunca nuestras historias |
son contadas | [...]

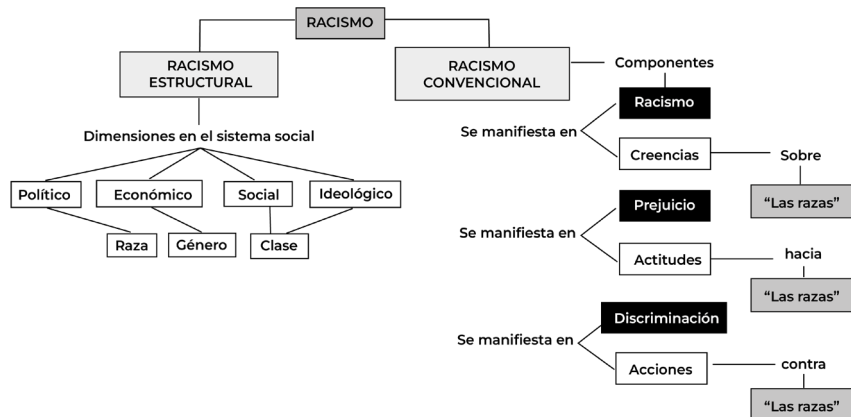
(13112018X3E1JDMT, 2018, p. 8, líneas 370-372).

Para los líderes de Somos Identidad, sus posturas políticas están intrínsecamente relacionadas con situaciones de discriminación. En su perspectiva, el proceso político dentro de la Fundación comienza con el reconocimiento y luego avanza hacia la denuncia de sucesos que consideran injustos para las comunidades negras, todo ello a través de la narración de estas historias.

Las personas mestizas, cuyo tono de piel es más claro que el de tez negra pero que no son percibidas como “blancas”, a menudo pueden observar situaciones de discriminación sin realmente experimentarlas. Por eso, ver estereotipos o caricaturizaciones puede parecerles incluso humorístico. Solo aquellos que viven en cuerpos asociados con el color o la descripción de “negros” son conscientes, en muchos casos, de las manifestaciones del racismo estructural (Essed, 1991) y comienzan a resistir estas prácticas que forman parte de la vida cotidiana. Por esta razón, estos comportamientos discriminatorios no suelen ser fácilmente percibidos por personas de piel blanca o mestiza. Cuando la discriminación no afecta directamente, tiende a naturalizarse fácilmente.

Figura 19.

Esquema manifestaciones del racismo.



Fuente: Bonilla (2010, p. 650), adaptado por Falla (2019).

Es crucial distinguir entre racismo estructural y racismo convencional. Hasta ahora, los aspectos mencionados se relacionan con el segundo tipo de racismo. En base al marco presentado por Eduardo Bonilla-Silva (2010) sobre el racismo, este esquema resalta tres categorías fundamentales del racismo convencional que interactúan con la perspectiva racial: la creencia en la existencia de razas, los prejuicios reflejados en actitudes hacia las razas y la discriminación que se manifiesta en acciones específicas contra las razas.

Siguiendo a Eduardo Bonilla-Silva (2010, p. 675), el racismo estructural se aparta de la visión del racismo como una mera ideología. Este enfoque agrega un elemento estructural, elevando el análisis para considerar el racismo desde las relaciones sociales raciales y las prácticas raciales, más allá de meras ideas. Bonilla-Silva define esta perspectiva con la noción de sistemas sociales racializados. El

racismo estructural implica la imbricación en las sociedades, a nivel económico, político, social e ideológico, de categorizaciones raciales o de razas. Por tanto, no se limita a la distinción racial, sino que involucra género y clase social.

En el contexto colombiano, el origen del racismo se remonta al periodo del descubrimiento, cuando los españoles llegaron a América y se encontraron con diversas culturas indígenas. Se puede interpretar este encuentro de dos maneras: una primera, que indica que los intercambios resultaron del asombro ante elementos nuevos, como el espejo, llevando a que los indígenas intercambiaran oro por objetos de este tipo.

Sin embargo, otra perspectiva considera que la conmemoración del descubrimiento como un evento positivo es incorrecta, ya que fue una invasión violenta que resultó en derramamiento de sangre. En esta narrativa, las culturas precolombinas fueron sometidas por la cultura colonizadora, llevando a los indígenas a ocupar posiciones desfavorecidas en la estructura social. Aníbal Quijano (1999, citado en Quijano, 2010, p. 190) señala en el Debate de Valladolid que se negó la humanidad a los indígenas, acción posteriormente corregida por la Bula papal en 1513.

Enrique Dussel (2005, p. 3) al formular sus apuestas sobre interculturalidad señala que tuvo la oportunidad de pasar varios años en el Archivo General de Indias de Sevilla, en España, y tuvo la oportunidad de reconocer que en ese momento en que se produjo el descubrimiento, simultáneamente se produce en Europa, la concepción que señala el color de la piel, como un espectro que determina una raza dominante. Por lo que el color de piel de los indígenas, así como otros rasgos físicos, evidentemente diferentes al

color de la piel de los europeos y sus características físicas, sirvió como una justificación más para anteponer la raza de los españoles como dominante. Debido a esta autodenominación como clase dominante, los españoles, sometieron a los indígenas a trabajar la tierra, o hacer los demás trabajos forzados. En adición, en la época de la Conquista, los españoles se dedicaron a “evangelizar” a los indígenas, debido a que sus prácticas, costumbres y creencias, eran considerados como salvajes. Muchas de las grandes construcciones indígenas fueron desmanteladas para la edificación del orden social español⁴³.

Durante la Colonia (Vasco, 2009, p. 14), la dominación española se tradujo en obligar a los nativos no solo a desempeñar oficios relacionados con trabajos domésticos, agrícolas y mineros sin remuneración, sino que además era imperativo que pagaran impuestos, practicasen la religión católica, hablaran el idioma español (desconociendo las lenguas nativas, y produciendo la extinción de la mayoría de ellas) y aceptaran las leyes impuestas.

Los españoles, al llegar a tierras americanas, llevaron consigo animales como ratas, piojos, pulgas, gallinas y caballos, entre otros; así como también diversos artefactos o elementos como espejos, ollas, sartenes, canecas y manteles. Además, migraron con enfermedades como la viruela, la tosferina, las paperas, la lepra, la gripe, la difteria, la

43 En Colombia, ciudad perdida, ubicada en Santa Marta, es una de las principales zonas arqueológicas del país, en la cual, aún reposan las estructuras y arquitectura de un poblado indígena de la Cultura precolombina Tayrona. Estas construcciones a nivel latinoamericano, son escasas, entre algunas de las más significativas que aún se conservan están Machupichu en Perú de la Cultura Inca; las ruinas de la Cultura Maya, representadas en pirámides, en Guatemala; y los vestigios de algunas ciudades antiguas de las Culturas Maya y Azteca en México; y estas ruinas, o desmantelaciones se produjeron debido a que las rocas con las que eran edificadas, fueron utilizadas durante la época de la Conquista, y Colonia, para nuevas construcciones propuestas por europeos, en su mayoría para la construcción de iglesias.

tuberculosis, entre otras, que poco a poco mermaron la mano de obra indígena. Esto llevó a que comenzaran a traer a negros de origen africano como mano de obra esclava durante los siglos XVI y XVII. De esta manera, ‘Los hombres, mujeres y niños negros sacados a la fuerza de sus tierras en África eran transportados a América en las bodegas de barcos portugueses y holandeses. Luego eran desembarcados en Cartagena, principal puerto negrero del Caribe, donde eran vendidos como esclavos a españoles y sus descendientes’ (Vasco, 2009, p. 25).

Como es bien conocido, la organización social, pasó de estar establecida en las Culturas Indígenas a partir del cacicazgo ⁴⁴, a estar encabezada por los españoles, seguido por los criollos y mestizos, luego los indígenas y finalmente, en la base de la estructura, los negros y mulatos. Es a partir de aquí, que se genera para las comunidades negras, la institucionalización de los procesos de racismo, a tal punto que eran considerados “seres sin alma” (Vasco, 2009, p. 24), de ahí que recibieran un trato duro y las leyes fueran más estrictas para ellos que para los indígenas.

Con esta distribución en la organización social, los esclavos se encargaban de actividades relacionadas con la minería y la agricultura. Si cometían errores o disgustaban a sus amos, eran castigados con azotes, e incluso, en casos graves, podían enfrentar la muerte. Estos tratos inhumanos constantes llevaron a que los esclavos se sublevaran y algunos escaparan.

44 Por ejemplo, en la Cultura Tayrona, la organización social estaba estructurada por los caciques, que eran los gobernantes, los noamas que eran los chamanes, que eran cercanos e inclusive al mismo nivel de los caciques, luego los manicatos que eran los guerreros, y el pueblo que comprendía la mayor parte de la población.

El cabello de las mujeres jugó un papel crucial durante la rebelión de los esclavos, ya que tejían en sus cabellos rutas para los negros cimarrones, como se conocía a aquellos que escapaban y formaban poblados en las cimas de las montañas, rodeados de paredes de madera, conocidos como empalizadas o palenques.

El cabello afro fue parte integral y protagonista de las movilizaciones durante la esclavitud, lo que finalmente llevó a la obtención de la libertad. En el caso de San Basilio de Palenque, se consolidó como el primer pueblo en obtener la libertad en Colombia. En la época contemporánea, el cabello afro, al ser poco aceptado y alejarse de los estándares de belleza, llevarlo es sinónimo de resistencia y tiene una connotación política.

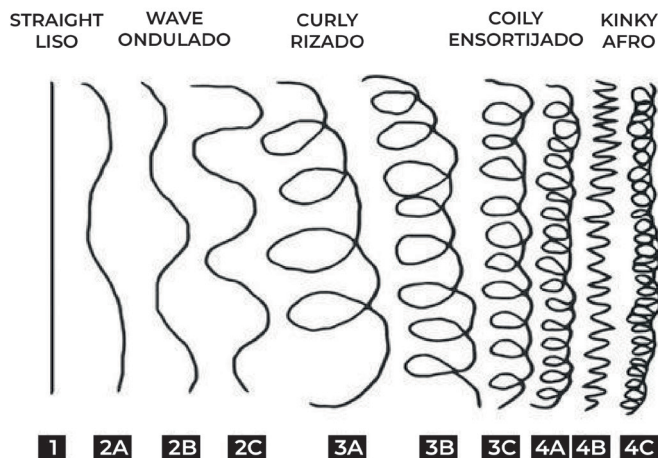
- 1039 JDMT es decir | el cabello afro no es feo para mí | es parte de lo soy | con eso
me siento mágica | me
- 1040 siento poderosa | tener este color | hablar como hablo | de venir de
dónde vengo | significa |
- 1041 un montón de cosas | que ahora tienen connotaciones | totalmente |
distintas | tengo la
- 1042 capacidad | de verlo | de comprenderlo | desde otra óptica | y eso lo
hago | gracias a SI |

(13112018X3E1JDMT, 2018, p. 20, líneas 1039-1042).

En la época contemporánea, el cabello afro enfrenta críticas y poca aceptación. Los estándares de belleza promueven cabellos lisos, cuerpos delgados, cabellos castaños e incluso ojos claros. Por esto, en programas de televisión o cine, las personas afro representadas tienden a tener cabello con texturas menos rizadas, mientras que los cabellos más densos son asociados con desaseo, poca estética o descuido. En la Figura 20 se ilustran los diferentes tipos de cabello, incluyendo la textura afro.

Figura 20.

Imagen de las texturas del cabello desde la 1 a la 4C.



Nota. Textura del cabello. Fuente: Biosakure (2016).

La textura del cabello afro tiene diversas clasificaciones, representadas en la imagen anterior. Los cabellos clasificados en la etapa inicial de 1, 2A, 2B y 2C se consideran lisos u ondulados respectivamente. A partir de la textura 3 en adelante, se encuentran los cabellos rizados, hasta llegar a la categoría 3C y más allá, que representan los cabellos afro. Estos cabellos son densos y gruesos. Por esta razón, las mujeres afro a menudo optan por llevarlo muy corto, utilizar extensiones, trenzas o aplicar productos químicos para modificar su textura, buscando lograr una terminación más lisa. En la sociedad, se tiende a aceptar más los cabellos crespos o lacios, que no tienen la estructura tan compacta y cerrada como los cabellos afro.

1017 JDMT [...] | una vez mi

1018 pareja | que también es una mujer trans afro | que también tiene su
cabello afro | publicó

1019 una vez en facebook algo como que | cuando estoy deprimida | me
dan ganas de alisarme |

1020 de lasirme el cabello | [...] (13112018X3E1JDMT, 2018, p. 20, líneas 1017-1020).

Cuando las mujeres afro, logran comprender la importancia de su cabello, que llevarlo de forma natural se consolida como un acto de resistencia, emprenden un proceso de transición⁴⁵ (Saro-Wiwa, 2012, en Villarreal, 2017, p. 63). Entonces las mujeres negras, cuando han evidenciado que la discriminación se produce también a partir de estándares de belleza, que incluye la forma en la que se lleva el cabello, emprenden la lucha por dejar de lado estos productos que intentar volver lisos sus cabellos afro. A continuación, se abordará la subcategoría de interseccionalidad para evidenciar como desde diversos ámbitos se da la discriminación, que no solo está relacionada con el color de piel, con cánones de belleza, sino con la condición social y el sexo, entre otros.

Interseccionalidad

El cuarto momento del análisis propuesto, corresponde a la presentación de la subcategoría emergente de interseccionalidad, que subyace, cuando se hace referencia a las personas de las comunidades negras, al parecer el primer interés que se suscita está relacionado con la discriminación respecto al color de piel, pero se deja de lado, otros rasgos que tienen significativa importancia también, como el género y la clase⁴⁶. Este término fue inicialmente acuñado por

45 Este término originariamente fue retomado de un video de la cineasta Zina Saro-Wiwa (citada por Villarreal, 2017, p. 63), titulado Transition, que tiene una duración de casi seis minutos, en el cual se evoca el ejercicio de recuperar el cabello natural cuando ha sido modificado por productos químicos que le dan un acabado liso.

46 Dentro de estas características, se contempla entonces el estrato socioeconómico, el lugar de origen, en esta línea, el difícil acceso a escenarios educativos, o si se logra ingresar, los elevados niveles de deserción, el escaso

Kimberlé Crenshaw (1989, en Viveros, 2016, p. 5) que lo utilizó en el contexto del derecho con el fin de hacer visibles algunas dimensiones de opresión, durante la defensa de un grupo de mujeres negras frente a la compañía General Motors.

Tabla 24.
Matriz de análisis de las fuentes orales de Somos identidad.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo): [...] entonces planteamos en el consejo académico que yo era representante estudiantil en ese momento que se generara una condición especial para la gente negra y era que estábamos evidenciando que la gente negra estaba saliendo de la universidad porque no tenía como sostenerse y una de las situaciones era el pago de matrícula muchas veces debían 3 4 semestres y la universidad cada vez se vuelve más rígida en no dejar que la gente debiera tanto entonces vi a muchos compañeros y compañeras salir de la universidad por esa situación entonces en el consejo académico propuse que hubiese una excepción de matrícula para los estudiantes afro por supuesto que no se generó como yo quería pero se logró	
Código /ubicación: 10122018X1E2: JCS, p. 2, línea 20-	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Gente negra, deserción estudiantil, problemas económicos, pago semestre, excepción de matrícula
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Propuesta en el consejo académico Lucha por los derechos Comunidad afro
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder decir, de hacer, de contar y contarse)	Yo era representante estudiantil en ese momento que se generara una condición especial para la gente negra la gente negra estaba saliendo de la universidad porque no tenía como sostenerse Entonces en el consejo académico propuse que hubiese una excepción de matrícula para los estudiantes afro No se generó como yo quería pero se logró
Codificación abierta:	Gente negra, estudiantes afro, saliendo de la universidad, porque no tenían como sostenerse.
Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
In vivo	Consejo académico, representante estudiantil, condición especial, gente negra, saliendo de la universidad, no tenía como sostenerse, pago de matrícula, excepción de matrícula para los estudiantes afro.

acceso laboral y las pocas oportunidades de ascender, si se habita en una zona rural o urbana, entre otras. Y en adición, la orientación sexual, que es otro aspecto por el cual son discriminados.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Codificación axial:	Clase social, población vulnerable, escasos recursos económicos, representación estudiantil, lucha por reivindicar derecho a la educación, búsqueda de oportunidades, sujeto político, interseccionalidad, factores de opresión.
Codificación selectiva:	interseccionalidad, factores de opresión.
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: Personas afro Clase social Desde la interpretación del investigador: Bajo desempeño académico Educación sector oficial-rural-
Saturación	10122018X1E2; 13112018X1E1

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

Una de las tasas de deserción estudiantil más altas en la Universidad del Valle corresponde a la comunidad afro. Las razones que llevan a la salida de jóvenes del proceso de formación incluyen situaciones económicas y el rendimiento académico, entre otros factores. Este ejemplo muestra que las personas están atravesadas por diversas opresiones en función de sus circunstancias. Generalmente, provienen de instituciones educativas del sector público en zonas rurales que carecen de las herramientas necesarias para preparar a los estudiantes y equiparar su nivel competitivo en la universidad. Este ejemplo subraya que otro factor que afecta a los miembros de las comunidades afro es la limitación de recursos económicos. Esto significa que una persona puede estar sometida al sistema de opresión debido a su pertenencia a comunidades afro y su posición socioeconómica, entre otros aspectos.

Según Mara Viveros (2016, pp. 2-5), la interseccionalidad se relaciona con un paradigma teórico, metodológico y político que señala las interconexiones entre raza, género y clase. Enfrenta un conjunto de opresiones simultáneas sin jerarquizarlas, ya que no se limitan únicamente a lo racial, sexual o de clase.

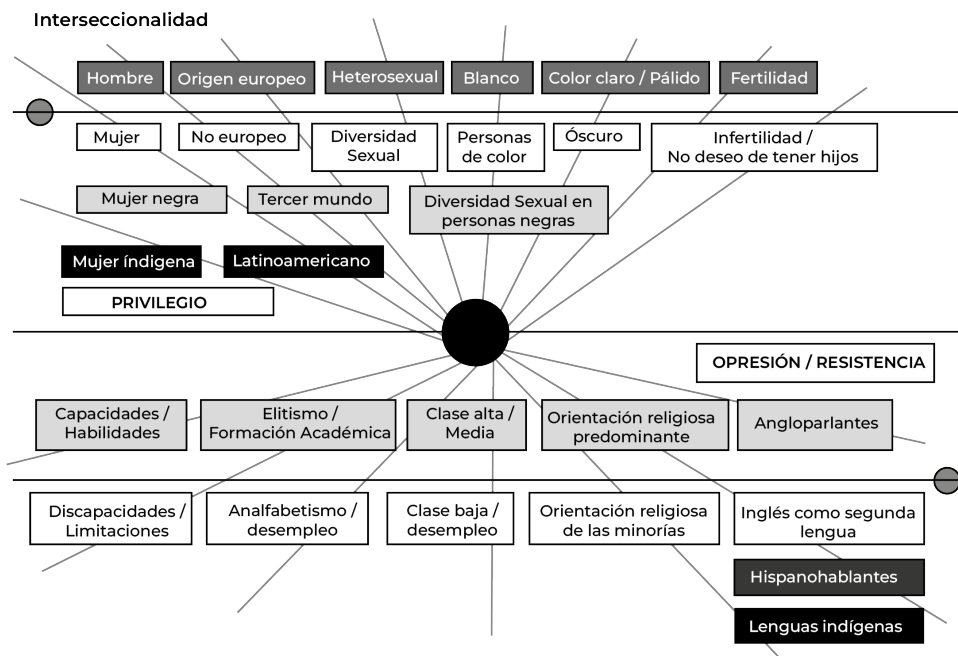
Mara Viveros (2016, p. 8) propone una relación entre la función de la interseccionalidad y el discurso predominante. Mientras que la primera se centra en estabilizar las relaciones en posiciones estáticas y fragmenta los movimientos sociales, la segunda actúa de manera similar al encasillar a los individuos en diferentes identidades configuradas desde una alteridad preexistente.

Desde el feminismo negro norteamericano, Patricia Hill Collins y Sirma Bilge introducen otros aspectos relacionados con la noción de interseccionalidad: “Como herramienta analítica, la interseccionalidad observa categorías como raza, clase, género, sexualidad, nación, capacidad, etnia y edad, entre otras” (Collins & Bilge, 2020, p. 10). Hill Collins ya había señalado esto en la introducción de uno de sus libros (Collins, 2019, p. 12), resaltando que la interseccionalidad es una herramienta para el cambio social. Viveros rescata de los aportes de Collins (Viveros, 2016, p. 6) que, para esta representante del feminismo negro, la interseccionalidad se refiere a procesos microsociales que afectan la subjetividad de las mujeres, mientras que para referirse a procesos macrosociales o con impacto en los sistemas de poder, emplea el término “interlocking system of oppression”.

Para ilustrar las relaciones de privilegio y opresión, es importante retomar el esquema de privilegios y opresión (Pauly Morgan, 1996):

Figura 21.

Interseccionalidad: Privilegios y opresiones.



Fuente: Pauly Morgan (1996) adaptado por Falla (2019).

Se reconoce que el paradigma interseccional aborda un conjunto de opresiones sin jerarquizarlas o separarlas (Hill Collins, 2000, citada por Viveros, 2016). La figura previa muestra las relaciones de privilegio y opresión en relación con el sexo, la identidad de género, la orientación sexual, el origen, el color de piel, la clase, entre otros aspectos. Dentro de estas relaciones, ciertas características predisponen a ciertas personas a experimentar mayor discriminación, como en el caso de las mujeres negras, quienes son discriminadas no solo por ser mujeres, sino también por ser negras, al igual que las mujeres indígenas. Además, la diversidad sexual se presenta en un contexto menos favorable en personas negras.

La Figura 21 busca ilustrar cómo una persona puede ser vulnerada o discriminada por múltiples razones simultáneamente, incluyendo sexo, género, orientación sexual, raza, condición social, origen, entre otros. Por ello, se ofrecerá una caracterización de una de las configuraciones de exclusión que moviliza en gran medida a Somos Identidad: el género.

Dentro de estas relaciones entrelazadas, se pueden abordar distintos aspectos. Por ejemplo, en relación con el género, es crucial distinguir tres aspectos: sexo biológico, género e identidad de género. El sexo biológico abarca características con las que nace un individuo, como cromosomas, genitales externos e internos, órganos reproductores, niveles hormonales, entre otros. El género (Lamas, 2000, p. 2) se refiere a un conjunto de ideas y prácticas que una cultura desarrolla a partir de la diferencia anatómica entre lo que se considera propio de hombres y mujeres, una construcción social que simboliza lo masculino y lo femenino. La identidad de género (Cáceres, Talavera y Mazín Reynoso, 2013, p. 699) corresponde al reconocimiento de la identidad sexual de una persona independientemente del sexo con el que nació.

Algunos ejemplos de identidad de género incluyen términos como trans (que engloba transexual, transgénero, travestis, queer, género fluido, género no binario, entre otros), transexual para quienes no reconocen su identidad sexual de acuerdo al género con el que nacieron, transgénero para aquellos que cuestionan los roles femeninos o masculinos impuestos al nacer, transformistas que adoptan posturas o comportamientos del género opuesto, y travestis que reflejan características del género opuesto mediante la vestimenta o actitudes sociales y culturales.

Otro elemento derivado de estas clasificaciones es la orientación sexual (Cáceres, Talavera y Mazín Reynoso, 2013, p. 699), que se refiere a la atracción erótica o sexual que siente una persona hacia personas de otro género. Entre estas orientaciones, las más conocidas son tres: heterosexuales (atracción hacia el otro género), homosexuales (atracción hacia el mismo género) y bisexuales (atracción hacia ambos géneros).

Desde el *feminismo crítico latinoamericano*, con una de sus representantes, la dominicana Ochy Curiel (2011, p. 21) que se autorreconoce como una activista feminista lesbiana afrodescendiente⁴⁷, señala a partir de las relaciones de género, de raza, de sexualidad y clase, en el conflicto armado interno que estas categorías se relacionan, debido a que, de las múltiples manifestaciones de la violencia, específicamente el desplazamiento forzoso afecta a mujeres afros e indígenas. Por su parte, la utilización de la violencia sexual como arma de guerra, elemento que también es propuesto por otros pensadores como Rita Segato (2014, p. 342) que afirma que el cuerpo de las mujeres es vulnerado, como una especie de botín de guerra o como una prolongación de esta. Y es en los territorios indígenas y de las comunidades negras donde se instala la guerra cotidiana.

De acuerdo con Ochy Curiel (2011, p. 22), las categorías género, raza y sexualidad son fundamentales para analizar las relaciones y estructuras sociales, además de desempeñar un papel clave en la política de identidad y reconocimiento. Destaca enfáticamente que las luchas colectivas tienen prioridad sobre las luchas individuales. En este sentido, considera más importante, como proyectos políticos

⁴⁷ Este reconocimiento lo lleva a cabo en uno de sus artículos publicados con relación a las identidades políticas (Curiel, 2002, p. 98).

de transformación surgidos de los movimientos sociales, combatir el régimen de la heterosexualidad, el feminismo y el antirracismo. La resignificación política para el pueblo negro implica repensarse de una manera distinta. Esto sugiere que, durante demasiado tiempo, han heredado las cargas que sus ancestros sufrieron, y de alguna manera, estos legados han limitado su pensamiento, llevándolos a creer que, al no tener un estatus privilegiado, deben aceptar una vida sumida en la indiferencia frente a las manifestaciones de racismo. Por ende, la invitación de esta Fundación es adoptar nuevas formas de pensamiento que les permitan replantearse su realidad.







Sexto Sendero

*El perdón: una ventana que posibilita los senderos
de la construcción de paz.*

*La experiencia pedagógica de la Vicaría para la
reconciliación y para la paz, de la
Arquidiócesis de Cali*

En este sendero, primero se presentará la categoría de perdón en Paul Ricœur. Segundo, se desarrollará la caracterización de las líneas de acción de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali como elementos de la identidad narrativa desde los documentos contruidos por los líderes de la experiencia. Tercero, continúa la exposición de la matriz de categorías y subcategorías emergentes de las fuentes orales. Cuarto, se abordará la categoría substantiva reconciliación (víctimas y victimarios).

Perdón en Paul Ricœur

El epílogo de “La memoria, la historia y el olvido” de Paul Ricœur (2004, p. 585) se centra en el perdón. Para Ricœur, la falta paraliza las capacidades humanas, y el perdón se vislumbra como el catalizador para reactivar estas capacidades, como se plantea en su fenomenología del hombre capaz. Sin embargo, para él, el perdón no es algo simple, sino que se presenta como un horizonte común entre la memoria, la historia y el olvido: “El perdón, si tiene sentido y existe, constituye el horizonte común de la memoria, la historia y el olvido. Siempre en retirada, el horizonte huye de la presa. Hace el perdón difícil: ni fácil ni imposible” (Ricœur, 2004, p. 585).

Según el pensamiento de Ricœur, el perdón es un acto difícil de concebir, otorgar o recibir. Encuentra su espacio en el pensamiento reflexivo, donde surge la responsabilidad sobre la falta: “la imputabilidad, ese lugar donde el agente se vincula con la acción y se reconoce responsable de ella” (Ricœur, 2004, p. 585). Por otro lado, su aplicación está alejada de la ipseidad, es decir, del ámbito jurídico, político y social. Ricœur (2004, p. 586) aclara que el perdón debe surgir en la periferia de las instituciones encargadas de la pena.

En una línea similar, Jacques Derrida (2015, p. 19), quien estuvo estrechamente vinculado al pensamiento de Ricœur, también reflexiona sobre el perdón y le atribuye otras características. Concordando con Ricœur, Derrida afirma que el perdón no puede darse dentro de las instituciones, ya que estas no tienen la capacidad de perdonar. Sugiere que aquel que comete la falta y busca el perdón no debería hacerlo públicamente, sino en privado con la persona agraviada. Nadie puede perdonar en nombre de otro. Además, Derrida sostiene con énfasis que el perdón ocurre en el ámbito de lo imposible: solo se puede perdonar lo imperdonable ⁴⁸.

El perdón, según estas reflexiones, se presenta como un puente que permite reconstruir las capacidades humanas propuestas por Ricœur. Enfrentado a la violencia y la vulneración, el hombre se reconstruye a partir del perdón y la promesa.

Caracterización de las líneas de acción de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali: elementos de la identidad narrativa desde la voz de sus líderes

Tabla 25.

Ficha experiencia Vicaría para la Reconciliación y la Paz.

Ficha experiencia pedagógica «Vicaría para la reconciliación y la paz de la Arquidiócesis de Cali »	
Nombre del Programa	Vicaría para la Reconciliación y la Paz
Coordinador de la experiencia:	Pbro. José González hasta el año 2019 / Pbro. Wiston Mosquera Moreno Vicario General para el año 2020.
Ubicación geográfica:	Carrera 24 # 3-60 Barrio Miraflores-Cali.
Alcance:	Municipio de Cali, Jamundí y Yumbo.

48 Los guiones son de Jacques Derrida (2015, p. 28).

Ficha experiencia pedagógica «Vicaría para la reconciliación y la paz de la Arquidiócesis de Cali»

Tipo de población	Como la experiencia cuenta con varias líneas de acción, cada línea tiene una población participante en los proyectos, cuenta con incidencia en jóvenes, mujeres, niños, niñas y adolescentes, víctimas y victimarios del conflicto interno armado, personas vulnerables que están amenazadas por el reclutamiento forzado, entre otras; que habitan los barrios de las comunas más vulnerables de los municipios de Cali, Jamundí y Yumbo.
Organizaciones responsables:	Arquidiócesis de Cali e instituciones cooperantes.
Vigencia:	2011-actualidad / Año 2020 transición a Dirección de Reconciliación y Paz.
Página web	https://arquicali.org/site/
Contexto:	social.

Fuente: Falla (2019).

Desde la voz de los actores sociales que son los que lideran cada una de las líneas de acción de la Vicaría para la reconciliación y la paz, se presenta a grandes rasgos los dos componentes de la estrategia emprendida para dar cumplimiento a los objetivos, así lo evidencia Edward Delgado (2019):

- 8 EDDP Bueno Mujer | como tú sabes la Vicaría para la Reconciliación y la Paz | es una instancia
- 9 de la Arquidiócesis de Cali | que fue creada por Monseñor Darío de Jesús Monsalve | hace
- 10 más o menos hace unos siete años | y pues es la encargada de | gestar | de adelantar |
- 11 procesos de perdón y reconciliación | paz y convivencia | promoviendo pues una
- 12 perspectiva de justicia | y de dignidad humana | en el marco de los Derechos Humanos |
- 13 entonces la vicaría para la reconciliación | y la paz | creada por Monseñor | está a cargo de

14 un Vicario Episcopal | en este caso | el padre José González | y como
misión | ser la luz
15 profética en todo este tema de perdón | reconciliación | paz y
convivencia | en toda la
16 jurisdicción eclesial de la Arquidiócesis de Cali | el padre José con
todo su equipo de
17 trabajo | se ha creado una estrategia | para poder adelantar al interior
de la Iglesia particular
18 de Cali | procesos de perdón | reconciliación | paz y convivencia |
entonces esta estrategia |
19 tiene dos grandes componentes | uno que le apunta al tema de la paz
urbana | y el otro
20 componente | que le apunta a todo el tema || del pos-conflicto |
entonces para operativizar el
21 tema de la paz urbana | se crearon una serie de programas | y entonces
en esta serie de
22 programas | tenemos todo el componente de | jóvenes | de mujeres
| de líderes | de niños |
23 niñas y adolescentes | de víctimas y excombatientes | pero también
tenemos el de centro de
24 formación para la paz y el trabajo que es ese espacio que tenemos acá
| en el componente
25 de paz urbana | están estos programas | y en el componente de
pos-conflicto | está el
26 proyecto del conflicto armado y la paz urbana | que es un proyecto
que buscaba adelantar
27 procesos | de perdón | reconciliación | paz y convivencia | de
promoción | de formación | y de
28 inclusión y recreación | con víctimas y excombatientes | en un mismo
escenario | que de eso

(300519X4E4EDDP, 2019, p. 2, líneas 8-28).

La Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali, en concordancia con Edward Delgado (2019), surge como una entidad de la Iglesia Católica con un enfoque hacia la vida y dignidad de las personas y grupos humanos. Su labor se centra en promover los derechos humanos para lograr una sociedad más justa e inclusiva, con especial énfasis en la reparación a las víctimas de la violencia, buscando alcanzar el perdón, la reconciliación, la paz y una convivencia armónica. Para llevar a cabo esta misión, ha contado con el apoyo financiero de cooperantes internacionales que respaldan sus proyectos orientados a cumplir con su propósito.

Esta entidad tiene sus raíces en la visión social, política y cultural de Monseñor Isaías Duarte Cansino en la ciudad de Santiago de Cali. Bajo su liderazgo, la Iglesia Católica decidió comprometerse activamente en las desigualdades sociales y trabajar por su transformación. Así nacieron la Comisión Vida, Justicia y Paz y el Centro de investigación de Derechos Humanos, que más tarde evolucionaría y daría origen a la Vicaría para la Reconciliación y la Paz. Esta última fue creada en 2011 por decreto arzobispal a cargo de Monseñor Darío de Jesús Monsalve, para continuar el trabajo en pro de la población vulnerable, siguiendo la visión de Monseñor Isaías Duarte Cansino.

En 2013, la Comisión Vida, Justicia y Paz ya había impulsado el proyecto social “Barrios en Paz y Desarrollo de la ciudad de Cali 2012–2015”, con la Conferencia Episcopal Italiana. Tras la creación de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, se le asignó la continuidad de este proyecto, marcando así el inicio de su intervención y posicionamiento en la Arquidiócesis de Cali y la ciudad de Santiago de Cali. En sus inicios, estuvo a cargo del Pbro. Braulio Marcial Ortiz, seguido por el Pbro. José González, quien ocupó el cargo de Vicario para la Reconciliación y la Paz hasta 2019.

Los procesos de intervención social de esta Vicaría se basan en el Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia, según la Conferencia Episcopal Colombiana (2010). Esta doctrina proporciona pautas para que la Iglesia aborde situaciones de índole política, económica, social o cultural. Utiliza la metodología Ver, Juzgar y Actuar: Ver implica acercarse, analizar y comprender la realidad; Juzgar evalúa si esa realidad coincide con los mandatos divinos, reconociendo lo injusto o desigual; y Actuar se fundamenta en la verdad, la justicia, la libertad y la paz, generando acciones concretas que promuevan condiciones humanas adecuadas.

De esta manera, la Vicaría para la Reconciliación y la Paz retoma estos componentes y se centra en la metodología para generar propuestas encaminadas a la transformación, por tanto, cada estrategia, programa y proyecto desarrollado en su devenir histórico contempló el objetivo trazado inicialmente en los preceptos cristianos, haciendo efectiva la trilogía Dios – Ser humano – Naturaleza, como el lugar armónico por el que se debe actuar.

Desde la posesión de Monseñor Darío de Jesús Monsalve en el año 2011, la Vicaría para la Reconciliación y la Paz contó con su respaldo arzobispal para desarrollar las acciones planeadas, desde su mandato se ha propuesto el Plan Pastoral 2019 - 2023, entendido como un documento que da cuenta de las acciones que la Iglesia en su jurisdicción⁴⁹ debe hacer posible, aunando esfuerzos para que las diferentes áreas de la Arquidiócesis de Cali se encaminen hacia un objetivo común. De esta manera, en dicho Plan Pastoral se estipulan las acciones que corresponden a la Vicaría para la Reconciliación y la Paz y las demás entidades que responden a lo social en la Iglesia

49 Refiere al territorio donde el Arquidiócesis de Cali ejerce su autoridad: Cali, Jamundí, Dagua, La Cumbre y Yumbo.



Católica, en su apartado número III denominado Aquí está el esposo, salgan a recibirlo⁵⁰, se estipula como objetivo general:

Propiciar en la Iglesia particular de Cali la evangelización Kerigmática en y desde la Eucaristía de manera que lleve al encuentro personal con Cristo a través de la misión permanente, sirviendo al desarrollo humano integral y solidario, siendo el punto cinco La caridad como camino de reconciliación la misión que durante el periodo de tiempo ya estipulado debe continuar trabando (Arquidiócesis de Cali, 2019, p. 72).

Por otra parte, la Arquidiócesis de Cali a partir del año 2020, generó cambios significativos en el ordenamiento administrativo de la misma, por lo que se estipuló que la Vicaría Episcopal para el Servicio del Desarrollo Humano Integral deberá agrupar las diferentes Vicarías y Pastorales de la Arquidiócesis, acompañando, apoyando y conociendo las acciones particulares realizadas, por tanto la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, con otras Vicarías y Pastorales⁵¹, para el presente año están agrupadas y representan en general el área social de la Arquidiócesis de Cali, como también se ha manifestado el cambio en su nombre originario, llamándose para el año 2020: Dirección de Reconciliación y Paz, aspectos que a la fecha se encuentran en evaluación.

50 El Plan Pastoral 2019 – 2023 en su primer apartado denominado Lo vio y no pasó de largo, da cuenta del compromiso territorial y de evangelización de la Iglesia en su jurisdicción; y el segundo componente denominado Yo soy el pan vivo bajado del cielo, expresa la centralidad de la Eucaristía y el compromiso como comunidad misionera. El tercer apartado citado, refiere al simbolismo de la responsabilidad, en el que Cristo es el esposo de la Iglesia, y los creyentes deben estar dispuestos a esperar y recibirlo.

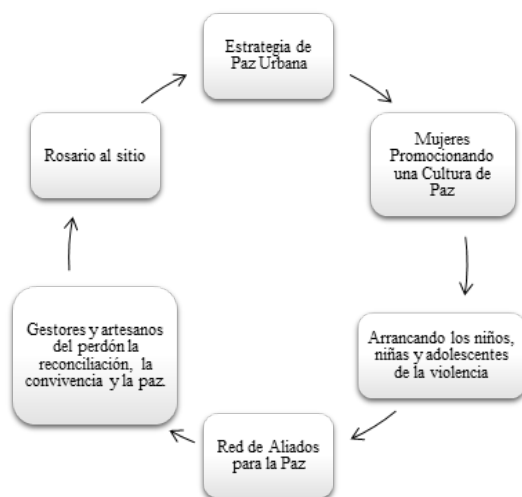
51 Vicaría de la Familia, Pastoral Social, Pastoral de migrantes, Pastoral carcelaria, Fundación Arquidiocesana de Alimentos, Fundación Solidaria, Observatorio de Realidades sociales, entre otras.

A continuación, se expondrán las seis **líneas de acción o procesos**⁵² de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, se pretenderá realizar una descripción de cada una de ellas, ampliando sus objetivos, la población atendida, las transformaciones buscadas y los cambios proyectados como entidad. El esquema que se encuentra a continuación evidencia las líneas que se desarrollarán.

Líneas de acción: capacidad de decir y capacidad de hacer

Figura 22.

Líneas de acción Vicaría para la Reconciliación y la Paz.



Fuente: Elaborado por Falla (2019) a partir de Arquidiócesis (2019).

52 Las seis líneas de acción o procesos fueron construidas en su momento por el Vicario para la Reconciliación y la Paz, Pbro. José González y los profesionales que conformaban cada equipo, por ello, se agradece los aportes realizados para la construcción de este apartado, en el que a continuación se reflejarán los informes y presentaciones realizados por los coordinadores y encargados de cada proceso, siendo manuscritos inéditos y tendientes a los cambios que internamente decide la entidad.

Las líneas de acción o procesos desarrollados por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz se desarrollaron de forma permanente hasta el año 2019, en el que continuaban trabajando por sus objetivos y proyecciones⁵³. Se debe tener en cuenta, que, a partir de diciembre del año 2019, la proyección para el año 2020, estaba en caminata para darle continuidad a algunas de las líneas, otras por el contrario se plantearon realizar el seguimiento a las acciones ya ejecutadas, y otras, se iba a reevaluar si se les daba continuidad o no.

La primera línea de acción denominada **Estrategia de Paz Urbana**, nació en el marco del proyecto social denominado Barrios en paz y Desarrollo de la ciudad de Cali 2012 – 2015, el cual permitió consolidar a la Vicaría para la Reconciliación y la Paz como una entidad comprometida en la acción social, hallando sus particularidades y diferenciándose de las demás entidades establecidas dentro de la Arquidiócesis de Cali.

- 15 MGF participé en el proyecto Barrios en paz y desarrollo | que era el
16 proyecto inicial de esta vicaría | que era un proyecto que trabaja

53 Algunas líneas de acción o procesos son denominadas por sus coordinadores como programas, proyectos o procesos, es decir, cada profesional encargado caracterizaba y orientaba la línea de acción según su visión y proyección de la misma. En este sentido, se debe comprender a partir de la experiencia, un programa es el conjunto de proyectos que responden a situaciones sociales y encaminan a la entidad hacia un mismo objetivo; un proyecto es el conjunto de actividades orientadas hacia un fin que desarrollados en un contexto social darán lugar a la transformación de realidades, cuenta con unos recursos determinados y objetivos alcanzables en un tiempo definido; por su parte un proceso se caracteriza por ser un conjunto de actividades que responden a unas situaciones sociales particulares, no precisan de tiempos y espacios determinados, más cumple con ser la impronta general de la entidad; y por último, una línea de acción debe comprenderse como la orientación dada por la organización sobre la intervención social, atendiendo de forma específica a cierta población.

- 17 con jóvenes en prevención | digamos | jóvenes de la delincuencia o
de la
- 18 ilegalidad la ilegalidad | ahí trabajé tres años | y de esa experiencia
(290519X4E3MGF, 2019, p. 2, líneas 15-18).

El enfoque de esta línea de acción, según lo documentado por la Arquidiócesis de Cali (2012), abarcó específicamente los barrios de las comunas 7, 18 y 20 en Cali, y la comuna 1 en Yumbo. Su objetivo principal fue sensibilizar a los jóvenes para evitar su involucramiento en el conflicto armado interno o actividades delictivas, fomentando una cultura de paz y desarrollo sostenible en estas áreas.

Se plantearon cinco objetivos específicos para estas zonas: en primer lugar, realizar un diagnóstico de la situación, identificando la participación de la población juvenil en el conflicto armado interno y la delincuencia; en segundo lugar, identificar a los actores armados involucrados; tercero, sensibilizar a líderes y miembros de estos grupos sobre la cultura de la No-violencia y promover su participación en el proyecto; cuarto, proporcionar atención psicosocial y jurídica para el restablecimiento de sus derechos; y quinto, contribuir al desarrollo integral de los participantes. El alcance del proyecto incluyó la sistematización de la experiencia y la divulgación de los resultados obtenidos.

Financiado por la Conferencia Episcopal Italiana, benefició a más de 200 jóvenes y sus familias, pertenecientes a grupos armados urbanos o en riesgo de integrarse a ellos. Este proyecto propició la generación de nuevos proyectos de vida entre los jóvenes, estableció espacios de diálogo entre actores armados y el gobierno local, y consolidó la posición de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz como agente de transformación en zonas conflictivas.

Gracias a una extensión de dos años, hasta 2017, se logró un impacto significativo: se benefició a 1000 jóvenes, 150 de ellos se reintegraron legalmente, 110 fueron empleados, se dismantelaron dos oficinas delincuenciales y cuatro puntos de venta de sustancias psicoactivas. Se recuperaron espacios públicos anteriormente usados para consumo y venta de drogas, interviniendo en 12 barrios de Cali y dos en Yumbo. Se establecieron comedores comunitarios y se logró la participación del Estado en las dinámicas juveniles.

Tras la conclusión de este proyecto en 2017, se implementaron diversas estrategias de paz en colaboración con la administración pública. Estas estrategias se centraron en incluir a los jóvenes en procesos laborales para alejarlos de la violencia. Algunos de ellos se integraron a la iniciativa de los “Gestores de paz”, promovida por la estrategia de paz urbana de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz. Esto implicó su compromiso con acciones de paz en sus comunidades y la ciudad, desarrollando espacios para la reparación y promoción de la paz.

La Vicaría para la Reconciliación y la Paz, mediante sus estrategias y proyectos, logró un posicionamiento significativo en Cali, incluyendo áreas como Yumbo y Jamundí, bajo la jurisdicción de la Arquidiócesis. Esta entidad ha colaborado con la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, la Secretaría de Seguridad y Convivencia de la Alcaldía de Santiago de Cali, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia Social (Cisalva), la Defensoría del Pueblo, entre otros actores, para respaldar iniciativas de construcción de paz y unir esfuerzos en beneficio de los jóvenes.

Hasta el año 2019, la estrategia de paz urbana definida por la Arquidiócesis de Cali se desarrollaba sobre cuatro aspectos clave: contención, mediación, intervención y prevención-promoción.

La contención implicaba el establecimiento de contactos iniciales con la población, especialmente con los jóvenes, buscando crear espacios de empatía para iniciar procesos de intervención que, a corto, mediano y largo plazo, generaran acuerdos y cambios en sus comunidades. Durante esta etapa se presentaba la estrategia, se motivaba a los jóvenes a comprometerse con la transformación de la violencia hacia acciones de paz, evitando el uso de armas y la incitación a la violencia.

La mediación consistía en identificar a los actores involucrados en los conflictos recurrentes y establecer espacios de escucha y acuerdos, promoviendo pactos entre grupos armados juveniles para dejar las armas. La comunidad era invitada a participar, respaldando esta iniciativa como una estrategia para la paz.

La intervención implicaba que profesionales continuamente ofrecieran espacios de escucha y orientación para construir proyectos de vida distintos a la violencia urbana, ayudando a los jóvenes a redescubrir habilidades personales y sociales que les permitieran emplearse legalmente y contribuir a entornos constructivos⁵⁴.

Por último, en la etapa de prevención-promoción, se buscaba que los jóvenes reconocieran y transformaran las dinámicas de violencia en actos de paz. Se les impulsaba a ser agentes de cambio en sus comunidades y a presentar alternativas de vida diferentes a la violencia

54 Este proceso de intervención fue facilitado por profesionales de psicología, trabajo social, entre otros, que aportaron desde su experiencia.



a las nuevas generaciones, ya que se identificaba que estas últimas tomaban como referencia a los jóvenes en conflicto.⁵⁵

El resultado de esta estrategia permitió que se consolidaran los Concejos de Paz Urbana (CPU), entendidos como agrupaciones de jóvenes que residen en los diferentes barrios intervenidos y que al lograr avanzar en el proceso identificaron las problemáticas a abordar en sus territorios y hallaron, a partir de sus propuestas, las posibles acciones que de forma autogestionada podían generar para transformar situaciones violentas en sus contextos. Estas estrategias de paz urbana buscaron que los jóvenes transformaran sus proyectos de vida y de forma autónoma a la entidad lograran desarrollar acciones en pro de sus diferentes comunidades. Adicionalmente, se realizó una confrontación de datos estadísticos para el 2019, entre los barrios intervenidos y las acciones violentas en la ciudad (homicidios), dando como resultado una disminución significativa en donde se logró desarrollar la estrategia .

200 LALV empezaron a ver que les gustaba | y empezaron a llevar sus hijos |
201 y sus hijas | niños | y niñas | jovencitas | y luego empezaron a llevar
202 al esposo | que al hermano | que al tío | que hasta el propio papá |
203 ambién las mujeres iban | porque ellas vieron que primero |
204 acompañamiento de la Vicaría es esencial | en el sentido de que
205 se sienten reconocidas | no hay otras instituciones | como las del
206 Estado | que a veces van a otra cosa | a indicadores | a llenar listas |
207 ellas no | a ellas les gustó | el estar allí | el escucharlas | el cariño |
208 y el acompañamiento psicosocial | también que es totalmente gratis |

55 Hasta el año 2020, los Concejos de Paz Urbana (CPU) se encuentran realizando las ayudas humanitarias en sus territorios, solicitando y denunciando a la administración pública las condiciones de pobreza de sus territorios y las necesidades emergentes que han surgido en el contexto de pandemia mundial.

209 ellas pudieron tener | psicología para sus hijos | para ellas | eso es
 como
210 todo el proceso | y teníamos en determinado momento salidas
211 las llevamos a recocer un lugar de la ciudad | que no han ido | por
212 ejemplo | mujeres | había un grupo | que nunca había ido a un
213 centro comercial | estando lleno aquí Cali | de centros comerciales |
214 porque no tienen el dinero | ni nada | ellas mantienen en su
215 comunidad | haciendo lo suyo || felices / | porque las llevamos a un
216 cine | otras no conocían Cristo Rey | otras no conocían
217 muchas cosas de la ciudad | entonces empezamos como también |
218 a empoderarlas | a que esta ciudad les pertenece |
219 que hay espacios | que pueden participar ellas |
220 y a exigir sus derechos | se empoderaron | para que estén

(290519X4E1LALV, 2019, pp. 5-6, líneas 200-220).

De acuerdo con lo expuesto por Adriana Lozada, en su rol de coordinadora, la segunda línea de acción denominada **Mujeres promocionando una cultura de paz**, nace por la solicitud realizada por las mujeres (parejas, hijas y madres) de los jóvenes que hacían parte del proyecto Barrios en Paz y Desarrollo, debido a que reconocían el apoyo dado a los jóvenes, sin embargo manifestaron que ellas no eran escuchadas y orientadas, de esta manera el equipo de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz postula el primer proyecto dirigido hacia mujeres a la Conferencia Episcopal Italiana, que conociendo el trabajo ya desarrollado, avala la propuesta Mujeres promocionando una cultura de paz.

168 LALV los profesionales de la Vicaría | iban a dar la formación
169 con los muchachos | las mujeres se fueron acercando | les
170 decían | bueno | ¿y nosotras que? | nosotras no delinquimos |
171 nosotras | no hacemos daño | somos familiares de ellos |

172 pero sufrimos | y también queremos | que nos tengan
173 en cuenta | entonces a partir de eso | se construyó aquí | un
174 modelo | o un proyecto | y pues se buscó la
175 cooperación | y salió la cooperación | entonces | se empezó a
176 desarrollar aquí en Cali | en esa comunidad | y en otras
(290519X4E1LALV, 2019, p. 5, líneas 168-176).

Siguiendo lo que afirma Adriana Lozada (2019) este proyecto social tuvo como objetivo fundamental (Arquidiócesis de Cali, 2015, p. 22) incidir en la transformación social de las comunidades donde las mujeres son generadoras de procesos de perdón, reconciliación, paz y convivencia, y en adición, estaba orientado a que las mujeres en situación de vulnerabilidad en contextos de conflicto social se empoderaran por medio de la formación humana, la participación ciudadana, y la organización comunitaria.

220 LALV y a exigir sus derechos | se empoderaron | para que estén
221 organizadas | y empiecen en grupo | juntas | a empezar a tejer | lo
 social y
222 a trabajar | y a pedir | lo que es de ellas | y a que reconocieran
223 también las institucionalidades | es decir | ya ellas saben |
224 donde pueden llevar sus hijas | como mujer | las rutas
225 que tienen | para cuando sufran violencias | donde ir a
226 buscar empleo | ¿cómo hacerlo? | todo esto lo aprendieron ellas ||
(290519X4E1LALV, 2019, p. 6, líneas 220-226).

El proyecto liderado por Adriana Lozada se estructuró en tres componentes fundamentales: formación humana, participación ciudadana y organización comunitaria.

La formación humana abarcó talleres dirigidos a identificar las habilidades y potencialidades individuales, centrándose en reconocer las experiencias de violencia vividas y fomentando cambios positivos en los proyectos de vida de las mujeres involucradas.

La participación ciudadana se enfocó en ofrecer información sobre los mecanismos de participación ciudadana con un enfoque de género. Además, se capacitó a las mujeres para liderar acciones de incidencia comunitaria, ayudándolas a reconocer situaciones en las que se vulneraran sus derechos y proporcionándoles herramientas para orientar a otras personas en sus comunidades. Se activaron rutas de atención y se crearon estrategias colectivas para abordar problemáticas identificadas.

El componente de organización comunitaria tuvo como objetivo que cada grupo de mujeres en los diferentes barrios se conformara como una organización comunitaria. Estas organizaciones estaban destinadas a generar propuestas tanto a nivel barrial como a nivel ciudad, utilizando la información adquirida durante el proceso formativo y analizando las problemáticas sociales en sus contextos para proponer soluciones concretas.

- 656 LALV eso || aquí tu vas a ver [señalando en una cartilla] las fotos | mira los
señores
- 657 y aquí tu vas a ver | en este | en cada uno de estos vas a ver | los temas |
- 658 miremos | componente uno | la formación humana | reconocimiento
de sí |
- 659 reconocimiento del otro | el perdón como proceso [y demás temas]
| luego
- 660 pasamos al componente dos | de la participación ciudadana | es decir
| ya

- 661 se empoderó la mujer | como ser humano | ya ella tiene su autoestima
alta
- 662 | y ya se reconoce | participación ciudadana | [y demás temas] |
entonces |
- 663 se reconocen a sí mismas | participan ciudadanamente | y ya se
organizan
- 664 como mujeres | como grupos | pasamos de lo individual | a lo colectivo |
(290519X4E1LALV, 2019, p. 14, líneas 656-664).

Según lo expuesto por Adriana Lozada, los talleres se efectuaban en los territorios donde las mujeres vivían o frecuentaban, siendo colectivos y semanales en el que se reflexionaba y analizaba a partir de las experiencias de las participantes que generalmente retrataban las violencias basadas en género, que permitió repensar proyectos de vida individuales, como también generar estrategias comunitarias y sociales donde las mujeres eran protagonistas de acciones transformadoras en sus barrios⁵⁶.

- 45 LALV nosotros trabajamos la formación humana | entonces
46 están todos los talleres que se trabajaron en formación |
47 por ejemplo este | reconocer a los otros | entonces taller | de lo
48 que se trata el taller | cómo trabajarlo | las preguntas |
49 y la bibliografía | porque ellas son replicadoras | entonces
50 ya se les entregó este material | y esta es una reflexión
51 desde la espiritualidad de la mujer | es una reflexión que hizo acá
(290519X4E1LALV, 2019, p. 3, líneas 45-51)

56 Las comunas de la ciudad de Santiago de Cali que fueron beneficiadas con este proyecto fueron: 7, 15, 20, 21, y del municipio de Yumbo, los barrios La Estancia y Las Américas y de Jamundí, el barrio El Portal y el Centro Penitenciario y Carcelario.

El impacto del proyecto fue significativo: se certificaron 250 mujeres como gestoras y artesanas de paz y convivencia. Se observó una disminución de la violencia contra las mujeres en las comunidades intervenidas, se consolidaron 10 organizaciones comunitarias que trabajan por objetivos colectivos y se notó un aumento en la participación de las mujeres en procesos comunitarios. Esto favoreció la representatividad femenina en espacios públicos y su conocimiento sobre mecanismos de participación ciudadana y la importancia de promover los Derechos Humanos.

Además, en colaboración con la Mesa Municipal de Mujeres de Cali, la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, junto con otras organizaciones, participó en la construcción del Plan operativo de la Política Pública para las mujeres caleñas. Este enfoque dual permitió actuar tanto en los territorios donde se llevó a cabo la intervención como en los procesos de políticas públicas, transformando la visión de la problemática social y generando cambios en la realidad de las mujeres en Cali.

De manera paralela, la Iglesia católica alemana en cooperación con Misereor aprobó la ejecución del proyecto “Mujeres promocionando una Cultura de Paz” en los municipios de Yumbo y Jamundí entre 2017 y 2018. En 2019, se aprobó la continuidad del seguimiento a las organizaciones comunitarias de mujeres ya conformadas y la apertura de nuevos grupos enfocados en abordar las violencias basadas en género. Este proyecto continúa ejecutándose en 2020.

19 MGF de ese proyecto | digamos | surgió la necesidad de trabajar por los
20 niños | niñas | y adolescentes | porque alguno de los jóvenes que
21 eran | digamos | participantes del programa de Barrios en paz | eran
22 menores de edad | y otros | tenían hijos e hijas | cuando
23 empezamos | digamos | a trabajar con ellos | ellos manifestaban la

24 necesidad | y también mis prácticas de trabajo social | pues siempre
han
25 sido encaminadas | a trabajar | por los niños | niñas | y adolescentes
| y
26 en especial | digamos | aquellos que están en situación de vida en calle
27 que no están escolarizados | que no tienen un proceso | digamos
como | de
28 inclusión social | y ahí surge el proyecto | arrancando | los niños
niñas y
29 adolescentes de la violencia | el hombre inicial | era de la
30 guerra | porque digamos | que | estamos viendo que estos
31 contextos | y las comunas en las que estamos inmersos | pues tienen
32 factores delincuenciales | que en el marco de derechos humanos |
también
33 es parte de ser | como una guerra donde muchas veces | los niños
34 están | digamos | como en el medio y no tienen herramientas | entonces
35 este proyecto | su objetivo inicial | era la prevención del uso |
36b MGF utilización | y reclutamiento | porque a nivel social | no hay un
37 diagnóstico que diga | sí | en Cali | hay utilización o hay
38 reclutamiento de menores de edad | pero | digamos | la experiencia
39 de Vicaría en comunidad | nos dio | digamos | la posibilidad de hacer
un
40 diagnóstico situacional | donde decir | si | hay niños que están
41 siendo utilizados | y el uso | es más desde | llevar un arma | porque
42 no te van a requisar | llevar un paquete | porque no te lo van a
43 quitar | entonces ese uso que se estaba viendo | digamos | como en
las
44 comunas | era el objetivo principal de este proyecto | y el segundo

(290519X4E3MGF, 2019, p. 2, líneas 36-44).

En concordancia con la narración de Maira Guachetá Flor, en su ejercicio de coordinadora, la tercera línea de acción denominada **Proyecto Arrancando los niños, niñas y adolescentes de la violencia**, fue financiado por la entidad alemana Kindermissionswerk, Die Sternsinger, tuvo como objetivo general contribuir a la disminución del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, para evitar su ingreso a los grupos armados o bandas delincuenciales, así como la guerra y la violencia por medio de ofrecerles herramientas y espacios para que edifiquen sus proyectos de vida con base en sus capacidades y potencialidades (Arquidiócesis de Cali, 2016, p. 16).

44 MGF comunas | era el objetivo principal de este proyecto | y el segundo
45 era | brindarles herramientas para el proyecto de vida de estos
46 niños | niñas | y adolescentes | este proyecto nació en el 2015 | su
47 elaboración y estructuración se demoró aproximadamente un
48 año | y para el 2016 | fue aprobado por un cooperante alemán | por
49 la Kinder Missionswerk | que es el donante los recursos | y benefició
a
50 200 | niños | niñas | y adolescentes | inicialmente estábamos ubicados
en
51 la comuna 3 | Calvario | comuna 14 15 y 21 | sin embargo | por el
(290519X4E3MGF, 2019, p. 3, líneas 44-51).

Como lo menciona Maira Guachetá Flor (2019), el proyecto se ha enfocado en las comunas 3, 14, 15 y 21 de Santiago de Cali. Los seis objetivos específicos de esta iniciativa se relacionan, en primer lugar, con el diagnóstico del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados o bandas delincuenciales. En segundo lugar, se llevaron a cabo ejercicios de sensibilización con Organizaciones Gubernamentales y no gubernamentales, sociedad

civil y empresas privadas, para encaminar acciones dirigidas a la prevención, promoción y atención oportuna de los jóvenes y sus familias que están en riesgo de reclutamiento, con el fin de restablecer sus derechos y contribuir al desarrollo de sus proyectos de vida. En tercer lugar, se buscó incentivar el desarrollo de habilidades relacionadas con el arte, la cultura, el deporte y la recreación para ayudar en los procesos de prevención. El cuarto objetivo consistió en ofrecer atención psicosocial a los participantes del proyecto y a sus familias. La quinta instancia implicó coordinaciones con líderes, grupos, instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de las comunas, con acciones, actividades y programas de inclusión y participación de los niños y adolescentes en procesos de construcción de ciudadanía y políticas públicas, garantizando sus derechos. Por último, como sexto objetivo, se contempló la sistematización de la experiencia del proyecto y su respectiva socialización ante el organismo cooperante y organismos afines (Arquidiócesis de Cali, 2016, p. 16).

Este proyecto se llevó a cabo durante tres años (2016-2018), beneficiando a más de 300 niños, niñas y adolescentes. Durante este tiempo, se realizaron intervenciones semanales dirigidas por profesionales en diferentes áreas de conocimiento: arte, cultura, recreación, deporte y atención psicosocial. A través de estos componentes, se alcanzaron logros en diversos ámbitos. En el campo del arte y la cultura, el proyecto permitió a los participantes reforzar aspectos como la motricidad, la identificación de formas y figuras, y el modelado con materiales como la arcilla o la plastilina. Se fomentaron espacios para la creatividad utilizando materiales diversos y texturas, permitiendo la exploración artística en temas de interés que generaran piezas más elaboradas, alineadas con los objetivos planteados y con un aprovechamiento adecuado del tiempo y los materiales asignados.

Además, se promovió la cultura a través del baile, entrenando a los participantes en el control corporal, movimientos y ritmos adecuados a sus características socioculturales.

En el ámbito de la recreación, se estimuló la lectura y la escritura, promoviendo la creación de libros autobiográficos protagonizados por los niños, niñas y adolescentes. Estos libros les permitieron reconocerse a sí mismos como parte de numerosas historias que se entrelazaban con los espacios en los que se desenvolvían, como la familia, el barrio y la escuela. Además, se facilitaron juegos tradicionales como elementos fundamentales para compartir y convivir entre compañeros, creando estrategias de juego basadas en valores comunes.

En el ámbito deportivo, se implementaron juegos perceptivos, cooperativos e introductorios a diversas disciplinas deportivas y expresiones corporales. Se enfocó en el desarrollo holístico de los niños, niñas y adolescentes, enseñándoles hábitos de vida saludables y fomentando la aceptación y mejora de sus capacidades físicas específicas. Se apostó por deportes como baloncesto, fútbol, voleibol y natación, enseñando el significado del esfuerzo y la disciplina, tanto en trabajos individuales como colectivos. Se fomentó la competitividad y se incentivaron valores en común, dejando de lado el individualismo y promoviendo compromisos y metas colectivas que, según los informes, mejoraron a largo plazo la convivencia entre ellos.

En el aspecto de la atención psicosocial, profesionales como trabajadores sociales y psicólogos acompañaron y apoyaron a las familias, guiándolas en la elaboración de proyectos de vida a corto y mediano plazo. Además, establecieron relaciones empáticas con los niños, niñas y adolescentes, ayudándolos a



resolver situaciones personales. Se organizaron talleres para orientar a los participantes hacia profesiones u oficios acordes a sus habilidades y gustos individuales.

Cada componente consistió en una variedad de talleres impartidos por un equipo multidisciplinario, con una duración de tres horas durante tres días a la semana. También se llevaron a cabo actividades fuera de sus comunidades de origen con el objetivo de familiarizar a los participantes con la ciudad, ya que muchos de ellos estaban limitados a permanecer en sus sectores debido a conflictos entre grupos armados, conocidos como ‘líneas o fronteras invisibles’.

El equipo de profesionales desarrolló una metodología que constaba de cuatro etapas para involucrar a este grupo poblacional. En el primer momento, se establecía un círculo de preparación mediante rondas infantiles y acciones individuales, centrando la atención en el presente y presentando el tema y los objetivos de la sesión. En el segundo momento, se fomentaba el trabajo en conjunto y el intercambio de ideas, formando subgrupos para actividades colaborativas con material pedagógico o deportivo, orientados por los profesionales.

La tercera fase se refería al círculo de cierre, donde el grupo evaluaba lo desarrollado, proponía nuevas estrategias y el profesional ofrecía información adicional y el refrigerio. Por último, se llevaba a cabo un manejo del producto, en el cual el profesional organizaba las obras o creaciones de los participantes para realizar exhibiciones artísticas en el barrio o la ciudad, destacando las habilidades de los niños, niñas y adolescentes ante sus familias y la sociedad.

Durante la ejecución del proyecto, se establecieron alianzas interinstitucionales con entidades gubernamentales y no gubernamentales

para dar continuidad a los procesos. Se estableció contacto con entidades arquidiocesanas, la Universidad Icesi, el Banco de la República en su área cultural, World Vision, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las comunidades de base en los territorios de intervención. Estas alianzas permitieron la generación de estrategias de intervención conjuntas en beneficio de los niños, niñas y adolescentes.

El proyecto concluyó en 2019 y se está gestionando su continuidad en 2020. La entidad sigue realizando seguimiento a las comunidades intervenidas y brindando apoyo humanitario.

139 MAUL nace en el 2013 || porque Vicaría | el Padre José González | pensó |
que
140 Vicaría no puede actuar sola | o sea | que existen | sobre todo | unos
entes
141 gubernamentales | y por supuesto | otras organizaciones | que están
142 interesadas en este cuento de la paz | y que hay que hacerles | el llamado
143 en ese sentido | pues | Monseñor | Jesús Darío | nos dio la
responsabilidad |
144 de generar Semana por la Paz | cada año | entonces | se articuló
145 directamete esas dos | como esas dos visiones | aunar esfuerzos |
146 y aunarlos | también | con esos | saberes | conocimientos | y recursos
147 que tienen otras instituciones | no trabajarlo como | solos | y creer |
148 que todo se puede hacer | ¿no? | por supuesto | abriéndole la puerta
también

(290519X4E3MAUL, 2019, p. 5, líneas 139-148).

Según lo mencionado anteriormente, por Meggy Andrea Uribe López (2019), la cuarta línea de acción denominada **Red de Aliados para la paz**⁵⁷, empieza su consolidación en el año 2013 como una iniciativa

57 La Red de Aliados para la Paz se encontraba conformada hasta el año

sin financiación de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali, para aunar esfuerzos a nivel local y regional de aliados para la Paz, a través de la articulación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones privadas, religiosas y liderazgos sociales. Inicialmente se conforma para desarrollar anualmente en el mes de septiembre un evento masivo denominado Semana por la Paz, posteriormente se evidenció la necesidad de desarrollar un trabajo en conjunto y generar alianzas interinstitucionales para la consecución de metas a largo plazo en pro de la paz, por ello se genera la necesidad de establecer la misión, visión y objetivos que son los actuales derroteros de los Aliados para la Paz. El objetivo general estipulado estaba relacionado con desarrollar iniciativas con la ciudadanía, que facilitaran la participación activa en la construcción de posibles escenarios de paz, por medio de pilares como la inclusión y el diálogo social, el pluralismo, la convivencia, la reconciliación y el perdón (Arquidiócesis de Cali, 2017 a, p. 2).

Se trabajaron en tres objetivos específicos (Arquidiócesis de Cali, 2017 a, p. 2) que se centraban en, primero, concienciar a la ciudadanía sobre su papel en la construcción de una sociedad pacífica mediante la formación en Perdón, Reconciliación, Paz y Convivencia (PRPC). Segundo, promover el diálogo social basado

2019 por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN); Subgerencia Cultural del Banco de la República; Corporación Viviendo; Programa Ciencias Militares Aeronáuticas de la Escuela Militar de Aviación (EMAVI); Escuela Superior de Administración Pública (ESAP); Observatorio de Realidades Sociales de la Arquidiócesis de Cali; Pastoral Social de la Arquidiócesis de Cali; Centro Pastoral San Francisco Javier de la Pontificia Universidad Javeriana; Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali; Observatorio de Dignidad Humana de la UNICATÓLICA; Programa Institucional de Paz de la Universidad del Valle; Justa Paz; Proyecto Social Universitario de Bienestar Universitario de la Universidad Icesi; World Visión / Visión Mundial; Fundación Gases de Occidente.

en los principios del objetivo general de la línea de acción, como la inclusión, el pluralismo, la convivencia, la reconciliación y el perdón, a través de la difusión de iniciativas de paz. Tercero, influir en los planes, programas y proyectos estatales para que incorporen un enfoque en PRPC. A continuación, se detalla el desarrollo de la Semana por la Paz como parte de esta historia.

Tabla 26.

Semanas por la paz realizadas entre el año 2013 y el año 2019.

Año	Semana por la Paz
2013	Realizada del 07 al 13 de septiembre. Denominada Paz es vida... pactemos paz, construyamos convivencia. Encuentro mapas de conflicto y perspectivas de paz en la región. El mayor logro de Semana por la Paz fue la visita del Nuncio Apostólico, Ettore Balestrero.
2014	Realizada del 07 al 13 de septiembre. Denominada ¿Por la paz de qué soy capaz? El logro de la Semana por la Paz 2014 fue firmar el Manifiesto por la Paz el 08 de septiembre en el Hemiciclo del Concejo de Cali formalizando la constitución de la Red.
2015	Realizada del 06 al 13 de septiembre. Denominada Sin guerras hagamos de Colombia nuestra Casa Común. El logro más representativo del año fue acoger la Encíclica del Santo Padre y construir las publicaciones a partir de las iniciativas de los miembros de la Red.
2016	Realizada del 04 al 11 de septiembre. Denominada Soy Artesano de la Paz. Acuerdos sí, lucha armada no.
2017	Realizada del 03 al 24 de septiembre. Denominada Muchos pasos por la paz y la reconciliación.
2018	Realizada del 02 al 09 de septiembre. Denominada Hay vida, hay esperanza: sigamos coloreando la paz.
2019	Realizada del 03 al 14 de septiembre. Denominada Yo me elijo para... reconciliar, perdonar, hacer paz, convivir, querer.
2020	Realizada del 07 al 13 de septiembre. Denominada Con Cristo en el corazón, cuidemos la vida y logremos la paz.
2021	Realizada del 05 al 11 de septiembre. Denominada Verdad que podemos.
2022	Realizada del 04 al 11 de septiembre. Denominada Territorios en movimiento por la paz.
2023	Realizada del 03 al 10 de septiembre. Denominada Juntanzas creadoras de paz.

Nota. Recuperado y editado por Falla (2023) a partir de (Semana por la paz Colombia, 2023).

La Red de Aliados para la Paz se formó originalmente para organizar la Semana por la Paz, un evento anual. Sin embargo, con el tiempo, sus miembros sintieron la necesidad de reunirse no solo para planificar este evento, que solía llevarse a cabo en la segunda semana de septiembre cada año, sino también para compartir experiencias en la construcción de la paz. Así, se propuso crear anualmente la Semana por la Paz para generar espacios de diálogo y participación de los aliados en acciones de diversas organizaciones.

Cada Semana por la Paz organizada por la Red de Aliados para la Paz tenía un lema e idea central relacionados con algún acontecimiento del contexto colombiano. Esta iniciativa surgió a partir del Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, con el respaldo de la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra - Redepaz - en 1993. Esta red, junto con el Secretariado de Pastoral Social de la Conferencia Episcopal Católica, promovía acciones por la paz en las diócesis de varios departamentos, con el objetivo de sensibilizar a organizaciones y ciudadanos sobre la construcción de la paz en el contexto del conflicto armado interno y político de Colombia.

En Cali, la Semana por la Paz fue adoptada por Mons. Darío de Jesús Monsalve, con la responsabilidad de su ejecución a cargo de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz. Además, surgió otra línea de acción llamada “gestores y artesanos por la paz”, como lo menciona uno de los trabajadores sociales en fuentes orales.

203 MAUL Gestores y artesanos | pero esta es una línea más de pronto diferencial | a
204 los demás proyectos | porque lo que se busca | es que las personas que
205 vayan allá | ya tengan procesos | o deseen iniciar procesos comunitarios |
206 ya sea en la parroquia | ya sea con los vecinos | ya sea en la Junta de
Acción

207 Comunal | ¿qué nos interesa? | que tomen | herramientas | entonces les
208 hablamos | desde la idea de que | ¿ustedes qué harían? | entonces |
209 les dimos teoría | les dimos una actividad práctica | pero entonces |
210 ¿ustedes qué harían? | haciendo salvedades | muy serias | en términos |
211 en el caso | de ahora | que yo lo estoy manejando | por ejemplo | temas |
212 muy delicados | como | el consumo de sustancias psicoactivas | cómo se
213 puede activar | rutas | más no una atención | porque es que | a veces |
214 generalmente | los que trabajan en lo social | creen que todo lo pueden
215 transformar | y | cuando llegan a Gestores y artesanos | llegan con esa
idea |
216 de todo yo lo puedo hacer | entonces | acá es como reducirles | la
mirada | en
217 términos más analíticos | y decirles | ¿realmente lo pueden hacer? |
218 ¿ustedes cuentan con esas capacidades? | y si no las cuentan | entonces |
219 ¿a dónde acudimos? | entonces | ya es un elemento más de acción |
220 de herramientas | de ya | ¿yo qué puedo hacer? | desde las capacidades que
221 yo tengo | en eso estamos con Gestores | |

(290519X4E3MAUL, 2019, p. 6, líneas 203-221).

Según lo mencionado por Meggy Andrea Uribe López, la quinta línea de acción denominada **Gestores y artesanos del perdón, la reconciliación, la convivencia y la paz**, inicia en el año 2015 con el fin de capacitar a un grupo significativo de hombres y mujeres, que siendo líderes parroquiales y/o barriales, podían contribuir a generar procesos sociales en sus comunidades a partir de conocer y experimentar asuntos abordados en la formación que se proponía. La entidad, en su momento reconoció que los líderes parroquiales tienen una influencia comunitaria que podían estar desconociendo y que, a través de una formación complementaria, podrían consolidar y aportar adecuadamente a sus parroquias y las comunidades de incidencia. De esta manera, en su primera fase se tuvo como

objetivo general gestionar pacíficamente la resolución del conflicto en escenarios cotidianos, a través de las comunidades arciprestales de la Arquidiócesis de Cali por medio de estrategias de promoción, prevención e intervención comunitaria.

Según lo expuesto por Meggy Andrea Uribe López, la quinta línea de acción, denominada “Gestores y artesanos del perdón, la reconciliación, la convivencia y la paz”, tuvo sus inicios en 2015 con el propósito de capacitar a un grupo significativo de líderes parroquiales y/o barriales, tanto hombres como mujeres, para contribuir a generar procesos sociales en sus comunidades a partir del conocimiento y la experiencia adquiridos en la formación ofrecida. Se reconoció que estos líderes comunitarios tenían una influencia que podían no estar utilizando plenamente, y a través de una formación complementaria podrían fortalecer y contribuir más efectivamente a sus parroquias y comunidades.

En su primera fase, el objetivo principal fue gestionar pacíficamente la resolución de conflictos en escenarios cotidianos, a través de las comunidades arciprestales de la Arquidiócesis de Cali, mediante estrategias de promoción, prevención e intervención comunitaria.

La metodología inicial en esta fase inicial consistió en convocar masivamente a interesados para el curso complementario, extendiendo la invitación a cada Arciprestazgo⁵⁸ para que promovieran el curso entre sus laicos. Se formaron dos grupos de gestores y artesanos: uno de formación básica (I) y otro de gestión

58 Hace referencia al conjunto de parroquias que se ubican en una misma zona de la ciudad, en el caso de la Arquidiócesis de Cali se identifican las siguientes zonas y arciprestazgos: zona centro (Arciprestazgo 1, 2, 3, 4 y 5), zona norte (Arciprestazgo 6, 7, 8 y 9), zona sur (Arciprestazgo 10, 11, 12 y 13), zona oriente (Arciprestazgo 14, 15, 16 y 17). Siendo aproximadamente 149 parroquias.

y aplicación (II), ambos con un componente espiritual transversal. La formación se llevó a cabo en un lugar céntrico de Cali, todos los sábados, durante dos años consecutivos. Cada semana, se contaba con la presencia de expertos en temas sociales como invitados, quienes facilitaban discusiones y talleres complementarios durante las sesiones, fomentando así una formación basada en la experiencia.

En una segunda fase de formación, se realizó una convocatoria masiva a partir del Arciprestazgo norte de la ciudad de Cali, abriendo la participación a hombres y mujeres interesados en los temas del perdón, reconciliación, convivencia y paz. Esta formación se fundamentó en la Carta Encíclica *Laudato Si'* del Papa Francisco (2015):

Proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar. El Creador no nos abandona, nunca hizo marcha atrás en su proyecto de amor, no se arrepiente de habernos creado. La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común. Deseo reconocer, alentar y dar las gracias a todos los que, en los más variados sectores de la actividad humana, están trabajando para garantizar la protección de la casa que compartimos (p. 12).

En esta segunda fase, la formación ofrecida a los gestores y artesanos se enfocó en reflexionar y desarrollar acciones para cuidar y proteger la Casa común, es decir, la tierra y todo lo que reside en ella, fomentando la armonía y transformando hábitos y situaciones humanas perjudiciales.



El objetivo principal de esta etapa fue proporcionar un espacio formativo para hombres y mujeres interesados en adquirir herramientas para construir perdón, reconciliación, paz y convivencia. Esto implicaba asumir compromisos personales y sociales frente a dinámicas de injusticia y desigualdad social, trabajando para transformar realidades que vulneran la dignidad humana.

Este proceso formativo se estructuró en torno a cinco componentes: “Ser persona”, “Convivencia”, “Perdón”, “Reconciliación”, “Paz” y “Soy gestor y artesano”. Estos comprendían una serie de talleres que permitían a los participantes acercarse a las temáticas establecidas, dirigidos por profesionales idóneos para acompañar a los asistentes.

La metodología se diseñó para que los facilitadores, provenientes de diversas áreas de conocimiento, orientaran las sesiones formativas a través del diálogo, el intercambio de saberes y la co-creación de propuestas. El enfoque era presencial y buscaba que los participantes, a partir de los diálogos compartidos, construyeran conceptos, experiencias y propuestas en torno a herramientas teóricas y prácticas de perdón, reconciliación, paz y convivencia.

En esta etapa, la formación estaba dirigida a miembros de grupos laicales, comunidades parroquiales, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, voluntarios, miembros de asambleas pastorales, hombres y mujeres interesados en generar espacios transformadores tanto para sí mismos como para otros.

Los gestores y artesanos que participaron en este proceso formativo recibieron la formación en los componentes diseñados por el equipo de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali. En su mayoría, estos participantes formaban parte de acciones

de liderazgo en sus parroquias (tales como catequesis, ministerios, grupos juveniles, entre otros) y pudieron compartir situaciones problemáticas que habían experimentado en sus comunidades parroquiales y contextos cercanos donde lideraron procesos.

Como resultado, los gestores y artesanos lograron reconocer la importancia del perdón como el primer paso hacia la paz en los ámbitos personal y social. Comprendieron que los cambios deseados en la sociedad comienzan con acciones y compromisos personales para transformar realidades sociales consideradas injustas. Este proceso les permitió aclarar dudas y profundizar en temas como el perdón, la reconciliación, la paz y la convivencia a partir de sus experiencias personales. Al exponer sus situaciones individuales, generaron empatía entre sus compañeros y analizaron colectivamente las problemáticas en relación con las temáticas tratadas, reconociendo así las situaciones problemáticas de la comunidad y la ciudad, así como su potencial impacto como gestores y artesanos.

La sexta línea de acción, conocida como Rosario al Sitio de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, surgió a raíz de un violento evento en la ciudad de Santiago de Cali el 8 de noviembre de 2013. En esa ocasión, tres sicarios ingresaron a la discoteca “La barra de la 44”, disparando a algunas personas presentes y resultando en la muerte de ocho ciudadanos. Se sugirió que este ataque se produjo debido a disputas territoriales entre grupos delincuenciales. Pocos días después de los hechos, Monseñor Darío de Jesús Monsalve se dirigió al lugar y convocó a la ciudadanía a realizar el rosario por las personas fallecidas. Desde entonces, la Vicaría para la Reconciliación y la Paz continuó desarrollando rosarios en los sitios donde se cometían homicidios, involucrando al párroco de la Iglesia local y a la familia afectada para acompañar el acto simbólico, con una amplia invitación a los laicos.



El Rosario al Sitio se lleva a cabo con tres componentes principales: visibilizar los hechos violentos para evitar la naturalización de la violencia y la indiferencia ante estos actos atroces en la ciudad; concientizar a la ciudadanía sobre el valor de cada vida humana, independientemente de su condición social, política, religiosa, sexual o edad; y brindar apoyo espiritual a la familia de la víctima, la comunidad y orar por el perpetrador del crimen.

Para realizar el Rosario al Sitio, se investiga previamente un asesinato ocurrido en la ciudad y se contacta al párroco de la iglesia más cercana al lugar del suceso. Se le informa sobre la convocatoria a la comunidad, y el viernes de la semana correspondiente, el Vicario se traslada a esa parroquia para celebrar la Eucaristía. Posteriormente, invita a los laicos a unirse al rosario, acompañados por grupos religiosos que llevan imágenes sagradas, creando un ambiente propicio para la oración. Se inicia rezando el rosario con la participación de los laicos y el grupo se dirige hacia el lugar del asesinato. Al llegar, finalizan el rosario y se esparce agua bendita, observando un minuto de silencio en honor a la persona o personas fallecidas. Durante el recorrido, el Vicario para la Reconciliación motiva a los participantes a expresar en voz alta: “Ni con la boca, ni con la mano, contra tu hermano”, como una manifestación colectiva y permanente.

Hasta el año 2019, la Alcaldía de Santiago de Cali, a través de la Secretaría de Seguridad y Justicia, mostró interés en esta iniciativa de sensibilización ciudadana. Para finalizar el año, apoyó el proceso y fomentó la participación activa entre las comunidades intervenidas. Se prevé continuar esta iniciativa de sensibilización en el año 2020, considerando la emergencia de salud pública.

La Vicaría para la Reconciliación y la Paz ha obtenido reconocimiento en la ciudad de Santiago de Cali hasta el año 2020, gracias a los procesos desarrollados en los territorios más vulnerables. Esto se evidencia en su consideración como un referente para otras instituciones que trabajan en procesos de paz y derechos humanos. En general, otras organizaciones suelen acudir a esta entidad en busca de asesoramiento en temas específicos, aprovechando el conocimiento de sus equipos. Asimismo, solicitan acompañamiento para adentrarse en territorios por motivos de seguridad o para generar procesos e incidencia en comunas específicas de la ciudad.

Capacidad de contar y contarse de Paul Ricœur

Para el análisis de algunos programas o líneas de acción de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali, se consideran documentos redactados por psicólogos, trabajadores sociales y otros profesionales que lideran o forman parte de los equipos de trabajo de cada línea de acción. Se trata de aproximadamente nueve (9) documentos fundamentales en esta experiencia de revisión documental.

En primer lugar, la sistematización inicial del Proyecto “Barrios en Paz y Desarrollo para la Ciudad de Santiago de Cali-Colombia 2012-2015” (2012, pp. 1-44) señala los antecedentes, el contexto, la ubicación de las comunas intervenidas, los grupos destinatarios, objetivos, actividades, metodología y los posibles efectos de la propuesta.

El segundo, el Módulo “Ser Persona” (Arquidiócesis de Cali, 2014, pp. 1-51), ofrece orientaciones desde el campo de la psicología que contribuyen a la construcción de pautas metodológicas en cada línea



de acción o programa liderado por la Vicaría. Se abordan aspectos como la autoeficacia, autocontrol, autoestima, autoimagen y otros temas relacionados con personalidad, esquemas, vínculo, grupo, violencia intrafamiliar y la persona en la ciudad.

El tercer documento, la síntesis del Proyecto “Mujeres Promocionando una Cultura de Paz y Convivencia” (Arquidiócesis de Cali, 2015, pp. 1-25), proporciona información general, objetivos, población objetivo, matriz de planificación, cronograma de actividades, presupuesto, equipo de trabajo, entre otros detalles.

En cuarto lugar, la presentación del Proyecto “Arrancando los niños, las niñas y los adolescentes de la violencia” (Arquidiócesis de Cali, 2016, pp. 1-35) presenta información similar a los proyectos anteriores, detallando aspectos como la organización solicitante, descripción del entorno, comunas intervenidas, objetivos, cronograma de actividades, supervisión, evaluación, sostenibilidad, presupuesto y plan de financiamiento.

El quinto documento es el primer informe del Concejo de Reconciliación del año 2017 (Arquidiócesis de Cali, 2017, pp. 1-44). Propuesto para evidenciar la realidad de la violencia en la ciudad de Cali, aborda manifestaciones de violencia como homicidios, violencia interpersonal, contexto familiar, contra niños, niñas, adolescentes, mujeres y adultos mayores, así como dinámicas delincuenciales, población atendida e incidencia de acciones de la Vicaría, tales como proyectos específicos y mediaciones en la ciudad.

El sexto documento corresponde al informe de la Red de Aliados para la Paz (Arquidiócesis de Cali, 2017 a, pp. 1-16), el cual describe de manera general la formación de la red, sus integrantes, los objetivos

planteados, las actividades realizadas a lo largo de los años, y una autoevaluación realizada por los miembros como diagnóstico de su progreso como equipo interinstitucional, así como los ajustes previstos para el futuro.

El séptimo es el segundo informe del Concejo de Reconciliación (Arquidiócesis, 2018, pp. 1-23), que muestra el impacto de la Vicaría en sus cinco primeros años de existencia en relación con las líneas de acción desarrolladas. Ofrece una visión general de la dinámica de violencia en Cali, las estrategias emprendidas desde la Vicaría, la población atendida, las horas de formación proporcionadas y otros aspectos relacionados con los procesos de reconstrucción del tejido social y la convivencia en las comunidades más vulnerables.

El octavo documento, el tercer informe del Concejo de Reconciliación (Arquidiócesis, 2019, diap. 1-21), presenta una reunión llevada a cabo en 2019. Ofrece una contextualización de las violencias en el municipio, un seguimiento de los homicidios en los sectores de intervención (doce barrios) y expone la estrategia de Paz Urbana, incluyendo proyecciones como la conformación de Consejos de Paz Urbana (CPU).

El noveno documento es la sistematización del proyecto “Arrancando los niños, las niñas y los adolescentes de la violencia” (Arquidiócesis de Cali, 2019b, pp. 1-55). A diferencia de la fase de planeación del programa, este documento detalla la metodología desarrollada, los aprendizajes obtenidos en áreas artísticas, deportivas, recreativas, actividades de escritura, lectura, juego, recorridos y actividades para conocer la ciudad. También ofrece conclusiones del proceso, reflejando el desarrollo del programa durante 2018.

Categorías y subcategorías emergentes

Tabla 27.

Categorías y subcategorías emergentes derivadas de las fuentes orales
Vicaría para la Reconciliación y la Paz

Categoría substantiva: Perdón

Población vulnerable		
Condiciones sociales y económicas críticas.	Niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de reclutamiento forzado o están en riesgo de serlo.	
Jóvenes en contextos de violencia generada por delincuencia común, bandas criminales, otros grupos como pandillas o grupos al margen de la Ley.	Madres cabeza de familia, en condiciones de vulnerabilidad, lideresas de los barrios y comunas en las que habitan.	
Reintegrados a la vida civil, que hicieron parte de grupos al margen de la Ley.	Víctimas derivadas del conflicto interno armado colombiano, y otros tipos de violencias.	
Perdón		
Perdón a sí mismo	Como puente	Perdón a otros
Senderos de la Construcción de Paz		
Varias formas de hacerlo	Se necesitan instrucciones	Aprender de los demás
Líneas de acción		
Estrategia de paz urbana	Mujeres promocionando una cultura de paz	Arrancando los niños, las niñas y las adolescentes de la violencia
Red de aliados para la paz	Gestores y artesanos del perdón la reconciliación la convivencia y la paz	Rosario al sitio
Centro de formación en habilidades para el trabajo, el perdón, la reconciliación y la paz		
Reconciliación		
Víctimas y victimarios	Herramientas para la vida	Mediación de conflictos de ciudad

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

De acuerdo con la matriz anterior, la Vicaría para la reconciliación y la paz se presenta como un escenario liderado por la Arquidiócesis de Cali, que a partir del reconocimiento de la necesidad de velar

por las comunidades vulnerables de la ciudad de Cali. Las personas vulnerables para esta experiencia son aquellas que están expuestas a condiciones sociales y económicas críticas; niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de reclutamiento forzado o están en riesgo de serlo; Jóvenes en contextos de violencia generada por delincuencia común, bandas criminales, otros grupos como pandillas o grupos al margen de la Ley; madres cabeza de familia, en condiciones de vulnerabilidad, lideresas de los barrios y comunas en las que habitan.

Todos los programas de la Vicaría están contemplados en torno a cuatro categorías, el perdón, la reconciliación, la convivencia y la paz. Sus líneas de acción corresponden a *Estrategia de paz urbana; Mujeres promocionando una cultura de paz; Arrancando los niños, las niñas y los adolescentes de la violencia; Red de aliados para la paz, Gestores y artesanos del perdón, la reconciliación, la convivencia y la paz; Rosario al sitio y Centro de formación en habilidades para el trabajo, el perdón, la reconciliación y la paz.*

La última línea de acción se presenta como un programa que ofrece a sus participantes herramientas para la vida a través de un ejercicio de perdón y reconciliación entre víctimas y victimarios, de la misma manera, que los participantes reciben formación para realizar acciones en torno a la mediación de conflictos de ciudad.

La categoría substantiva de esta experiencia corresponde al perdón, que se abordó al inicio de este sendero. Por lo que en el análisis de las fuentes orales se retoma el ejercicio de reconciliación entre víctimas y victimarios.



Perdón desde las fuentes orales

Tabla 28.

Matriz de análisis de las fuentes orales.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo):	
213 [...] finalmente en este ejercicio nosotros buscamos era iniciar un proceso de 214 perdón personal pero como te digo fue más allá porque ese perdón personal pasó a ser 215 un perdón comunitario a hacer un ejercicio de reconciliación y de trabajar juntos al 216 segundo día porque fue de un día para otro al segundo día que teníamos el encuentro 217 tuvimos la posibilidad de ver víctimas y reincorporados sin mucha parafernalia sin 218 mucho medio de comunicación hablando y llorando juntos y perdonándose y pensándose 219 un caminar juntos de hecho cuando los proyectos sociales o las unidades productivas 220 que salieron al finalizar de la formación y en el segundo componente se dieron se 221 pensaron en conjunto el segundo proyecto social que ganó [...]	
Código /ubicación:300519X4E4EDDP, 2019, p. 6, línea 213-221	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Perdón personal, perdón comunitario, reconciliación, víctimas, reincorporados, hablando, llorando, pensándose un caminar juntos, proyectos sociales, unidades productivas, proyecto social.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Nosotros buscamos era iniciar un proceso de perdón personal Hacer un ejercicio de reconciliación Pensándose un caminar juntos
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder fdecir, de hacer, de contar y contarse)	Ese perdón personal pasó a ser perdón comunitario De trabajar juntos Hablando y llorando juntos (víctimas y victimarios)
Codificación abierta:	Perdón personal, perdón comunitario, reconciliación, víctimas, reincorporados, hablando, llorando, pensándose un caminar juntos, proyectos sociales, unidades productivas, proyecto social.
In vivo	Perdón personal, perdón comunitario,
Codificación axial:	Perdón (a sí mismo), Perdón (a los otros).
Codificación selectiva:	Perdón.
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: Perdón personal Perdón comunitario Reconciliación Víctimas y Victimarios Desde la interpretación del investigador: Perdón a sí mismo, perdón a los otros (Paul Ricoeur).
Saturación	080119X1E3BMM

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

Por otra parte, se presentan ejercicios adicionales desarrolladas por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz que han permitido su posicionamiento en procesos de intervención social. Estas acciones se desarrollaron en un periodo de tiempo determinado y permitieron acompañar y apoyar poblaciones específicas todas tienen en común que se dan desde la potencia del perdón y la reconciliación.

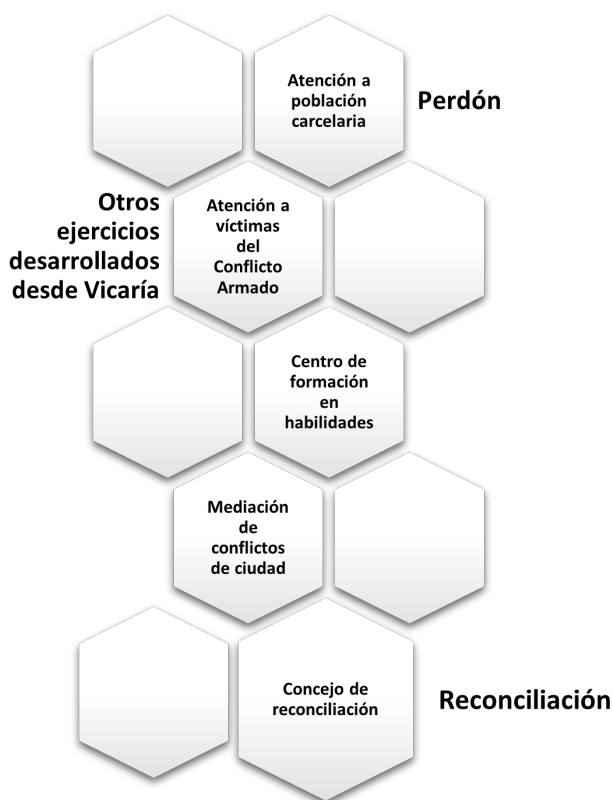
281 MAUL | lo que te dije de Gestores | tienen que tenerlo todos | los
282 proyectos | siempre tenemos que hablar de paz | siempre vamos a
hablar de
283 reconciliación | de perdón | de convivencia | le estamos dando ahorita
284 muy fuerte con el tema de convivencia | sobre todo | en jóvenes | voy
a entrar
285 con niños | voy a entrar | con el tema de paz | igual | cada proyecto
tiene
286 sus metodologías | y también el profesional | diría yo | eso depende
287 de cada profesional | yo soy una persona | a mí particularmente | me
288 encanta el juego | entonces yo | a las mujeres | así me dijeran que
289 estaban viejas | yo las ponía a jugar | ¿jugar qué requiere? | que se
290 movieran | que utilizáramos | motricidad fina o gruesa | para algo |
291 cantar | las hacía cantar | aplaudirse | mimarse | a ellas mismas | creo
292 que son herramientas claves | también | y pues ahora más | porque
con los
293 niños se pueden hacer maravillas | entonces | también | es un
requerimiento
294 que eso ocurra ahí | porque es el espacio donde los mantenemos si |
295 están ahí | pendientes | y el juego | es una parte fundamental que
(290519X4E3MAUL, 2019, p. 8, líneas 281-295).

De acuerdo con lo mencionado por Meggy Andrea Uribe López (2019), cada trabajador social, psicólogo, líder o tallerista de las líneas

de acción, desarrolla herramientas para llevar a cabo en los programas de atención a Jóvenes, Mujeres, Niños, y de esta manera, se han llevado a cabo otras iniciativas que también han tenido como eje transversal el perdón y la reconciliación como se verá a continuación.

Figura 23.

Otros ejercicios desarrollados por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz desde el perdón y la reconciliación.



Fuente: Elaborado por Falla (2019).

La primera acción complementaria desarrollada por la entidad es la “Atención a población carcelaria”. Esta iniciativa surgió a raíz del análisis del contexto de violencia identificado por la Vicaría

para la Reconciliación y la Paz al trabajar con jóvenes en Santiago de Cali. Se detectó que algunas actividades delictivas en los territorios intervenidos eran lideradas o promovidas desde los centros penitenciarios Villa Hermosa y el Complejo Carcelario y Penitenciario de Jamundí, donde estaban recluidos líderes de grupos al margen de la ley. En respuesta, la entidad implementó un trabajo psicosocial para desalentar estas acciones delictivas y entabló diálogos con estos líderes con el objetivo de reducir las acciones violentas en los territorios, como la distribución de sustancias psicoactivas, asesinatos, hurtos y otros delitos.

Esta iniciativa se articuló con el trabajo de los sacerdotes responsables de la Pastoral Penitenciaria para desarrollar el proyecto “Libertad tras la reja”. Este proyecto permitió la participación de internos de los centros penitenciarios en talleres participativos que buscaban informarles sobre sus derechos y promoverlos entre sus compañeros. Además, los internos recibían apoyo por parte de profesionales, quienes proporcionaban orientación sobre situaciones personales y familiares (Arquidiócesis de Cali, 2017, p. 30).

Paralelamente, en el proyecto “Mujeres promocionando una cultura de paz” de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, se planteó la formación de un grupo de mujeres gestoras de paz en el Centro Penitenciario y Carcelario de Jamundí. Se llevó a cabo un proceso formativo con mujeres interesadas en temas ofrecidos por el equipo, abordando tres líneas: derechos humanos, atención psicosocial y liderazgo.

Esta iniciativa impactó a más de 300 internos durante un año, quienes participaron en el proceso formativo, aplicaron sus conocimientos en sus interacciones en el centro penitenciario y recibieron apoyo



profesional. Este último aspecto fue crucial ya que los equipos psicosociales del centro no podían satisfacer toda la demanda de atención psicosocial.

La segunda acción adicional fue la “Atención a víctimas del conflicto armado”, un proyecto financiado por la Conferencia de los Obispos Católicos de los Estados Unidos (United States Conference of Catholic Bishops, USCCB) en 2017. Este proyecto implicó el acompañamiento de un grupo de 70 víctimas y excombatientes del conflicto social, político y armado en Santiago de Cali, bajo el marco del proyecto “Del conflicto armado a la paz urbana”, que tenía como objetivo:

Establecer espacios para la construcción de una paz estable y duradera en Colombia con la participación ciudadana de las víctimas y excombatientes del conflicto armado, a través de procesos de formación para la convivencia, generación de ingresos e inclusión cultural, deportiva y recreativa en la zona pastoral que atiende la Arquidiócesis de Cali (Arquidiócesis de Cali, 2017, p. 31).

La primera acción complementaria desarrollada por la entidad es la Atención a población carcelaria, que surgió a partir del análisis del contexto de violencia identificado por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz en el trabajo con jóvenes en la ciudad de Santiago de Cali. Se evidenció que algunas acciones ilícitas en los territorios de intervención eran promovidas o lideradas desde los centros penitenciarios Villa Hermosa y el Complejo Carcelario y Penitenciario de Jamundí, donde estaban reclusos algunos líderes de grupos al margen de la ley. Por ello, la entidad inició un trabajo psicosocial para desestimar estas iniciativas ilícitas y entabló diálogos con los líderes para disminuir las acciones violentas, como el expendio de sustancias psicoactivas, asesinatos, hurtos, entre otros (Arquidiócesis de Cali, 2017, p. 30).

En esta iniciativa, se articuló el trabajo de los sacerdotes responsables de la Pastoral Penitenciaria, creando conjuntamente el proyecto “Libertad tras la reja”. En este programa, diferentes internos de los centros penitenciarios podían participar en talleres participativos dirigidos a conocer sus derechos y fomentarlos entre sus compañeros. También recibían apoyo de profesionales que ofrecían orientación sobre situaciones personales y familiares planteadas por los internos.

Además, a través del proyecto “Mujeres promocionando una cultura de paz” de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz, se buscó consolidar un grupo de mujeres gestoras de paz en el Centro Penitenciario y Carcelario de Jamundí. Esto implicó un proceso formativo para un grupo de mujeres interesadas en los temas ofrecidos por el equipo, abordando tres líneas: derechos humanos, atención psicosocial y liderazgo.

Este trabajo logró impactar a más de 300 internos e internas durante un año, quienes se involucraron en el proceso formativo y pudieron emplear sus conocimientos en su interacción con la entidad carcelaria. Además, recibieron apoyo profesional que les brindó espacios de escucha y orientación constante, aspecto crucial dado que los equipos psicosociales del centro no podían cubrir la demanda de atención a los internos.

La segunda acción adicional realizada por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz es la Atención a víctimas del conflicto armado interno. Este proyecto, financiado por la Conferencia de los Obispos Católicos de los Estados Unidos (United States Conference of Catholic Bishops, USCCB) en 2017, brindó acompañamiento a un grupo de 70 víctimas y excombatientes del conflicto social, político y armado de Santiago de Cali, dentro del proyecto denominado “Del conflicto armado a la paz urbana”.



Este proyecto tenía como objetivo la certificación de los participantes en un diplomado con metodología participativa. Se incentivó la reflexión sobre temas de cultura de paz y participación ciudadana, con énfasis en el perdón, la reconciliación y la convivencia. Expertos en los temas promovieron diálogos e intercambios de ideas sobre estas temáticas. Los logros alcanzados durante este proceso incluyeron la consolidación de propuestas productivas colectivas para generar ingresos personales, la profundización en temas de reconciliación y paz, la resignificación personal como sobrevivientes y agentes de transformación hacia la paz. Además, se encontraron nuevas estrategias personales, familiares y comunitarias para superar hechos victimizantes y diseñar proyectos de vida alejados del conflicto armado interno del país.

Este proyecto concluyó de manera satisfactoria y su impacto se centró en la población beneficiaria. Hasta 2019, su continuidad no fue contemplada por la entidad.

La tercera acción adicional desarrollada por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz es el Centro de formación en habilidades para el trabajo, el perdón, la reconciliación y la paz. Este centro, inaugurado en febrero de 2017 en el barrio Nueva Floresta de Santiago de Cali, tuvo como objetivo fortalecer la integralidad de los procesos adelantados en los diferentes proyectos efectuados en los territorios de la Arquidiócesis de Cali.

La cuarta acción adicional es la Mediación de conflictos de ciudad, en la cual la Vicaría para la Reconciliación y la Paz sirve de mediadora para la transformación de conflictos entre trabajadores y empleadores. Se logró que las demandas realizadas por los trabajadores fueran escuchadas, reduciendo la tensión ocasionada por las posiciones polarizadas entre los actores en conflicto.

Se han llevado a cabo varias mediaciones en las que diversos actores se han congregado en iglesias de la ciudad para exigir o denunciar situaciones que dificultan su labor. Destacan la toma de la Catedral Metropolitana de San Pedro Apóstol por conductores del Masivo Integrado de Occidente (MIO), la toma de la Iglesia Ermita y la Iglesia Nuestra Señora del Rosario de Jamundí por trabajadores corteros de caña de azúcar, entre otras (Arquidiócesis de Cali, 2017, p. 41).

Estas mediaciones son posibles gracias a la credibilidad que algunos sectores sociales otorgan a la Iglesia Católica. La Vicaría para la Reconciliación y Paz es la responsable directa de alcanzar acuerdos entre los actores involucrados y de velar por el cumplimiento de dichos acuerdos, facilitando un diálogo constante y comprometido en la ciudad. Se espera que para 2019, por orden de Monseñor Darío de Jesús Monsalve, continúen estos espacios de disertación y regulación ciudadana.

La quinta y última acción complementaria desarrollada por la entidad es el Concejo de Reconciliación, un grupo conformado por representantes de diferentes entidades, especialmente universidades, encabezado por el arzobispo de la Arquidiócesis de Cali y promovido por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz. Su objetivo es reflexionar, evaluar y visualizar los programas, proyectos y estrategias de la entidad, realizando ajustes y un monitoreo constante de las acciones realizadas.

Este ejercicio interno se llevaba a cabo cada tres meses, según la agenda de los participantes, en el que se implementaban cambios y se motivaba a los equipos internos de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz a tomar decisiones basadas en las recomendaciones surgidas de las reuniones del Concejo. Cada representante tenía la oportunidad



de acercarse al informe parcial previo al encuentro para facilitar discusiones y orientaciones. La entidad tenía planeado dar prioridad a contextualizar situaciones de la ciudad, especialmente homicidios, violencia de género y condiciones de niños, niñas y adolescentes.

La Vicaría para la Reconciliación y la Paz presenta características generales que se abordarán a continuación. Esta Vicaría, en sus diversos proyectos, cuenta con profesionales de diversas áreas, siendo fundamental la atención psicosocial. Se ha buscado establecer metodologías acordes a la población atendida, proponiendo un proceso de aproximación a los territorios y realidades donde residen o frecuentan las personas atendidas. Posteriormente, se generan estrategias conjuntas con la población, y en algunos casos, con la comunidad, para propiciar procesos de transformación orientados al perdón, reconciliación, paz y convivencia.

A pesar de ser una entidad eclesial, la Vicaría para la Reconciliación y la Paz emplea la dimensión espiritual en los procesos sociales que desarrolla, utilizando diálogos comunes entre sus participantes. En cada línea de acción, se encuentra un componente espiritual que permite que cada participante o beneficiario pueda formar parte de los procesos, independientemente de su confesión religiosa. Se reconoce que cada ser humano cuenta con una relación espiritual desarrollada según sus condiciones sociales y culturales.

Los procesos realizados por la Vicaría para la Reconciliación y la Paz han contado con financiamiento de cooperantes internacionales. Sin embargo, el seguimiento y acompañamiento en la mayoría de las comunidades consideradas vulnerables han persistido debido a las relaciones interinstitucionales. Estas han propiciado acciones conjuntas con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en favor de las dinámicas comunitarias. Esta

estrategia es fundamental para mantener el reconocimiento social que implica el trabajo en los diversos territorios en los que la entidad está presente.

La entidad ha posicionado su actuación, y varias universidades consideran a la Vicaría para la Reconciliación y la Paz como un espacio propicio para el aprendizaje de sus estudiantes. Por esta razón, ha contado con practicantes que han aportado desde sus conocimientos a las diferentes propuestas de intervención que la entidad lleva a cabo, especialmente de la Fundación Universitaria Antonio José Camacho y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica).

La Vicaría para la Reconciliación y la Paz ha participado activamente en mesas y comités en la ciudad de Santiago de Cali, reconociendo la importancia de actuar en dos frentes: primero, interviniendo en los territorios para proporcionar herramientas relacionadas con el perdón, la reconciliación, la paz y la convivencia; segundo, incidiendo en el ámbito público para que el Estado dirija su atención a las poblaciones vulnerables y brinde soluciones a sus problemáticas. A continuación, se detallan las mesas de trabajo en las que la entidad ha tenido una participación activa, aportando desde su enfoque de territorio construido a través de sus programas, proyectos y estrategias desarrollados:

- Consejo Municipal de Cultura Ciudadana.
- Comité Municipal de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.
- Mesa para la construcción de políticas sobre jóvenes en riesgo.
- Mesa de prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes de la Alcaldía de Santiago de Cali.
- Comité Intersectorial de lucha contra la trata de personas.



Reconciliación entre víctimas y victimarios

Tabla 29.

Matriz de análisis de las fuentes orales.

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo):	
Fuente oral (en vivo):	
Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Fuente oral (en vivo):	
223 [...] en la última actividad que tuvimos dentro del retiro espiritual	
224 fue tan bonito porque ellos hicieron muestras de perdón pero no ese famoso perdón de una	
225 justicia transicional o de una JEP si no un perdón del corazón como que mirá ve la	
226 embarré o la embarramos y todo este cuento ese perdón que realmente transforma vidas	
227 cuando ya llegamos nosotros aquí logramos unir en la próxima clase al grupo y que ellos	
228 caminaran juntos sin dejar de recordar pero ya no les dolía y en algún momento no te	
229 voy a negar que en el proceso formativo hubo momentos duros por diferencias	
230 ideológicas y de experiencia de vida pero al mismo tiempo lo que se hizo en ese ejercicio	
231 de allá y lo que se hizo durante toda la formación permitió que se superaran esas	
232 adversidades [...]	
Código /ubicación:300519X4E4EDDP, 2019, p. 6, línea 223-232.	
Categorías (y subcategorías) emergentes:	Retiro espiritual, muestras de perdón, perdón de corazón, perdón que realmente transforma vidas, caminar juntos, sin dejar de recordar, ya no les dolía, diferencias ideológicas, experiencias de vida, formación, superar adversidades.
Elementos relacionados con la intencionalidad ética:	Un perdón de corazón Mirá ve la embarré La embarramos Sin dejar de recordar
Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Proposiciones y categorías relacionadas con el concepto atestación y reconocimiento de sí (poder fdecir, de hacer, de contar y contarse)	La última actividad que tuvimos dentro del retiro espiritual Ellos hicieron muestras de perdón Ese perdón que realmente transforma vidas Logramos unir en la próxima clase al grupo (víctimas y victimarios) Que ellos caminaran juntos sin dejar de recordar, pero ya no les dolía Hubo momentos duros por diferencias ideológicas y de experiencias de vida Y lo que se hizo durante toda la formación permitió que se superaran esas adversidades
Codificación abierta:	Retiro espiritual, muestras de perdón, perdón de corazón, perdón que realmente transforma vidas, caminar juntos, sin dejar de recordar, ya no les dolía, diferencias ideológicas
In vivo	Perdón personal, perdón comunitario,

Matriz de análisis de las fuentes orales del proyecto:	
Codificación axial:	Perdón (a sí mismo), Perdón (a los otros). Reconciliación, memoria, transformación social, reconstrucción del tejido social, conflicto, aprendizaje del dolor, salida dialogada a los conflictos.
Codificación selectiva:	Reconciliación
Categorías y subcategorías	Desde la fuente oral: Perdón Experiencias de vida Formación Desde la interpretación del investigador: Reconciliación Imputación (hacerse responsable desde Ricœur). Memoria Aprendizaje del dolor
Saturación	080119X1E3BMM (A.M.O.R.)

Fuente: Elaborado por Falla (2019).

El trabajo con víctimas y victimarios desde A.M.O.R.

La reconciliación entre víctimas y victimarios es un mecanismo de reparación. A.M.O.R., realizó un ejercicio de reconciliación entre *víctimas y victimarios*, que fue documentado a través de un material audiovisual, titulado *Basta una grieta para renacer (Teleantioquia, 2014, 24:40 min.)*, como lo describe Beatriz Montoya Montoya (2019):

- 216 BMM [...]aquí hay un énfasis muy grande | en descubrirnos como seres
humanos | entonces las víctimas
217 empezaron a ver la parte humana | de los desmovilizados | que antes
los veían como
218 monstruos | y los desmovilizados | a ver a las víctimas | no como a
unos enemigos | sino como
219 a seres humanos | que habían sufrido muchísimo en el conflicto | y
ellos descubrieron |
220 los mismos desmovilizados | empezaron a descubrir | el daño que
habían hecho | y eran de las

221 FARC | eran de los Elenos | de los Paramilitares | y ellos empezaron
a descubrir | cuando
222 32:54 escuchaban | lo que les había afectado la guerra | a las víctimas | ellos
descubrían el daño
223 que habían hecho | y ellos se admiraban | porque ellos creían | cada
uno de ellos creía | que
224 estaban andando la comunidad | del otro grupo | cada uno creía que
| él era el dueño |
225 y los malos eran los otros | había toda | una mirada del enemigo | al
que hay que combatir |
226 y acabar | y creían que ellos eran los buenos que tenían | que limpiar
a la comunidad | del
227 daño que los otros | les habían ocasionado | entonces | es un
descubrimiento | entre los
228 mismos desmovilizados | de | muy grande | sobre cómo ellos eran y
actuaban | y pudieron
229 descubrir | que el enemigo no era ninguno de ellos | sino la guerra
como guerra | [...]

(080119X1E3BMM, 2019, p. 6, línea 216-229).

En primera instancia, estos ejercicios fueron desarrollados en dos fases, la primera comprendía el desarrollo de ejercicios individuales, por un lado, las víctimas, por el otro los victimarios. Se hicieron ejercicios de establecer círculos de confianza a partir de una serie de actividades que tienen como objetivo construir una comunidad de lenguaje entre las participantes, para que sientan la confianza suficiente para narrar sus historias de vida, para hacer una especie de *aprendizaje del dolor* (Bárcena, 2001, p. 27) entre las víctimas, a reconocerse en la historia de las demás.

En una segunda fase, las tensiones iniciales entre víctimas y victimarios suelen manifestarse al ver al otro como un enemigo. Sin embargo, cuando se inician las sesiones donde ambos grupos comparten sus historias de vida en un mismo espacio, los participantes comienzan a reconocer la fragilidad humana en el otro. Es decir, las víctimas empiezan a comprender las condiciones o circunstancias que llevaron a estos individuos a desempeñar roles en el contexto de la guerra. Simultáneamente, los victimarios, tras haber pasado por un proceso de desmovilización en este punto de los ejercicios, comienzan a ver a las víctimas no como invasores en un territorio que consideraban propio, sino como seres humanos que han sufrido múltiples adversidades debido al conflicto.

Surge así un proceso de reconciliación entre víctimas y victimarios, donde emerge una necesidad crucial: la de canalizar las emociones a través de expresiones como la música, el arte, la poesía, entre otras formas creativas. Esto se convierte en un medio para compartir lo que han vivido y procesar lo experimentado.

247 BMM momento único | donde las personas | se pusieran en contacto con
su propia experiencia |
248 ¿Qué había pasado? | ¿Cómo lo habían vivido? | y que lo recrearan |
a través de la plástica |
249 o en plastilina | o pintándolo | o convirtiendo en un verso |
convirtiéndolo en una poesía | o en
250 una canción || cada uno hacía su propia experiencia | y después se
reunían en grupos | a contar
251 su experiencia por grupos | primero claro | desmovilizados por un
lado | y víctimas por otro |
252 lado | se contaban su experiencia | y después de lo que habían
aprendido de su experiencia

253 la llevaban a plenaria | entonces las mujeres | y los hombres | porque
también había hombres
254 | se sentían muy contentos de contar | creo que algo muy importante
| pues que yo he sacado
255 como conclusión | y es que cuando la gente tiene posibilidades de
poner en común | situaciones
256 que han sido vividas por todos | que han sido experiencias | que ha
vivido cada uno solo | pero
257 pero que son experiencias parecidas | cuando encuentran que otros
tienen experiencias | de la
258 misma índole | se sienten contentos de contarle | y de escuchar | lo
que otros están viviendo
259 y están pasando | entonces | se abren unos espacios de confianza |
muy grandes |
260 porque son experiencias compartidas || / a estos grupos yo los he
llamado || apoyo entre iguales
261 | iguales a las abrazadas | esas experiencias de apoyo entre iguales |
iguales por la forma como
262 vivieron el conflicto | los unos como combatientes | los otros como
víctimas | la vivieron de
263 igual manera | pero cada uno de una manera | la guerra los puso en
lugares distintos | y
264 cada uno desde lo que vivió | le gusta contar lo que pasó | pero cuando
ya van a las plenarias y

(080119X1E3BMM, 2019, p. 6, línea 247-264).

Según la fuente oral mencionada previamente, se evidencia que en A.M.O.R. y en otros programas, instituciones e iniciativas se aborda el dolor y la violación de la dignidad debido a la violencia, utilizando el arte, la música y el deporte como herramientas. Estos recursos se proponen para ser empleados en experiencias desarrolladas

en contextos educativos y sociales que tienen como objetivo la construcción de la paz. Se busca utilizarlos como herramientas preventivas contra la violencia y el reclutamiento por parte de bandas delictivas. Asimismo, se pretende explorar otras posibilidades que permitan a niños, jóvenes y adultos encontrar enfoques alternativos y soluciones dialogadas para los conflictos.

El trabajo con víctimas y victimarios desde la Vicaría para la Reconciliación y para la Paz

Desde el Centro de Formación en Habilidades para el Trabajo, el Perdón, la Reconciliación y la Paz, se ha trabajado activamente para crear espacios de formación en perdón, reconciliación, paz y convivencia, tanto presenciales como virtuales. Estos espacios han alcanzado niveles parroquiales, comunitarios y organizacionales, enfocándose especialmente en la metodología ‘Ser Persona’⁵⁹ y el desarrollo del liderazgo.

Además, la entidad se ha propuesto promover entornos productivos y laborales que impulsen a los beneficiarios de sus diversos proyectos. Esto incluye la creación de oportunidades laborales mediante la capacitación en oficios o a nivel técnico. Asimismo, se ha establecido un banco de hojas de vida disponible para aquellas empresas en búsqueda de personal con perfiles similares a los egresados de este proceso de formación.

59 Esta metodología se propuso para orientar condiciones personales de los participantes en el área psicológica: autoeficacia, autocontrol, autoestima, auto concepto y auto imagen, orientado por el construccionismo social y las teorías grupales (Arquidiócesis de Cali, 2014, p. 3). Cada equipo de los proyectos transformaba esta metodología según las necesidades de la población atendida.



En este sentido, se desarrolló la formación para el trabajo en mecánica y electricidad de motos, confecciones, sistemas, artes y oficios como por ejemplo: patronaje, manejo de máquina plana, pintura en óleo, técnica en patchwork, porcelanacrón, bordado en cintas, bordado mostacilla, bordado brasileiro, bordado hindú, entre otros; los cuales apuntaban al mejoramiento de las condiciones de vida de todas las personas que participaran en los mismos, dándole énfasis particular a la población vulnerable de ladera y el oriente de Cali. Para esta tarea se adelantó alianzas con entidades arquidiocesanas especializadas en el tema, como el Servicio Nacional de Aprendizaje, (SENA), la Cruz Roja, Fundación Carvajal, entre otras (Arquidiócesis de Cali, 2017, p. 32).

Como valor agregado a la formación para el trabajo, se llevó a cabo orientación y seguimiento para la generación de ingresos, mediante alianzas con empresas para empleo y la promoción de unidades productivas. En el año 2017, el Centro de Formación logró resultados significativos, incluyendo el direccionamiento y acompañamiento para la contratación de 52 jóvenes de la Estrategia de Paz Urbana, en colaboración con la Alcaldía de Santiago de Cali, en dependencias como el Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente (DAGMA) y la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana. Asimismo, se certificaron a 44 mujeres en artes y oficios, gracias a una alianza con la Cruz Roja, abarcando disciplinas como bordado español, punto cebada, punto llama, croché básico, pintura en tela, muñequería, macramé, patchwork, primeros auxilios, bordado en cintas y manicure y pedicure.

El Centro de Formación proporcionó herramientas técnicas que mejoraron el nivel de vida de los beneficiarios y ofreció pautas para desarrollar procesos de perdón y reconciliación a nivel personal,

familiar y comunitario. Creó un espacio de proyección social gratuito donde los participantes no solo adquirirían conocimientos y habilidades técnicas, sino que complementaban su formación con aspectos fundamentales de perdón, reconciliación, paz y convivencia, tanto para beneficio personal como para el colectivo. Hasta el año 2019, esta área de la Vicaría para la Reconciliación y la Paz fue transferida a otra entidad de la Arquidiócesis de Cali, enfocada en experiencias laborales y formativas para la población en general.







Séptimo Sendero

*Reflexiones sobre los senderos hacia la
construcción de paz a partir de las experiencias
pedagógicas*

Al concluir esta investigación, es esencial recordar su concepción inicial, que consistió en analizar las experiencias de cuatro organizaciones sociales y educativas a través del prisma de la identidad narrativa de Paul Ricœur. Esta capacidad de contar y relatar condujo al desarrollo de categorías de análisis que sirvieron como pilares fundamentales para explorar las experiencias de las organizaciones seleccionadas. Estas categorías incluyen: reconocimiento, identidad narrativa, fenomenología del hombre capaz, y perdón, promesa y memoria.

La elección de estas instituciones se basó en la contribución potencial que podrían ofrecer para reflexionar sobre la construcción o reconstrucción del tejido social. Por ejemplo, se seleccionó la Institución Educativa Agropecuaria 'Máximo Gómez' debido a su trabajo en la consolidación de un currículo intercultural, aunque aún carece de un respaldo que documente sus esfuerzos dirigidos hacia la construcción de la paz en sus proyectos significativos.

La asociación A.M.O.R. fue seleccionada por su enfoque en procesos formativos en la línea de paz y reconciliación. De manera similar, la organización comunitaria Somos Identidad fue escogida por sus acciones para combatir la discriminación étnica y fortalecer la justicia social.

Los resultados obtenidos de estas experiencias indican que están vinculadas de alguna manera con los procesos pedagógicos en entornos educativos y sociales dirigidos a la construcción de paz. Estas experiencias están influenciadas por la categoría de identidad narrativa propuesta por Paul Ricœur, ya que atraviesan la noción de reconocimiento y buscan reconstruir al individuo, lo que constituye la base de la fenomenología del hombre capaz, con una marcada intencionalidad ética para la reconstrucción del tejido social.

Según los datos recopilados, se mantiene la firme convicción de que en los procesos pedagógicos desarrollados en entornos educativos y sociales orientados a la construcción de paz, es crucial pasar primero por una fase de deconstrucción del sistema patriarcal y de otras formas de discriminación, ya sea por etnia, clase social, origen, diversidad social o sexual, entre otros.

Las reflexiones surgidas de estas experiencias apuntan hacia la necesidad de descolonizar el pensamiento en las prácticas educativas, aceptando otras formas de generar conocimiento. Es esencial formar para resolver conflictos de manera creativa, identificando las múltiples manifestaciones de la violencia y desarrollando ejercicios de memoria histórica. En este sentido, la promesa y el perdón surgen como acciones cruciales para abrir una ventana hacia el futuro, lo que implica perdonarse a uno mismo para poder perdonar a los demás y avanzar hacia una vida mejor.

En cuanto al aspecto metodológico, se destaca la importancia de reconocer que la hermenéutica (ricœuriana) es un método de investigación invaluable para visibilizar diversas voces, realidades y contextos. La utilización de la hermenéutica propuso un ejercicio valioso para evidenciar cómo llevar a cabo una investigación que refleje las voces de los líderes de experiencias orientadas a la construcción de paz en entornos educativos y sociales.

Al revisar el recorrido de cada fase de la investigación, se evidencia cómo la práctica de la hermenéutica según la perspectiva ricœuriana se convierte en un proceso que involucra al menos a dos actores: el investigador y las personas entrevistadas. La incorporación de las distintas voces representa un desafío en contraste con investigaciones donde las fuentes orales no son protagonistas.



Fue valioso el ejercicio de recuperar la voz de quienes lideran y participan en estas experiencias, programas e instituciones, ya que los aspectos más relevantes de estas iniciativas emergen a partir de la identidad narrativa de sus protagonistas, no solo desde fuentes documentales como se ha hecho anteriormente.

Durante la fase de recolección de información, si bien se contó con una disposición notable en la mayoría de los casos durante las entrevistas, es crucial considerar si la información está al alcance del investigador, ya que puede convertirse en un posible obstáculo.

La realización de un taller hacia la parte final del proceso permitió poner en diálogo algunas de las conclusiones derivadas del análisis y actividades llevadas a cabo. Esto facilitó la retroalimentación desde la perspectiva de los participantes, tanto de las experiencias analizadas como de líderes de otras organizaciones comunitarias. Esta oportunidad de revisar y compartir lo elaborado en el informe mediante el taller aporta a la validez y legitimidad de los resultados en investigaciones de esta índole.

Otro aporte significativo de la investigación, digno de considerar en estas conclusiones, se centra en las reflexiones en torno a las herramientas empleadas para la recolección y análisis de información. La rigurosidad en el desarrollo de matrices para la estabilización de fuentes orales evita la duplicación de esfuerzos. Al utilizar transcripciones con líneas numeradas, se facilita la inclusión de las voces de los participantes en el análisis, permitiendo identificar fácilmente quién expresó cada idea.

Presentar el análisis a través de matrices facilitó el ejercicio argumentativo. La división de premisas según las categorías rícoeurianas y la identificación de categorías y subcategorías a partir

de las fuentes orales permitieron al investigador establecer conexiones y realizar un análisis más profundo.

En relación con la identidad narrativa de Paul Ricœur y sus posibilidades para la recuperación de la subjetividad en contextos de construcción de paz, se destaca el reconocimiento de múltiples identidades y la diferencia, conceptos asociados con la identidad narrativa ricœuriana. En 'Sí mismo como otro' (2011), Ricœur analiza la reflexión mediada sobre la posición inmediata del sujeto, la identidad personal y narrativa, y la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Este enfoque sugiere que 'la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra', en referencia a Hegel (2011, p. XIV).

Asimismo, las entrevistas y narrativas de los participantes revelan que la caracterización de la identidad personal está relacionada con la permanencia en el tiempo, siendo una línea de continuidad, unicidad, identidad física y una continuidad ininterrumpida. Ricœur señala que, aunque el tiempo introduce elementos de envejecimiento y semejanza, existen características que perduran, como el código genético, el tono de voz y ciertos rasgos de comportamiento, como las actitudes ante la vida (Ricœur, 2011, p. 111). Estos elementos son rasgos del sujeto que permanecen con el paso de los años.

En coherencia con lo anterior, destaca la noción de atribución, fundamental al referirnos a la narración. Esta implica afirmar quién hizo qué, por qué y cómo, en una articulación temporal. Recontar una historia no solo facilita el intercambio de experiencias, sino que también acerca a la identidad ética, donde cada individuo es responsable de sus acciones. El poder contar y narrar permite al narrador determinar el inicio, desarrollo y desenlace de una acción, asumiendo los roles de agente, narrador y personaje. Además, implica

implicaciones éticas, especialmente cuando se trata de historias de víctimas, llevando consigo un deber de memoria.

Por otro lado, en ‘Caminos del Reconocimiento’ (2006), Ricœur explora la relación dialéctica entre la ipseidad y la mismidad mediante la noción de identidad narrativa. Propone que la identidad personal se proyecta como identidad narrativa a través de la forma reflexiva de contarse. Ricœur inicia su fenomenología del hombre capaz afirmando que es en el poder decir, hacer y contar y contarse, donde se introduce la narración, proponiendo que el agente es un personaje que realiza la acción en el relato.

La categoría de identidad narrativa es crucial en esta investigación, ya que implica ‘Aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera’ (Ricœur, 2006, p. 134). Esta nueva forma de relato propuesta por Ricœur permite a las víctimas aprender del dolor, reconstruir su historia, su subjetividad y reflexionar sobre el sufrimiento de otros, dentro de experiencias pedagógicas. Además, los victimarios tienen su propia historia que contar y a través del perdón, tanto a sí mismos como a las víctimas, buscan recuperar la acción perdida por sus faltas. Esta recuperación de capacidades les permite asumir la responsabilidad.

En el segundo estudio, sobre el reconocimiento, específicamente el reconocerse a sí mismo, Ricœur afirma: ‘El camino es largo para el hombre ‘actuante y sufriente’ hasta llegar al reconocimiento de lo que es él en verdad, un hombre ‘capaz’ de ciertas realizaciones’ (Ricœur, 2006, p. 97). Esta afirmación destaca el arduo proceso que enfrenta el individuo para reconocer su verdadera naturaleza como ser humano capaz.

Ricœur (2006, p. 134) aborda el problema de la identidad personal desde la narración, afirmándose que el término de identidad narrativa encapsula tanto el problema como la solución. En esta dimensión, la identidad personal, vista en su duración, puede definirse como identidad narrativa, donde la coherencia que aporta la construcción del relato se entrecruza con la discordancia generada por las vicisitudes narradas.

A la luz de las experiencias narradas en la investigación y considerando los aspectos teóricos desde la perspectiva de Ricœur, se puede concluir que la identidad narrativa actúa como un puente dialéctico entre la identidad *ídem* y la identidad *ipse*. Ricœur asigna a la mismidad los rasgos que perduran en el tiempo, como la información genética, huellas digitales, características físicas, tales como fisonomía, voz, forma de caminar, o marcas no congénitas como cicatrices o lunares. En contraste, a la identidad reflexiva, le atribuye variaciones imaginativas que dificultan su identificación en términos de narración. Ricœur (2006, p. 136) añade a esta distinción la capacidad de prometer como un punto donde la identidad *ipse* se diferencia de la identidad *ídem*. La noción de “mantendré” conserva la reflexión de uno mismo fuera de la seguridad de la mismidad. Esta categoría sirvió como lente para analizar las experiencias pedagógicas que involucran a víctimas.

En conclusión, desde la perspectiva teórica, la identidad narrativa emerge como una herramienta que facilita la intencionalidad ética. El acto de contar y narrarse de otra manera permite al ‘hombre capaz’ propuesto por el filósofo francés recuperar sus capacidades. En este desplazamiento, la memoria, la promesa y el perdón se consolidan como un puente hacia una vida ética y plena.

Anexos

Anexo A: Matriz de concordancia (Sendero consideraciones metodológicas).

Investigación en educación: agente de transformación del tejido social

Investigación en educación: agente de transformación del tejido social						
Posicionamiento epistemológico:		Paradigma cualitativo-interpretativo				
Método de investigación:		Hermenéutica de Paul Ricœur				
Enfoque Metodológico	Diseño Metodológico: Narrativo	Unidad de análisis	Sujetos de investigación o estudio	Experiencias orientadas a la construcción de paz en contextos educativos y sociales seleccionadas.	100 experiencias orientadas hacia la construcción de paz en contextos educativos y sociales.	
					Segunda línea de análisis para la construcción del estado del arte.	
					Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño	
					A.M.O.R.	
					Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.	
					Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales, “Somos Identidad”.	

Investigación en educación: agente de transformación del tejido social				
Enfoque Metodológico	Diseño Metodológico: Narrativo	Número de entre- vistas	Definido a partir de: Gentles, S., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin (2015: 1783) y Morse (1994)	Entrevistas 11 personas invo- lucradas: 20
			Observación participante	Programa Cartilla desármate #medíteleaes- tecuento
				Pasantía Académica Universidad de la Salle
				Visita al Salón del Nunca Más.
				Red de aliados para la Paz
				Visita a: Center for Civil and Human Rights.
				Experiencia 1
				Experiencia 2
				Experiencia 3
				Experiencia 4
		Procesos y técnicas para la recole- cción de la infor- mación		
			Entrevista Semiestruc- turada	3 entrevistas.
				2 entrevistas.
				2 entrevistas
				4 entrevistas
			Revisión documental	Cartillas y demás documentos de las experiencias sujeto de análisis.
			Taller	Herramientas pedagógicas para la cons- trucción de paz
				45 personas
			Procesos y las técnicas para el análisis de la infor- mación obtenida	Análisis de otras investi- gaciones rela- cionadas con el tema sujeto de estudio.
				Construcción de la primera línea de análisis del estado de la cuestión

Enfoque Metodológico	Diseño Metodológico: Narrativo	Procesos y las técnicas para el análisis de la información obtenida	Matriz rastreo de experiencias en contextos educativos y sociales orientadas a la construcción de paz.	Caracterización de experiencias para la construcción de paz en contextos educativos y sociales en Colombia.	Construcción de la segunda línea de análisis en el estado de la cuestión
			Matriz estabilización de las fuentes orales.	Análisis de las entrevistas semiestructuradas a luz de la identidad narrativa de Paul Ricœur.	Presentación del análisis de las experiencias
			Matriz de categorías substantivas y subcategorías	Análisis de la data.	Presentación de resultados
			Atlas TI	Códigos y redes semánticas derivadas del análisis de la data.	Para facilitar el análisis y la caracterización de las experiencias.

Fuente: Elaborado a partir de Montoya (2020, diap. 9) con elementos propios.

Técnicas de investigación empleadas

Anexo B: Matriz de análisis de referencias bibliográficas.

Referencia bibliográfica (+ enlace)	Autor	Tipo de Documento	Tema	Descripción	Metodología	Hallazgos	Conclusiones	Citas directas	Comentarios

Fuente: Falla (2023)¹.

1 En el marco de la Pasantía académica (2017) realizada bajo la dirección del Doctor Carlos Valerio Echavarría Grajales (Universidad de la Salle Bogotá /Campus Utopía).



Referencias

- Albán, A. (2010). Racialización, violencia epistémica, colonialidad lingüística y re-existencia en el proyecto moderno-colonial. En Mosquera, C.; Lao-Montes, A.; Rodríguez, C. (2010) *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Universidad Nacional de Colombia.
- A.M.O.R. (S.F.). *Entre pasos y abrazos. Las Promotoras de Vida y Salud Mental-PROVÍSAME- se transforman y reconstruyen el tejido social del Oriente Antioqueño*. Presentación en Power Point. 24 diapositivas. Oriente Antioqueño: A.M.O.R.
- A.M.O.R. (2005). *Una Fuerza Multicolor*. Organización y participación de mujeres -Asociación Regional de Mujeres del Oriente-A.M.O.R. Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño.
- A.M.O.R. (2009). *El Oriente se transforma con AMOR. Sistematización de la experiencia 15 años de camino de la Asociación Regional de Mujeres del Oriente "AMOR"*. Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño.
- A.M.O.R. APROVIACI, CINEP, y CONCIUDADANÍA. (2009). Informe de Investigación *Nadie me ha devuelto la niñez que me robaron. Violencias sexuales contra Mujeres, Niñas y Niños en el Oriente Antioqueño*. Con el apoyo de la Agencia para la Cooperación al Desarrollo (CORDAID). Oriente Antioqueño: A.M.O.R.
- A.M.O.R. (2012). *Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño. Nuestro ser y hacer*. Folleto elaborado con el apoyo de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Colombia y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad

- de Género y el Empoderamiento de Mujeres, ONU Mujeres. Oriente Antioqueño: A.M.O.R.
- A.M.O.R. y APROVIACI. (2012). *Acuerdos estratégicos de las organizaciones AMOR y APROVIACI para el trabajo de reconciliación en el oriente antioqueño*. Folleto elaborado con el apoyo de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Colombia y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de Mujeres, ONU Mujeres. Oriente Antioqueño: A.M.O.R.
- A.M.O.R. (2014). *Por una sociedad no patriarcal, convivencias sin violencias en la casa y en la plaza*. Plataforma de acción política 2014-2034. Colombia: A.M.O.R.
- Andrade, R. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G2RA.
- Arboleda, N. (2016). *Experiencias de racismo y discriminación en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle. Una lectura interseccional*. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Estudios de la Cultura. Mención en Género y Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, V.; Cifuentes, P.; Delgado, E.; Falla, A.; Muñoz, D.; Rudas, D.; Noreña, M.; Sarmiento, J. (2011). *Hacia un marco de fundamentación pedagógica para la reconstrucción de la dignidad*. [Tesis de Maestría Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1457>
- Arizabaleta, S. M. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales Somos Identidad*. Código: 10122018X3E2SAMI.

- ASES. (2018). *Estrategia ASES Univalle*. Grupos y Colectivos. (noviembre 20 de 2018). <http://ases.univalle.edu.co/grupos-y-colectivos>
- Asovida, Granada Stereo, Vahos Televisión y La viga en el ojo. (2017) *Granada. Una historia de dolor y resistencia. Línea de tiempo interactiva*. Con el Apoyo del proyecto Hacemos Memoria. Asociación de Víctimas Unidas de Granada. (octubre 18 de 2019). <http://hacemosmemoria.org/granada/intro/>
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Editorial Paidós.
- Bernard, F. y Roca, F. (2004). *Jesús Betz*. Fondo de Cultura Económica. Pp. 1-30.
- Biosakure. (2016). *¿Sabes qué tipo de cabello tienes? Clasificación y tipos de cabello rizado y mis cambios según la edad*. (marzo 18 de 2019). <https://www.biosakure.com/clasificacion-tipos-de-cabello-rizado/>
- Bonilla-Silva, E. (2010). ¿Qué es el racismo? Hacia una interpretación estructural. En Rosero-Labbé, Claudia; Laó-Montes, Agustín; Rodríguez, César. (Edit. y Coaut.) (2010) *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales-CES /Universidad del Valle.
- Borges, J. L. (1942). Cuento Funes el memorioso. En *Ficciones*. *Petrotecnia* <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=cuento+Funes+el+memorioso+pdf&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Editorial Anagrama.
- Cáceres CF, Talavera VA, Mazín Reynoso R. (2013). Diversidad sexual, salud y ciudadanía. En *Revista Peru Med Exp Salud Pública*. pp. 698-704. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v30n4/a26v30n4.pdf>

- Cacigas Arriazu, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. En *Monte Buciero*. No. 5, pp. 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206323>
- CADHUBEV. (2009) *Círculo de estudios CADHUBEV. Misión y Visión*. Historia. Objetivo general. (noviembre 20 de 2018). <http://cadhubev.blogspot.com>
- Caicedo, J. (2017). *Repertorios discursivos: subjetividad política de una mujer negra lesbiana en la Universidad del Valle*. Monografía de grado para optar por el título de Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Universidad del Valle.
- Caicedo, J. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales Somos Identidad*. Código: 10122018X3E2JCS.
- Caracol TV. (2018). La mamá del 10. Serie de Televisión. (agosto 14 de 2019). <https://www.caracoltv.com/lamamadel10/sinopsis>
- Cardona, M. y Henao, G. (2020). *“Entre mujeres” resistencia y sororidad para la construcción de agencia en la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño- AMOR*. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín – Colombia.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Resumen. Pro-Off Set.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. Fotografía: Jesus Abad Colorado López. CNMH- Colciencias-Corporación Región.

- Chávez Fajardo, S. (2019) Ginopia, silencio. Género, discurso, diccionario. En *Revista Literatura y Lingüística* No. 40. Pp. 393-429. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/lyl/article/view/2073>
- Civil and Human Rights Organization. (2021, 1 de abril). *Voice to the voiceless: Morehouse College Martin Luther King, Jr. Collection*. <https://www.civilandhumanrights.org/exhibition/mlk-collection/>
- COLECTIVA MATAMBA. (2019). *Colectiva Matamba, Acción Afrodiaspórica, Mujeres Negras/ Afrodescendientes. ¡Traemos legados de nuestras ancestras por emancipaciones definitivas!* Perfil red social Facebook. (diciembre 20 de 2018). https://www.facebook.com/pg/colectivamatamba/about/?ref=page_internal
- CONCIUDADANÍA, CINEP, A.M.O.R. (2007). *Entre pasos y abrazos. Las promotoras de vida y salud mental, Provisame, se transforman y reconstruyen el tejido social del oriente antioqueño*. Sistematización de la experiencia del modelo formativo 2004-2006. Impresión VGS Ltda.
- Constitución Política Colombiana. (1991). *Asamblea Nacional Constituyente*, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Corentin, P. (2006). *¡Cataplum!*. Editorial Corimbo. pp. 1-32.
- Corporación para la Vida Mujeres que crean, Corporación Vamos Mujer y Conciudadanía. (2006). Informe de Investigación *Permanencias y Rupturas en el hacer y el ser de mujeres madres que viven en zonas de conflicto armado en Medellín y el Oriente Antioqueño*. Con el apoyo de la Agencia para la Cooperación al Desarrollo, CORDAID. Documento inédito.
- Curiel Pichardo, O. (2002). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas. El dilema de las feministas negras. En: *Otras Miradas*, vol. 2, núm. 2, pp. 96-113. Universidad de los Andes, Venezuela.

- Curiel Pichardo, O. (2011). *Género, raza y sexualidad. Debates contemporáneos*. Universidad del Rosario. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ochy+curiel+interseccionalidad&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- DANE. (2019 a). *Población Indígena El Cauca. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. (septiembre 6 de 2019). <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-etnicos-Cauca.pdf>
- DANE. (2019 b). *Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. (noviembre 10 de 2019). <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Derrida, J. (2015). *Perdonar lo imperdonable y lo imprescriptible*. Traducción de Diego Garrocho. Avarigani Editores.
- Echavarría, C., Murcia, N., & Castro, L. (2014). *Imaginaris sociales de la formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá*. Bogotá: Distrito Lasallista de Bogotá (Secretaría de Educación) y Universidad de La Salle.
- Echavarría, C., Murcia, N., Bernal, J., González, L., & Castro, L. (2015). *HumanizArte. Horizontes teórico-comprensivos del cultivo de la humanidad*.
- Echavarría G., C. V.; J. Bernal O., N. A. Murcia S., L. González M. y L. A. Castro B. (2015b). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28 (51), 159-187. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ciep>
- Echavarría G., C. V.; Vanegas, J. H.; González, M. L. y Bernal O, J. (2019). La educación rural no es un concepto urbano. *Revista*

- Universidad de la Salle, 79, 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Echandía Castilla, C. (2001). *La violencia en el conflicto armado durante los años 90*. pp. 229-246. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67510112.pdf>
- Etimologías de Chile. (2019). *Negro*. <http://etimologias.dechile.net/?negro>
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. En Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3. Número 5, pp. 259-294.
- Falla, A. (2016). *Volverse Pájaro. Cuento corto inédito*. Cali: EMAVI.
- Falla, A. (2017). Informe de pasantía académica 2016-2017. Documento como requisito para obtener candidatura a doctor. Universidad de San Buenaventura.
- Falla, A. (2019). Creating a Pedagogy for Peace for a New Generation of Military Officers. [Pedagogía para la paz en contextos de formación militar]. Pp. 130-142. En Duraid Jalili, Hubert Annen (eds.) (2019) *Studies in Military Psychology and Pedagogy. A Cross-Cultural Survey*. Vol. 13. E-ISBN 978-3-631-79112-7 (E-PDF). Peter Lang GmbH.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido (36a. Ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido 1. Teoría y Práctica*. Traducción de Graciela Schmilchuk. Editorial Nueva Imagen.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- García, G.; Hurtado, L.; Ramírez, S.; & Sánchez, C. (2019). *Remembranzas de saberes. Una experiencia vivida*. (Trabajo de grado Licenciatura en Educación para la Primera Infancia). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación.

- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. The qualitative report*, 20(11), 1772-1789.
- Gómez, A. & Gabán, J. (1999). *El balcón de la bruja sin nombre*. Ediciones SM.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. [Interseccionalidad como Teoría Social Crítica] Duke University Press.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality. Key Concepts*. II edition. Polity Press.
- Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”. (2018). *Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*.
- Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”. (2017). *Propuesta para la construcción de un currículo intercultural*. Presentación en Power Point. Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”.
- InWEnt. (2007). *Educando para una cultura de paz: ¿Hacia dónde nos lleva este camino?* Ediciones Antropos.
- IGAC. (2019). *Mapas Departamentales Físicos de Uso Escolar*. Cauca. (noviembre 20 de 2019) Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi. <https://geoportal.igac.gov.co/contenido/mapas-departamentales-fisicos-de-uso-escolar>
- IPAZUD. (2015). Cátedra Democracia y Ciudadanía XXII. Cultura de Paz, Reconciliación y Transicionalidad. Primera Conferencia “Metodologías para la enseñanza del conflicto armado y la memoria histórica en el aula de clase” Museos escolares de la memoria. Por Arturo Charria. (Febrero 26 de 2015). Material audiovisual. <https://ipazud.udistrital.edu.co/index.php/en-la-catedra>

- Jaramillo, S. (2013). La necesidad de romper el vínculo entre política y armas en Colombia y la relación entre justicia y paz. Intervención en el Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. En Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018) Biblioteca del Proceso de Paz con las FARC-ep. Tomo III. La discusión del punto 2. Participación Política: Apertura democrática para construir la paz. Presidencia de la República.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Jurisdicción especial para la Paz*. <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>
- Kakozi, Jean-Bosco. (2016). Revisión histórica del concepto de “raza” en Max Hering Torres y Peter Wade. En *Revista Anales de Antropología* (50). Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 188-198 <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0188947816300603?token=3D952E6D-333386B807E94257109B641D2C4735161D75D26B9E5F-3BFE6214CAC9E04BE9A8A41BA58E825E9267B5CD7E44>
- Klaus, A.; Garcés, J.; Muñoz, D. (2010). Pedagogía como campo disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En *Revista Educación y Cultura* 88. pp. 46-55.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, Vol. 7, Núm. 18, pp. 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Ledesma, M. E. (2018). *Entrevista semiestructurada. Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 14112018X2E1MELLL.
- Leibniz, G. W. (1983). *Monadología*. España: Orbis. p. § 23. ISBN 84-7530-447-8.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/611.pdf>

- Lionni, L. (2005). *Frederick*. Editorial Kalandranka.
- Londoño, S. (2014). *Presentación Mapa y Recorrido de los Estudios Culturales. En el marco del énfasis de investigación Estudios Culturales y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano*. Universidad de San Buenaventura-Cali.
- Lopera, A. (2014). *El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz*. *Ra Ximhai*. 10(2), 153-180. http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/RaXimhai_Coedicion_2014.pdf
- Lozada, A. (2019). *Entrevista semiestructurada. Información general de la experiencia Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali*. Código: 29052019X4E1AL.
- Macuace Torres, J. D. (2018). *Entrevista semiestructurada. Información general de la experiencia Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales Somos Identidad*. Código: 13112018X3E1JDMT.
- Macuace, J. y Moncayo, J. (2020). Reconocer al otro y la otra como experiencia sanadora y herramienta política de empoderamiento. En Lasso, P. y Rosero, A. (2020) *Pensamiento de frontera en convivencia e interculturalidad. Aportes desde la sistematización de experiencias*. Editorial Bonaventuriana.
- Mamián, A. (2018) *Entrevista semiestructurada. Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria "Máximo Gómez"*. Código: 26112018X2E2G1AMMM.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cuantitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos*. Editorial Trillas.
- MEN. (2020 a). *Sistema de educación Preescolar, básica y media*. <https://www.mineducacion.gov.co/porta1/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>

- MEN. (2020 b). *Sistema de educación básica y media. Modelos educativos flexibles*. Escuela Nueva. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>
- MEN. (2020 c). *Preescolar, básica y media. Modelos Educativos Flexibles*. Escuela Nueva. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html?_noredirect=1
- Mejía Azuero, J. C. (mayo 30, 2014). *Las Fuerzas Militares en la justicia transicional y en el posconflicto. Conferencia presentada en la II versión de la Cátedra 'Marco Fidel Suárez'*. Escuela Militar de Aviación "Marco Fidel Suárez".
- Montoya, B. (2019). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.* Código: 08012019X1E3BMM.
- Montoya, M. (2010). *Entre lo bueno y lo legal. Un diálogo entre la intencionalidad ética de Paul Ricœur y el constructivismo político de John Rawls*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Filosofía. Pontificia Universidad Javeriana.
- Montoya, M. (2010). Narración, emociones e identidad. Una lectura epistemológica y hermenéutica. En *Desafíos*, Vol. 22 No. 2. pp. 277-303. Universidad del Rosario.
- Montoya, M. (2011). *Ética y hermenéutica. Un diálogo entre Paul Ricœur y John Rawls*. Universidad de la Salle.
- Montoya, M. (2015 a). *La investigación cualitativa su importancia para el análisis e investigación en ciencias sociales*. Presentación ppt-pdf. Diapositivas de apoyo asesoría dirección de tesis. Universidad de San Buenaventura-Cali.
- Montoya, M. (2015 b). *The Grounded Theory*. Presentación ppt-pdf. Diapositivas de apoyo asesoría dirección de tesis. Universidad de San Buenaventura-Cali.

- Montoya, M. (2020). El Enfoque metodológico. *Elementos epistemológicos y metodológicos para la construcción de enfoques y diseños en proyectos de investigación académica*. Presentación ppt-pdf. Diapositivas de apoyo asesoría dirección de tesis. Universidad de San Buenaventura-Cali.
- Morehouse. (2021, 1 de abril). *Martin Luther King Jr. Collection*. <https://morehouse.edu/life/campus/martin-luther-king-jr-collection/>
- Mosquera, C.; Laó-Montes, A.; Rodríguez, C. (2010). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Universidad del Valle.
- Mosquera, Yury. (2018) Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G1MY.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 220–235). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). *Biblioteca del Proceso de Paz con las FARC-ep. Tomo V. Parte II. La discusión del punto 5. Acuerdo sobre las víctimas de conflicto: “Sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz y el compromiso sobre derechos humanos*. Presidencia de la República.
- Ossa, N. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.* Código: 26122018X1E2BNOH.
- Paredes, N.; Valencia, D. (2014). *Estudiantes Universitarios Afrodescendientes. Comprensión de los marcos de la acción colectiva construidos por los y las integrantes de MACOAS de la Universidad del Valle, sede Meléndez*. Trabajo de grado para optar por el título de Profesional de Trabajo Social. Universidad del Valle.

- Race & Equality. (2019). *El Instituto sobre Raza, Igualdad y Derechos Humanos. ¿Quiénes somos?* (diciembre 20 de 2018). <http://raceandequality.org/es/634-2/>
- Quesada Moreno, W. (2007). *Guía técnica de Agroindustria Panelera*. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/934/1/Gu%C3%ADa%20Técnica%20de%20Agroindustria%20Panelera.pdf>
- Quijano, A. (1999). ¡Qué tal raza! En Mosquera, C.; Lao-Montes, A.; Rodríguez, C. *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Universidad Nacional de Colombia.
- RAE. (2020). *Mujer*. <https://dle.rae.es/mujer>
- RAE. (2020). *Negro*. *Negra*. <https://dle.rae.es/negro>
- Revista Semana. (2003). *Nieves perpetua*. (agosto 14 de 2019). <https://www.semana.com/gente/articulo/nieves-perpetua/58088-3>
- Revista Semana (2015). *Desaparece el polémico ‘Soldado Micolta’ del humor colombiano*. (agosto 14 de 2019). <https://www.semana.com/nacion/articulo/soldado-micolta-no-podra-salir-en-sabados-felices-por-racismo/448113-3>
- Revista Semana. (2016). *Hacer humor en tiempos de lo políticamente correcto*. (agosto 14 de 2019). <https://www.semana.com/cultura/galeria/asi-se-esta-haciendo-humor-en-colombia-sobre-la-realidad-nacional/494292>
- Rheume, J. (2000). El relato de vida y el sujeto social complejo. En Temas Sociales 30. *Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de Sur*. (junio 30 de 2018) <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/09/Rheume-J.-El-relato-de-vida-y-el-sujeto-social-complejo.pdf>
- Richardson, Justin & Parnell, P. (2005). *Con Tango son tres*. Editorial Kalandraka.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

- Ricœur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Tres estudios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2010). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. 2da ed. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricœur, P. (2011). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. 1 ed., Amorrortu.
- Ricœur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2: Herméutica*. Compilador Daniel Frey. Siglo XXI Editores.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES. Módulos de Investigación Social 1996.
- Sandoval, Luis Edy. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G2LES.
- Sarria, B. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G1BS.
- Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (2020). *Instituciones Educativas de carácter oficial en el Municipio de Morales*. (enero 20 de 2020). <https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app?service=direct/1/ResultadoBusqueda/listadoColegios.tablePages.linkPage&sp=AResultadoBusqueda%2FlistadoColegios.tableView&sp=1>
- Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (s.f.a). *Información Principal Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. (octubre 10 de 2019). [https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=IDest=3425](https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=IDest=3425)
- Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (s.f.b). *Información Principal Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” sede Sombrerillo*. (octubre 10 de 2019). <https://sineb>.

mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\$-DirectLink&sp=IDSede=170010

Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (s.f. c). *Información Principal Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” sede San Cristóbal*. (octubre 10 de 2019) : [https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=IDSede=180395](https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=IDSede=180395)

Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (s.f. d). *Información Principal Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” sede San Roque*. (octubre 10 de 2019). [https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$-DirectLink&sp=IDSede=58430](https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$-DirectLink&sp=IDSede=58430)

Secretaría de Educación y Cultura del Cauca. (s.f. e). *Información Principal Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez” sede Santa Bárbara*. (octubre 10 de 2019). [https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=IDSede=58895](https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=IDSede=58895)

Segato, R. (2010). Raza es signo. En Mosquera, C.; Lao-Montes, A.; Rodríguez, C. *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Universidad Nacional de Colombia.

Segato, R. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. En *Revista Sociedade e Estado*. Volume 29. Número 2, pp. 341-371. <https://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/03.pdf>

SOMOS IDENTIDAD. (2018). *Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales Somos Identidad*. (noviembre 20 de 2018) <http://somosidentidad.org>

SOMOS IDENTIDAD. (2019). *Somos una organización que trabaja los ejes de Género, Identidad étnico-racial y diversidad sexual. Apoyamos la profesionalización de la gente negra*. Perfil de redes sociales. Facebook. (enero 10 de 2019) <https://www.facebook.com/somosiidentidad/photos/a.290391131332980/716299575408798/?type=3&theater>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición (en español). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ströbele-Gregor, J.; Kaltmeier, O.; Giebeler, C. (2010). *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, Educación y Políticas en América Latina*. Departamento de Países Andinos y Paraguay Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe.
- Teleantioquia (Productor). (2014). *Basta una grieta para renacer. Corporación Conciudadanía, la Asociación Juvenil AJUDEC y A.M.O.R. Una historia sobre la paz y reconciliación en el Municipio de San Francisco, oriente antioqueño*. Mejía, Pilar y Orrego, Juan Carlos (directores). Ojo de Tigre.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la memoire. [Los abusos de la memoria]*. Paris: Arléa. Traducción de Miguel Salazar (2000). Ediciones Paidós Ibérica.
- Tunubalá, A.E. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G1AET.
- Tusón, V., Amparo (2002). El análisis de la conversación: entre la escritura y el sentido. En: *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 133-153.
- UNESCO. (1945). *Preámbulo de la constitución de la UNESCO*. (abril 1 de 2019) http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1978). *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. (abril 1 de 2019) http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Unidad de Víctimas. (2023). *Reporte víctimas del conflicto armado*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Universidad de San Buenaventura-Cali. (2014). *Reglamento Interno Doctorado en Educación*. Facultad de Educación. USB-Cali.
- Universidad del Valle. (2010) Ángela Davis visitó la Universidad del Valle. (noviembre 20 de 2018) <http://sintesis.univalle.edu.co/2010/septiembre/visita.html>
- Universidad del Valle. (2018). *Condiciones de Excepción. Comunidades Afrocolombianas*. (noviembre 20 de 2018) <http://admisiones.univalle.edu.co/new/condiciones/index.php>
- Urrutia, M. S. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G2MSU.
- Varela, Jairo [comp.]. (1995) Canción Han cogido la cosa. Albúm: La Danza de la Chancaca. Grupo Niche.
- Vergara, Mayra. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales Somos Identidad*. Código: 13112018X3E1MLVS.
- Villarreal Benítez, K. A. (2017). *Trenzando la identidad: cabello y mujeres negras*. [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Vigésima Tercera Brigada del Ejército Nacional. (2020) Tres unidades del Ejército Nacional fueron activadas en el Departamento del Cauca. En *Comando General de las Fuerzas Militares*. (enero 15 de 2020). <https://www.cgfm.mil.co/es/blog/tres-unidades-militares-del-ejercito-nacional-fueron-activadas-en-el-departamento-del-cauca>
- Viquez, D. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Institución Educativa Agropecuaria “Máximo Gómez”*. Código: 26112018X2E2G2DV.

- Viveros, M. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista* 52; pp. 1-17. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0188947816300603?token=53913B32E5B4A770EF9B9DA389959C7E54A26AAB5A26EE19E7539EDE5279683B84AFB34D7DDCC-0960F8A86053E911785>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.
- Wilson, A. y Cann, R. (1992). The recent african genesis of humans. En *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/magazine/sa/1992/04-01/>
- Zozaya, M. (1999). *La masculinidad y la reticencia al cambio*. Michael Kimmel. (noviembre 20 de 2018). <https://www.jornada.com.mx/1999/04/10/ls-sexualidad.html>
- Zuluaga, A. (2018). Entrevista semiestructurada. *Información general de la experiencia Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño, A.M.O.R.* Código: 26122018X1E1AZB.



Sobre los autores

DRA. ANDREA FALLA RUBIANO

Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez”

Fuerza Aeroespacial Colombiana

<https://orcid.org/0000-0002-4277-2143>

Correo: Andrea.falla@emavi.edu.co

Doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciada en Filosofía de la Universidad del Valle. Docente de tiempo completo de la Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez”. Miembro del Grupo de Investigación en Ciencias Aeronáuticas y Administrativas, GICMA. Tutora del Semillero de Investigación en Ciencias Militares y Aeronáuticas, SICMA.

DR. LUIS CARLOS GRANJA ESCOBAR

Universidad Santiago de Cali

<https://orcid.org/0000-0002-1546-1542>

Correo: luis.granja00@usc.edu.co

Sociólogo; Especialista en Desarrollo Humano; Especialista en Docencia Universitaria; Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario; Magíster en Comunicación Estratégica; Doctor en Educación; Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas; Posdoctor en Estudios educativos. Docente investigador e integrante del Grupo de Investigación Humanidades de la Universidad Santiago de Cali.



Diagramación y diseño:

Alejandra Rodríguez

Correo: ctpbusiness1089@gmail.com

Cel: +57 302 2890748

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas
Adobe Text Pro en sus respectivas variaciones a 12 puntos para el
contenido y para títulos de capitales Playfair Display a 24 pts.

Impreso en el mes de diciembre de 2023.

100 ejemplares

EF Business Outsourcing SAS

Carrera 10 D 23 26 Sur

Bogotá, Cundinamarca

Colombia

Cel: (+57) 310 774 012

Este libro ofrece reflexiones sobre cuatro experiencias pedagógicas con participantes de comunidades vulnerables, incluyendo víctimas del conflicto armado colombiano, en entornos educativos y sociales. Se basa en un enfoque metodológico que combina el paradigma cualitativo-interpretativo, la hermenéutica de Paul Ricœur y un enfoque narrativo que incorpora elementos de la identidad narrativa de Ricœur.

Las experiencias provienen de diversas organizaciones, como la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R.), la Institución Educativa Agropecuaria "Máximo Gómez", la Fundación Afrodescendiente por las Diversidades Sociales y Sexuales, Somos Identidad, y la Vicaría para la Reconciliación y la Paz de la Arquidiócesis de Cali.

Estas experiencias, surgidas en contextos marcados por la violencia del conflicto armado y otras formas de violencia, sirven como punto de reflexión sobre la reconstrucción de la subjetividad de los participantes y la cohesión social, con el objetivo último de contribuir a la construcción de la paz. Se destaca el papel crucial de la educación como un puente hacia la transformación social, con la convicción de que cada acción pedagógica es un paso hacia este propósito.

Las reflexiones ofrecidas en este libro proporcionan senderos y posibilidades para investigaciones adicionales relacionadas con la construcción de la paz. Desde el ámbito educativo, plantean alternativas creativas que ayudan a reconstruir las subjetividades afectadas por el conflicto y fortalecen a individuos comprometidos con la reivindicación de sus derechos.

FUERZA AEROSPAZIAL
COLOMBIANA



ASÍ SE VA A LAS
ESTRELLAS



VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



ISBN: 978-628-95947-4-4



9 786289 594744