



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONFLUÊNCIAS E CONJUNTURA COM A CÁTEDRA PARA PAZ NO CONTEXTO DE POST ACORDO NA COLÔMBIA.

Cesar Augusto Lozano Parga¹
Daniel Fernando Sanchez Navarro²

RESUMO

O seguinte trabalho se encaminha a compreender a cátedra para a paz na sua dimensão de política pública sobre educação, seus objetivos e como estes têm pontos de encontro com a educação em direitos humanos diante os desafios que tem a Colômbia a causa do fim do conflito armado. Nesse intuito, este texto se organiza metodologicamente como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, estruturada da seguinte forma: 1. Entender a particularidade do panorama colombiano. 2. Descrição sobre a cátedra para a paz. 3. Discussão teórica sobre educação em direitos humanos como campo em construção e sua relação com a pós conflito em geral, mas especificamente com a cátedra da paz. 4. Análise de uma destas experiencias no intuito de formular leituras claras do estado atual dessa relação e dos principais desafios que esta produz para o campo da educação e a cidadania dentro das escolas colombianas no contexto dos acordos para a paz.

Palavras-chave: Processo de paz em Colômbia. Cátedra para a paz. Educação em Direitos Humanos. Política Pública. Educação.

INTRODUCCIÓN.

Colombia es un País ubicado en la franja ecuatorial, posee apertura geoestratégica a dos océanos, posee todos los pisos bio-climáticos, una extensión de más de 1000 millones de km² en donde se encuentran riquezas naturales de todo tipo, actualmente su población oscila por encima de los 45 millones de habitantes. Un perfil de riquezas. Su historia republicana comienza en 1810 con su primer grito de independencia y el legado de Bolívar, pasando a la posterior reorganización criolla del poder y el territorio. Un nuevo del proyecto Estado Nación con la constitución de 1811 que emulaba la carta magna estadounidense, decisión por la cual se desencadenaría un debate aguerido entre federalistas y centralistas que después se asumiría bajo la bandera de los conservadores y liberales.

¹ Cesar Augusto Lozano Parga. Licenciado em Física e matemáticas pela Universidade Do Tolima-Colômbia. Mestrando do programa de pós-graduação em Pedagogia na Universidade do Tolima.

² Daniel Fernando Sanchez Navarro. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia. Mestrando do programa de pós-graduação em Educação nas Ciências na Unijuí.



Bloques que se opondrían uno a otro estableciendo el epicentro de las disputas políticas que fueron recrudeciéndose hasta detonar en actos de violencia. Uno en especial marcaría el punto de no retorno y el comienzo de una etapa convulsionada por la violencia, se refiere a “*El Bogotazo*”, como es conocida la revuelta popular que se inicia con el asesinato de Jorge Eliezer Gaitán en 1948. Un liberal que recogía el sentir popular, el claro ganador de las elecciones futuras a las cuales acudiría como candidato y el mártir cuya sangre marcó el inicio de la guerra irregular en Colombia. Debido al magnicidio, el país entero comenzó a sufrir revueltas a todo lo largo y ancho del territorio que opuso a las masas populares de corte liberal contra el bloque conservador que para el momento poseía la hegemonía gubernamental y que, con miedo de perder su poderío, desplegó todo tipo de estrategias, para las cuales usó a la fuerza pública, también unió fuerzas con la elite liberal y conjuró una mezcla entre discurso de odio y fervor católico con el cual definieron como enemigo de fe a los que eran diferentes en términos políticos, desvistiendo de responsabilidad moral cualquier acto hecho en nombre de la extinción del contrario (GRUPO DE MEMORIA HISTORICA, 2013).

Después del caos inicial sobre la ya iniciada segunda mitad del siglo XX, el conflicto fue ganando profundidad y algunas organizaciones se reformaron, así como otras sin precedentes empezaron a hacerse presentes, se refiere a las guerrillas liberales, a las autodefensas comunistas, varios sindicatos y agrupaciones como el Partido Comunista, las cuales fueron arrinconadas por la fuerza estatal y grupos irregulares conocidos como Chulavitas, primera manifestación paramilitar. Uribe (1990) recoge relatos que muestran la crudeza de este tipo de violencia y apunta lo siguiente en su investigación la cual da detalle de las practicas que marcaron la cultura política del siglo XX:

“Los Chulavitas se dedicaron a hostigar a los liberales llevando a cabo varias matanzas colectivas. Estas tempranas masacres (1948-1953), revisten una enorme crueldad (...) dentro de las tácticas utilizadas por estos para exterminar a los campesinos liberales están las masacres, el chantaje, la aplanchada- golpes con la parte plana del machete-, el robo de café y ganando, el incendio de casas y cosechas y los mensajes anónimos amenazantes” (p, 54).

Este contexto de intolerancia total, de crisis agraria, de conflictos territoriales, culturales políticos y económicos, pronto se vio enclavado en a las dinámicas internacionales ya que en plena guerra fría se inicia la estrategia estadounidense conocida como Latin American Security Operation, la cual fortalece militarmente a los gobiernos aliados sobre los territorios del sur, mientras que por su parte la URSS se mantiene en contacto con las agrupaciones de extrema



izquierda. Este intercambio de influencias vio nacer a las guerrillas comunistas como se conocen hoy en día, principalmente a las FARC-EP, de base poblacional campesina y de inspiración Marxista leninista, y el ELN de base urbana y alentada por el optimismo de izquierda revolucionaria que marcó la experiencia cubana. A la par crecieron grupos más pequeños como el EPL y de otras perspectivas como la renovación democrática del M-19. Entorno de 50 años de actividades hostiles, según Medina (2010, p. 73-94) la definición de esta situación de guerra ha sufrido bastantes quiebres, irregularidades, mutaciones entre combatientes, disposiciones distintas por parte del Estado, de las fuerzas internacionales y de las respuestas de la población, por lo cual el concepto de guerra es un desafío capital para entender el caso colombiano. En ella convergen y se entrelazan fenómenos pertenecientes a la definición de guerra civil, pero también de guerra irregular y el novísimo discurso sobre el terrorismo, sus motivaciones son políticas, económicas, sociales, inclusive individuales, sus modalidades pasan de legal a ilegal sin previo aviso, por lo tanto, también está en juego la legitimidad tanto del Estado como de las luchas subversivas, nociones como terrorismo de estado y delincuencia común nublan aún más el campo. No sólo las motivaciones, también se suman los actos violentos provistos de una diversidad que no puede ser entendida con la mera denominación penal, desde magnicidios, secuestros, violaciones, robo, extorsión, narcotráfico, persecución a las minorías LGTBI del entorno rural, tortura y desaparición, así como la creación de organismos paraestatales que asumían funciones públicas como la justicia, la salud, los impuestos y la educación en lugares donde simplemente, el Estado no tenía base territorial para ejercer la gobernabilidad. No obstante, la deshumanización, la violencia y la crueldad son constantes, en esto se unen al unisonó todos los actores.

Hay otros hitos que merecen ser mencionados antes de entrar con rigor en las consecuencias de este conflicto armado. Por un lado, la desmovilización del M-19 que trajo consigo a la nueva constituyente del año 1991 y la posterior creación y genocidio de la Unión patriótica, partido formado por desmovilizados en dicho proceso que optaron por la vía democrática y que sistemáticamente fueron asesinados por las fuerzas estatales y paraestatales, pero esencialmente no puede quedar fuera de este esquema la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia, el crecimiento sistemático del paramilitarismo y el narcotráfico, el fracasado proceso de paz de del presidente Pastrana, la zona de distensión creada para dicho proceso, el rearme de las FARC y el recrudecimiento del conflicto que toca sus puntos más altos en los gobiernos Uribe Veléz (2002-2006) (2006-2010), en el cual sucede la



desmovilización paramilitar del 2006 con consecuencias contradictorias en la búsqueda de un cese del conflicto armado, ya que ocurre una suerte de atomización que se asemeja más a una dispersión de semillas. Se pide perdón al lector desprevenido por no haber profundizado en cada aspecto de la guerra, no obstante, estos elementos son irremplazables para poder entender lo que sucedió en el año 2012 y en consecuencia al menos deben ser mencionados (GRUPO DE MEMORIA HISTORICA, 2013).

En el año 2012, en la presidencia de Santos Calderón, se da un nuevo encuentro entre las FARC-EP y el gobierno, un intento de diálogo que reunió a toda la comunidad internacional y que en el tiempo récord de 4 años estableció un acuerdo, un documento final que recoge el sustrato de negociación entre organizaciones y donde la sociedad civil tuvo gran reconocimiento. El articulado final que publicó la OACP (2016) recoge 6 puntos clave:

1. Reforma rural integral: la cual reconoce como base del conflicto armado, la histórica precariedad de la vida rural y la necesidad de dignificarla.
2. Participación política: la cual abre el camino a la organización guerrillera para pasar a hacer parte de la vida política pública, incluyendo por dos mandatos unos lugares en el senado y en la cámara de representantes, además de poder crear y mantener su propio partido político el cual recibió el nombre de Fuerzas Alternativas Revolucionarias del Común, FARC.
3. Cese al fuego y fin de hostilidades bilateral y definitivo, además de la dejación de las armas.
4. Solución permanente al problema de las drogas ilícitas, lo que implica un programa de sustitución de cultivos.
5. Reparación a las víctimas y búsqueda de la verdad. Donde se incluye la búsqueda y esclarecimiento de lo sucedido para garantizar su no repetición.
6. Mecanismos de implementación y verificación. Donde se establecen formas de evaluación y control de los puntos anteriores.

El acuerdo final fue firmado en noviembre 2016 e inaugura lo que se conoce como la época del posconflicto. Incluye a la educación como promotora de una cultura de paz como elemento transversal a varios puntos del articulado, figura como elemento necesario para que el esfuerzo no tenga repercusiones sólo inmediatas, en cambio, consiga pasar a ser parte de la formación ciudadana de la población y repercuta favorablemente para construir un ambiente sano fértil para el desarrollo y la sustentabilidad, como aparece citado varias veces en el



documento (OACP, 2016). El Estado en cumplimiento a lo pactado empezó a crear políticas públicas con el fin de fortalecer este contexto de búsqueda general de la paz, atmosfera que cubrió al ambiente político desde 2012, aunque tuvo que anteponerse a varias resistencias. Fruto de esos esfuerzos fue creada la Catedra de paz, una tentativa por curricularizar los elementos que a juicio de expertos eran vitales para cultivar una cultura de paz.

CULTURA POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN. UN MARCO PARA LA CÁTEDRA DE LA PAZ.

Las políticas públicas son la materialización de la relación Estado y ciudadanía, mediadas por las acciones gubernamentales, reflejan los intereses de la sociedad en busca del bienestar colectivo, el acceso a servicios, la administración de bienes públicos y cómo llevar a cabo las acciones necesarias distribuyendo justamente las responsabilidades. Su carácter socio político y su disposición de resolución de conflictos de interés público la hace una dinámica vital en las democracias. Su estudio se reviste progresivamente de complejidad, heredada de los actores en la que ella convergen de manera conflictiva, entendiendo el conflicto como encuentro enriquecedor entre perspectivas, que negocian las definiciones de bien común, de relación costo beneficio, de correlación de fuerzas, de garantías, de seguimiento y de control para intervenir en la realidad y su transformación, por lo cual son escenarios vitales para procesos como el de Colombia, que busca el fin del conflicto armado y la creación de una cultura de paz. (SANTANDER; TORRES, 2003).

El marco normativo de la creación de las políticas públicas tuvo una gran mudanza finalizando el siglo XX con el cambio de constitución. La constitución de 1886 marcó la cultura política del siglo XX, era un documento de corte conservador, que permitía la represión, la persecución, la censura, otorgaba el control ideológico de la educación a la iglesia católica, la cual abogaba por la formación de ciudadanos patriotas, portadores de un buen castellano y de corazón devoto. Un marco institucional propicio para generar respuestas beligerantes (ACUÑA, 2016). En comparación, la constitución de 1991 permitió una apertura democrática, es conocida también como la constitución de los derechos, no obstante, es también la constitución que permite poner en movimiento la mudanza de políticas acorde a la nueva movida neoliberal, el cambio de constitución no estuvo únicamente orientada a atender las reclamaciones sociales, también es una acomodación para poner en circulación los bienes de la



nación, definir derechos fundamentales como servicios mientras que la libre competencia aparece como derecho inalienable, la banca se convirtió en una entidad independiente del poder ejecutivo, entre otras disposiciones a favor de la lógica de mercado, algo que no resalta a primera vista ya que se dio en el marco de la negociación con la guerrilla del M-19, el EPL y el Quintín Lame e de marcadas tendencias socialistas (ALVAREZ, 2016).

Almanza, Maya y Zamora (2017) hacen un seguimiento de lo que esto implica en términos de la creación de políticas públicas, las que nacieron en la constitución conservadora problematizan el conflicto en aras de resolver sus consecuencias más visibles, recibió inicialmente bastante atención el desplazamiento forzado, la desposesión de tierras y el trabajo con víctimas, en comparación, la actual constitución cuenta con un momento en la historia que se caracteriza por un gran esfuerzo en generar políticas públicas más amplias y profundas. El ejemplo que llama la atención en este trabajo es la cátedra de la paz, la cual se dispone desde los principios constitucionales, los cambios normativos y los compromisos adquiridos para, desde la educación, fortalecer la generación de una cultura de paz, la cual es un quiebre radical al respecto de la cultura política tradicional marcada por la violencia, para lo cual se crea La ley 1732 que hace obligatoria la cátedra de paz en las escuelas e instituciones de educación superior y el posterior decreto 1038 que la regula y establece sus características. En su conjunto se tiene que la cátedra de paz es un espacio independiente para el aprendizaje basado en tres pilares: la cultura ciudadana como gran eje que recoge varias enfoques y temáticas como la educación en derechos humanos y la memoria histórica así como la cultura de paz; por otro lado están la educación para la paz, esta vez en su forma curricular, es decir, como competencias ciudadanas, las cuales pueden ser evaluadas y, por último, el desarrollo sostenible (COLOMBIA, 2014; 2015).

Entrando en detalles, la propuesta obliga a escoger 2 temáticas de 12 posibles y establecer bajo la autonomía de la institución un trabajo sistemático que de cuenta de los objetivos propuesto por la ley. Entre ellos están: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. ¿Cuál es esa educación en derechos humanos?



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EDH.

Para entender que es la Educación en Derechos Humanos (EDH) habría que preguntarse primero ¿Qué son los Derechos Humanos? Los Derechos Humanos o DDHH surgen como concepto en la segunda postguerra en medio de dos intencionalidades complementarias. Por un lado, sirve como mínimo básico que haga efectiva la convivencia democrática entre los individuos de todos los países con el ánimo de evitar que se repita la barbarie que arrasó Europa y afectó a todo el mundo en la primera mitad del siglo XX y, a la vez, es la cristalización de los valores políticos liberales como principal argumento de lucha anticomunista (HEREDIA, 2015). Este esfuerzo produjo un documento inicial que se denominó Declaración Universal de los Derechos Humanos hecha pública en 1948 en la asamblea general de la ONU. Antes de eso sólo existía la Declaración de los Derechos del Hombre y de los Ciudadanos heredada de la Revolución Francesa de 1789. Cada artículo en sí mismo encarna el estado ideal de una cuestión humana en una sociedad democrática, es decir, son el deber ser o el modelo a seguir. Como derecho implica garantías y su diagnóstico en el plano real sirve como prueba de que en un país se vive, o no, en democracia.

La EDH responde a dos cuestiones centrales. La primera es la educación como derecho y la segunda el derecho como objeto de enseñanza. La declaración universal de los derechos humanos consagra ambas dimensiones en los numerales uno y dos del artículo 26 los cuales textualmente dicen:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (UNESCO, 2008, p.19).

En cumplimiento a esta directriz, las Naciones Unidas y múltiples agencias estatales pusieron en marcha programas, talleres, capacitaciones, impulsaron leyes y propuestas para que este tema fuera ampliamente reconocido y trabajado (HEREDIA, 2015).

En lo correspondiente a América Latina hubo una acogida total por parte de sus gobiernos ya que era el elemento necesario en materia educativa para acompañar los procesos



de democratización que algunos países estaban atravesando después de dejar formalmente atrás años de Dictadura, especialmente en el caso chileno en finales la década de los 80 y comienzos de los 90 (MAGENZO, 1999).

El desarrollo de estos proyectos llevo a que el contacto con la realidad trastocara los fundamentos de la EDH y afectara su proceso de institucionalización como campo simbólico con cohesión y claves analíticas propias (HEREDIA, 2015). El enfoque que se venía fortaleciendo, por usar la metáfora, “de arriba hacia abajo”, desde los organismos multilaterales y las convenciones internacionales, hacia el sector popular, era, a juicio de los defensores y educadores en Derechos Humanos que afrontaban la realidad latinoamericana, básicamente colonial e instrumental. Estaban basados en el conocimiento, eso sí, muy profundo, de los mecanismos de exigencia, las organizaciones e instituciones que las respaldan y el marco legislativo vigente que entrelazaba la realidad local con los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Instrumental porque a fin de cuentas pretendía mantener el orden social actual, y simple si se le comparaba con el enfoque que venía gestándose en contacto con la Educación popular y las Pedagogías Críticas.

La EDH de enfoque crítico decolonial y que le apostaba a trabajar en los escenarios populares era cada vez más radical. Sus núcleos más fuertes eran las luchas por la memoria social, las actuales violaciones de derechos humanos, la crítica radical a la democracia actual y la construcción de una cultura política que tienda al empoderamiento, una ciudadanía crítica y capaz de hacer valer los derechos propios, los del otro y los de su comunidad resignificando, pero obviamente, trabajando con todos los conocimientos que pertenecen a la rama instrumental de la EDH (HEREDIA, 2015). En suma, es una propuesta que para nada se restringe en el aspecto netamente jurídico, es contra hegemónica; no estaba contemplada como un camino posible para los estados y organizaciones multilaterales que la tenían proyectada como una forma de pacificar las luchas populares. Sus ejes son:

- A. La memoria social: la consigna “Nunca más” en contra del olvido que estaba apoderándose de la población. Reconocer lo que en realidad sucedió y como sucedió para que nunca más sucediera de nuevo. (HEREDIA, 2015)
- B. Las violaciones sistemáticas de derechos humanos: cumplir el papel de la denuncia, el seguimiento y el apoyo en contra de las violaciones sistemáticas de derechos que ocurren en todo el mundo. Una tarea vital y riesgosa tristemente han sido asesinados muchos quienes se vieron abocados a esta tarea. (MAGENZO, 1999).



- C. Crítica radical a las democracias actuales: A raíz de que sucedan violaciones sistemáticas a los derechos humanos, la EDH ha puesto sobre la mesa una crítica radical a las democracias actuales, si bien demócratas en el sentido institucional, profundamente antidemocráticas en términos políticos, sociales, económicos y culturales. Al interior de los sistemas de gobierno hay una desconfianza popular inmensa que corroe la fe en la justicia, es más una respuesta a la impunidad reinante que a la propia existencia de crímenes en contra de los DDHH. La EDH cuestiona las tendencias políticas neoliberales ya que estas pretenden retirar gradualmente del Estado sus deberes con la justicia social, al igual que empobrece las herramientas de acción de este. (MAGENZO, 1999).
- D. La cultura política del empoderamiento: Sí, se debe conocer a profundidad el marco jurídico y las rutas de exigencia de los derechos, no obstante esto debe trascender al ámbito de la cultura, a la incorporación por parte de la cultura popular de no sólo la exigencia de los derechos, de la lucha por ellos, también de los valores profundamente democráticos que ellos encarnan y que sirven como marco de referencia para juzgar críticamente nuestro entorno local y nacional y que en últimas constituya sujetos de derecho, de ahí que sea una propuesta transformadora primordialmente ético-política.

¿No es transformador y democrático hacer que la realidad de los países de América Latina en términos educativos sea tal cual describe el pequeño fragmento del artículo 26 de la declaración de derechos universal de los derechos humanos? Magenzo (2001) respondería que sí, él autor aborda esta cuestión y argumenta que efectivamente es transformador en tanto se persigan dos condiciones.

1. la claridad y el compromiso crítico sobre la educación, desde la cual critica la figura de derecho liberal y afirma que no es solamente el acceso a la educación para los sujetos, es también competerse con hacer de la educación un factor de empoderamiento de los sujetos en relación con todos los demás derechos en su efectiva realización.

2. La significación correcta de lo que es el sujeto de derecho, es decir, el sujeto objetivo en la formación al interior de un proyecto de EDH. ¿Qué es entonces un sujeto de derechos desde el enfoque crítico de la EDH? Es un sujeto que conoce los cuerpos normativos, las instituciones y los procedimientos, dotado de capacidades lingüísticas que le abran los



espacios públicos para poder defender sus derechos y los de los otros, capaz de leer el mundo y actuar en él, ambos movimientos necesariamente deudores del pensamiento crítico, esto es, basados en su pensamiento autónomo y su fuerte sentido ético. El pensamiento crítico, autónomo por necesidad es consciente de sí mismo y de los otros, entendiendo esa relación en un equilibrio entre el cuidado de sí y el cuidado de los otros, por lo cual es fuertemente empático y solidario.

APORTE INVESTIGATIVO: LO QUE DICEN LOS TEXTOS Y LO QUE SE EVIDENCIA LA ESCUELA.

A continuación, se expresará los frutos del presente ejercicio investigativo en tres momentos. El primero es una investigación bibliográfica que arroja luz sobre la posibilidad que existe en la catedra de paz para aportar a la creación de una cultura de paz, en segundo momento se expone el caso de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga de Ibagué en sus disposiciones institucionales hacia el desarrollo del espacio de la catedra de paz y, por último, un espacio para la crítica por el contacto y las ausencias en la relación de la EDH y la Catedra para la Paz.

1. La revisión bibliográfica recogió los trabajos de Betancourt; Triana; Torres (2017), Hernández; Luna; Cadena (2017), Martínez (2017), Rojas; Cañas; Hernández (2017) y Valencia (2004). Son fruto de una búsqueda filtrada bajo dos criterios de selección. En primer lugar, son trabajos académicos que reflexionan directamente sobre la catedra de paz en algún espacio concreto para el caso colombiano o de temas directamente relacionados según la perspectiva esbozada en este trabajo. En segunda instancia, los trabajos son, a su vez, un balance, del desarrollo de la catedra de paz como espacio pertinente a ser construido de cara a los desafíos del posconflicto. Su lectura y análisis nos da como resultado tres consideraciones clave. La primera es el carácter embrionario de la catedra de paz, en su dimensión de política pública tiene que someterse a permanente evaluación y reajuste, la reflexión gira generalmente en torno al refuerzo de elementos puntuales, el carácter ético, la formación en valores, la ciudadanía y el más reiterado es el enfoque comportamental, punto al que desean llegar no sólo investigadores, sino que las instituciones mismas también marcan este punto como vital a ser conquistado por las rutas abiertas en el marco de una educación para la paz. Sin embargo, aunque haya formas distintas de enunciarlo, los trabajos también se



encuentran al momento de decir que la cátedra debe nutrirse de varios enfoques que resultan de los múltiples intereses que convergen en ella, lo que es una ventaja en términos de su amplitud, pero puede jugar en contra si se tiene en cuenta que podría perder su objetivo en el camino, desde la posibilidad de la censura hasta el extremo de revivir el conflicto. Por último, todos concuerdan en su pertinencia respecto al contexto político actual, algunos optan por entender esto como una misión pedagógica, otros como una responsabilidad institucional, otros se enfocan en el contenido de los enunciados, no obstante es un punto de acuerdo que el espacio debe reforzarse en aras de construir una cultura de paz, entendida esta como el desarrollo a nivel individual y social de convivencia en torno a valores democráticos recogidos en la Declaración de Derechos Humanos de forma general y en la constitución política colombiana y en los objetivos del acuerdo final de paz de forma más específica.

2. En el marco del desarrollo de las actividades de la Maestría del programa de posgraduación en Pedagogía de la Universidad del Tolima, se hizo un seguimiento a la Institución Educativa Niño Jesús de Praga con la cual se constataron varios fenómenos: el primero es la forma en que la institución acata las disposiciones nacionales sobre la cátedra de la paz, el segundo tiene a ver con el debate interno entre maestros sobre como abordar la temática, teniendo en cuenta que la población escolar cuenta con víctimas directas del conflicto armado. La institución le apuesta a obtener resultados en el área comportamental de los estudiantes a partir del trabajo de los elementos sugeridos por la ley de manera transversal a las actividades regulares, sin embargo, no puede decirse que es una tarea finalizada, por el contrario, es una tarea pendiente y en desarrollo, que cuenta con respaldo institucional y gubernamental (INSTITUCIÓN EDUCATIVA NIÑO JESÚS DE PRAGA, 2010; 2017; IBAGUÉ, 2017).
3. Es una realidad que este proceso ha sido acogido por la comunidad internacional, el Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo y Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2015) brindan un análisis más allá de la propia cátedra, en realidad Colombia necesita una mudanza estructural para darle cabida a una educación y una cultura para la paz. Entre ellas se encuentran el acceso igualitario al derecho de la educación, una mejora integral del sistema educativo, una reforma de su estructura organizacional y de gobierno, una propuesta uniforme de educación cívica, un enfoque de cohesión social al respecto de los fines de la educación y, por último, una oferta educativa para la



integración de excombatientes. Esto como elementos sociales necesarios para darle lugar a la catedra de la paz, tratándola con la seriedad que merece. No obstante, tal y como afirma Charria (2016) el nivel de ambigüedad de la ley y el decreto deja mucho que desear, recordando que son de libre disposición de la institución la selección de dos temáticas de la lista de 12 que presenta el articulado, es decir, según la configuración de intereses puede quedar fuera de los componentes de la catedra, tanto la memoria histórica como los derechos humanos, lo cual es absurdo ya que son elementos vitales. ¿para qué paz sin memoria histórica que comprenda lo sucedido? Y ¿cuál paz si no hay una cultura política basada en el reconocimiento del otro como sujeto del cual se depende para que en sana convivencia se le otorgue fuerza al sentido de humanidad para que así se reúna en democracia bajo los principios de los derechos humanos? Se constata aquí que la catedra de paz es una posibilidad de establecer una relación con la educación en derechos humanos que no puede ser desaprovechada.

CONSIDERACIONES FINALES.

La catedra de la paz tiene 12 temáticas, entre ellas la memoria histórica y la educación en derechos humanos, las otras diez son igual de importantes, por lo cual no puede pensarse una democracia en ausencia de ninguna de ellas, lo que se quiere decir, es que esas temáticas son una lista de mínimos necesarios para hablar de democracia, por que cargar un espacio curricular con elementos que *per se* deberían hacer parte de la educación y sus objetivos a nivel nacional. Este cuestionamiento remete a las posibilidades que abre para nosotros el enfoque crítico de la EDH que nace del contacto con las pedagogías críticas y los espacios de Educación popular. A manera de consideración final se pretende establecer las posibilidades del vínculo entre la catedra de paz y la EDH en perspectiva crítica apelando sus 4 componentes analíticos básicos, esta vez, a servicio de pensar la cultura para la paz en el posconflicto. 1. La memoria social: la comprensión de lo sucedido, el papel de los actores y la conciencia de los sujetos como partícipes de ese contexto de violencia y por tanto responsables de garantizar para sí y para los otros las condiciones de que esto no se repita de nuevo. 2. Las violaciones sistemáticas de derechos humanos: la prevención comienza por el conocimiento de las herramientas del derecho y de las tipologías correctas para saber cuándo están siendo violentados dichos derechos, actuar contra la injusticia no sólo es cuestión de empatía y de valores, también de



conocimientos y de responsabilidades. 3. Crítica radical a las democracias actuales: el caso Colombia ha demostrado una vez más su capacidad de mutar, actualmente el gobierno está compuesto por fuerzas políticas distintas, en su mayoría contrarias o renuentes a las disposiciones que originalmente pactaron los acuerdos, ya hay reportes de falta de compromiso, de demora en proyectos, de dineros faltantes, recortes al presupuesto de la educación y más preocupante aun, que fácticamente la guerra no esta extinguida del territorio nacional, la cifra estaba en 272 líderes sociales muertos hacia la mitad del presente año (2018) año y la tendencia sigue aumentando a razón del fenómeno paramilitar no reconocido por las fuerzas estatales y, por lo tanto, no combatido, a lo que se suma la crítica situación con Venezuela, es decir, nunca hubo garantías reales, por ende, la respuesta desde la educación no puede ser la de aprovechar el momento, la catedra de paz debe asumirse más como una lucha y una reivindicación que no puede dar marcha a atrás (INDEPAZ, 2018; GARCÍA, 2018). 4. La cultura política del empoderamiento: entender el papel propio frente al estado, no solo como detentor de derechos, también como responsable de su correcto funcionamiento lleva al sujeto a plantearse su lugar como sujeto histórico, político y ciudadano, lo que lo llevaría a poner en práctica como modo de vida lo que se ha llamado en este trabajo como cultura de paz.

REFERÊNCIAS

- ACUÑA, O. Ciudadanía política en colombia durante la primera mitad del siglo XX. voces y practicas sociales. **Discurso y poder. Ensayos historicos sobre actos politicos y practicas de gobierno**. Universidad Michoacana San Nicolas de Hidalgo , v. , p.285 - 314 1 ,2016
- ALMANZA, I; ZAMORA, T; MAYA, O. La cátedra de la Paz, la apuesta pioneira en la consolidación del postconflicto. **Revista Amauta**, Barranquilla, n. 29, p.183-193. jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1717/1682>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- ALVAREZ, J. La Constitución del 91, una victoria del neoliberalismo en Colombia. **Las Dos Orillas**. 05 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.las2orillas.co/la-constitucion-del-91-una-victoria-del-neoliberalismo-en-colombia/>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- BETANCOURT, M; TRIANA, R; TORRES, L. Propuesta curricular “Cátedra de la paz” para fortalecer la convivencia. **Rastros Rostros**, v. 19, n. 34, fev. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/download/2150/2196>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- CHARRIA, A. ¿Qué es la Cátedra de la paz? **EL ESPECTADOR**, Bogotá, 10 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.elespectador.com/opinion/opinion/que-es-la-catedra-de-la-paz-columna-615893>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- GARCÍA, H. El cara a cara en el poder militar entre Colombia y Venezuela. **EL ESPECTADOR**, Bogotá, 22 set. 2018. Disponível em: <<https://www.elespectador.com/noticias/politica/el-cara-cara-en-el-poder-militar-entre-colombia-y-venezuela-articulo-813742>> Acesso em: 25 sep. 2018.



INDEPAZ. Este año han sido asesinados más de 120 líderes sociales en Colombia. **EL TIEMPO**. Bogotá, 05 jul. 2018. Disponible em: < <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-mapa-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-184408>> Acceso em: 25 sep. 2018.

COLÔMBIA. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. 24 de noviembre de 2016. **Oficina para el Alto Comisionado para la Paz. OACP**. Bogotá, DC, 24 nov. 2016. Disponible em: <<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>> Acceso em: 10 ago. 2018.

COLÔMBIA. Decreto 1038, 25 de maio de 2015. **Alcaldía Mayor**. Bogotá, DC, 25 mai. 2015. Disponible em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf> Acceso em: 10 ago. 2018.

COLÔMBIA. Lei nº 1732, 1 de setembro de 2014. **Presidencia de la Republica**. Bogotá, DC, 1 set. 2014. Disponible em: <<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>> Acceso em: 10 ago. 2018

GRUPO DE MEMORIA HISTORICA. **¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad**. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Disponible em: <<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>> Acceso em: 10 ago. 2018.

HEREDÍA, D. **Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia**. 2015. 114 f. Tesis (Maestría en Estudios Sociales)- Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario, Bogotá. 2015. Disponible em: <<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11809/TRES%20EXPERIENCIAS%20PARA%20PENSAR%20LA%20EDUCACION%20EN%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20COLOMBIA.pdf?sequence=1>> Acceso em: 10 ago. 2018.

HERNÁNDEZ I; LUNA, J; CADENA, M. Cultura de paz: una construcción desde la educación. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. v.19, n 28, p. 149-172. 2017. Disponible em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>> Acceso em: 10 ago. 2018.

IBAGUÉ. **Informe de gestión 2017**. 2017. Disponible em: <<http://www.ibague.gov.co/portal/admin/archivos/publicaciones/2017/19240-REN-20171214.pdf>> Acceso em: 10 ago. 2018.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NIÑO JESÚS DE PRAGA. **Pacto de convivencia**. 2017 Disponible em: <<http://www.njp.edu.co/estudiantes/pacto-de-convivencia>> Acceso em: 10 ago. 2018.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NIÑO JESÚS DE PRAGA. **Resolución N° 002 de abril del 2010**. Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de Estudiantes, SIEPE. 2010. Disponible em: <<http://www.njp.edu.co/estudiantes/siepe>> Acceso em: 10 ago. 2018.

MAGENZO, A. **La educación en derechos humanos en América latina: una mirada de fin de siglo**. 1999. Disponible em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>> Acceso em: 10 ago. 2018.

MAGENZO, A. **El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos**. 2001 Disponible em: <



<http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

MEDINA, C. **FARC-EP y ELN. Una Historia política comparada (1958- 2006)**. 2010. 1057 f. Tese (Doutorado em Historia) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010.

MARTÍNEZ, E. Cátedra de la Paz: incidencia en la resolución pacífica de conflictos. **Criterio Jurídico Garantista**. v.10, n. 16, 2017. Disponível em: <<http://revistas.fuac.edu.co/index.php/criteriojuridicogarantista/article/view/716/644>> Acesso em: 10 ago. 2018.

ROJAS, L; CAÑAS, J; HERNÁNDEZ, L. **La ética como fundamento para la construcción de la paz y la convivencia escolar**. 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4151/1/Etica_Fundamento_Construccion_Rojas_2017.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

SANTANDER, J; TORRES, J. **Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía**. Bogotá: IEMP Ediciones, 2003. Disponível em: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ. Org. **Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos**. Bogotá: Estudio Machete. 2015. Disponível em: <<http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-HacialaConstruccionEduPaz-2017.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

URIBE, V. **MATAR, REMATAR Y CONTRAMATAR. Las Masacres de la violencia en el Tolima 1948-1964**. Bogotá: Controversia, 1990.

UNESCO. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

VALENCIA F. Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos. **Revista científica Guillermo de Ockham**. vol. 7, n. 1. jan-jun de 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6456401.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.