

PROYECTO DE CUALIFICACIÓN SINDICAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA ESCUELA TERRITORIO DE PAZ



Módulo 1
Histórico Político

Módulo 2
Pedagógico

Módulo 3
Laboral

Módulo 4
Democratización de la Paz

Metodologías



Convenio:
Fecode
Lärarförbundet 2018

PROYECTO DE CUALIFICACIÓN SINDICAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA ESCUELA TERRITORIO DE PAZ



Módulo 1
Histórico Político

Módulo 2
Pedagógico

Módulo 3
Laboral

Módulo 4
Democratización de la Paz

Metodologías



Convenio:
Fecode
Lärarförbundet 2018



Lärarförbundet
SINDICATO DE
MAESTROS DE SUECIA

COMITÉ EJECUTIVO FECODE

CARLOS ENRIQUE RIVAS SEGURA

Presidente

LUIS EDUARDO VARELA REBELLÓN

Vicepresidente

TARSICIO MORA GODOY

Segundo Vicepresidente

WILIAM VELANDIA PUERTO

Fiscal

RAFAEL CUELLO RAMÍREZ

Secretario General

LIBARDO BALLESTEROS HERNÁNDEZ

Tesorero

JAIRO ARENAS ACEVEDO

Secretario de Prensa y Comunicaciones

RICARDO AVENDAÑO PEDROZO

Secretario de Organización y Educación Sindical

NELSON JAVIER ALARCÓN

Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos

LUIS ALBERTO MENDOZA PERIÑÁN

Secretario de Género, Inclusión e Igualdad

PEDRO HERNÁN OSORIO CANO

Secretario de Cultura, Recreación y Deporte

FRANCISCO ALFONSO TORRES MONTEALEGRE

Secretario de Asuntos Internacionales

OVER DORADO CARDONA

Secretario de Relaciones
Intergremiales y Cooperativas

FABIO HERNÁN HERRERA

Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos

PEDRO ARANGO SÁNCHEZ

Secretario de Seguridad Social,
Docentes Territoriales y Pensionales

DIRECCIÓN EJECUTIVA

LUIS ALBERTO MENDOZA PERIÑÁN

Secretario de Género, Inclusión e Igualdad

RICARDO AVENDAÑO PEDROZO

Secretario de Organización y Educación Sindical

COORDINADOR ACADÉMICO

MAX FREDY CORREA NORIEGA

COORDINACIÓN

RUBY TORO MORENO

rubytoro1@gmail.com

WILLIAM BARON VALBUENA

williambaron097@hotmail.com

ASESORIA

MARÍA DEL ROSARIO FRANCO ORTIZ

charofranco06@hotmail.com

LIGIA ENITH MATEUS MATEUS

ligiaenithm@hotmail.com

BERTHA REY CASTELBLANCO

tesoro2006@hotmail.com

JENNY CARO MARTINEZ

jennycaro20@yahoo.com

MARIA EUGENIA LONDOÑO OCAMPO

maeugenialo@hotmail.com

BETSABÉ POLANIA QUIZA

betsa_11_01@hotmail.com

VICENTE BRAYAN RIVAS

vibrari56@gmail.com

HENRY PÉREZ COLMENARES

henryperez725@gmail.com

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN

Factoría Gráfica

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

David Andrés Álvarez

Foto Portada: María Quecán. www.semana.com

**DÉCIMA EDICIÓN
2018**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	4
MÓDULO 1. HISTÓRICO POLÍTICO	5
INTRODUCCIÓN.....	6
PRIMERA PARTE: PRIMEROS PASOS	8
SEGUNDA PARTE: LA SANGRE.....	15
TERCERA PARTE: EL VIRAJE.....	28
CUARTA PARTE: CONSECUENCIAS	39
MÓDULO 2. PEDAGÓGICO	47
INTRODUCCIÓN.....	48
PRESENTACIÓN.....	50
I. PEDAGOGÍA DE LOS ACUERDOS	51
II. IMPLEMENTACIÓN DE LOS ACUERDOS EN EL TERRITORIO.....	57
III. APORTES A UN CURRÍCULO PARA PAZ.....	66
MÓDULO 3. LABORAL.....	77
PRESENTACIÓN.....	78
LOS SINDICATOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ.....	79
LA CONSTRUCCION DE PAZ DESDE LA ESCUELA	80
IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO DE PAZ CON LAS FARC EN RIESGO	85
LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS PROCESOS DE PAZ.....	87
LA ESCUELA Y LOS DERECHOS HUMANOS. ABRAHAM MAGENDZO	89
NORMATIVIDAD APLICABLE A LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE PAZ.....	91
MÓDULO 4. DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA.....	99
PRESENTACIÓN.....	100
I. DEMOCRACIA Y AUTONOMÍA EN LA ESCUELA	101
II. EDUCACION INCLUSIVA	109
III. LA COEDUCACIÓN.....	117
METODOLOGÍAS.....	121
PREPARACIÓN DE UN TALLER.....	121
BIBLIOGRAFÍA	128

PRESENTACIÓN

Apreciadas y apreciados colegas,

En el marco del Programa de Desarrollo organizacional, en desarrollo del convenio Fecode-Lärarförbundet 2018-2022, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación presenta el proyecto “Escuela como territorio de Paz”, como apoyo y aporte del magisterio colombiano en el proceso de construcción de una paz estable y duradera; propósito emprendido por la sociedad colombiana para superar la guerra de más de 53 años, imaginar y edificar la escuela en el posconflicto, como espacio donde se construyan y aprendan caminos alternativos para la solución de los conflictos, en escenarios donde la comunidad educativa y distintos actores sociales, puedan discutir y acordar la educación para la vida digna que requiere el actual momento histórico; facilitando los cambios y transformaciones de los espacios en los que actúan y conviven nuestras instituciones educativas.

La consecución de la paz en Colombia requiere de la implementación de una educación que forme en la ciudadanía, en aproximaciones al conocimiento también fincado en la cultura de paz de la no violencia, el respeto y reconocimiento del otro como propósitos de nuestra propuesta formativa.

Este programa protocolizado con Lärarförbundet para desarrollar durante los años 2018 a 2022, pretende responder a las necesidades de formación propias de las exigencias actuales sobre negociaciones de paz, la implementación del acuerdo firmado, las negociaciones en curso con otros actores armados; ofreciendo en simultaneidad las oportunidades de análisis y alternativas que demanda la educación en este contexto.

Por ello nuestro proyecto busca cualificar política y sindicalmente a organizaciones sindicales para incentivar su participación en la construcción de paz, desarrollar pedagogía y construir escuela como territorio de paz con visión educativa alternativa, en el marco de este proyecto pedagógico. Todo ello, mediante el desarrollo de seminarios zonales con perspectiva de género; ofreciendo temas como: economía y política en la construcción de la paz, Perspectiva de género, educación para la construcción de paz. Los temas han sido organizados en 4 módulos, para facilitar su estudio con mayor rigor, agrupados en los ejes histórico político, pedagógico, laboral y democratización de la escuela.

Para el año 2018 ofrecemos esta primera temática, la cual se irá actualizando cada año en atención a los cambios que demande la dinámica del proceso.

Esperamos contar con su activa participación en este importante escenario de construcción de paz.

Bogotá, septiembre de 2018

Coordinación del Programa

MÓDULO 1

HISTÓRICO POLÍTICO

Por:

BERTHA REY CASTELBLANCO

BETSABÉ POLANÍA QUIZA

RUBY TORO MORENO

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado comienza con la Violencia. Y la Violencia está asociada a dos factores originarios que se influyen mutuamente: el control sobre la tierra y sobre el Estado, sobre todo a partir de la subida del precio del café, y los presupuestos de gastos de los gobiernos aumentan considerablemente. El telón de fondo es el enriquecimiento desbordado de EE.UU. después de la Primera Guerra Mundial.

El alza del precio del café y el crecimiento de la demanda interna desencadenaron conflictos agrarios en las zonas cafeteras donde predominaban el arriendo y la colonización de tierras baldías. Los arrendatarios desconocían los convenios de trabajo con las haciendas y los colonos invadían tierras que pertenecían a ellas o las pretendían. El triunfo del Partido Liberal en 1930 y la influencia de la ideología socialista en la organización de ligas campesinas jugaron un papel determinante, que en muchas regiones fue reprimido por armas oficiales o privadas.

El liberalismo, en el poder a partir del año 30, trató de ganarse la fuerza pública para imponer en algunas regiones su mayoría electoral o para defenderla. Los conservadores no estaban dispuestos a perder en las urnas lo que habían ganado con las armas en la Guerra de los Mil Días. Usaron las dos formas y añadieron una tercera muy poderosa: la fuerza de la Iglesia católica. El liberalismo apeló a encabezar luchas agrarias como apoyo político. El Partido Comunista tomó el mismo camino. De tal suerte que armas, presupuesto nacional, ideología y tierra, es decir, todas las formas de lucha, se convirtieron en la mezcla explosiva que llamamos La Violencia –1925 y 1955–. Gaitán representó las aspiraciones populares y Laureano Gómez las del Establecimiento. Entre esas fuerzas el choque era inevitable.

El Partido Conservador se propuso inhibir por medio del terror al liberalismo para recuperar el poder. El campo fue el campo de batalla: las zonas liberales o comunistas fueron atacadas por organizaciones campesinas armadas por el Gobierno, los políticos y los terratenientes con el respaldo militante de la Iglesia y de sectores de la fuerza pública. El asesinato de Gaitán desbordó tanto la estrategia conservadora como la liberal. Fue la guerra civil no declarada. El Gobierno se atrincheró en el poder, y el Partido Liberal, acéfalo, trató de defen-

derse con guerrillas oscilando siempre entre las urnas y las armas. Rojas fue el árbitro elegido por la mayoría de las fuerzas en contienda para enfrentar la amenaza de una guerra civil declarada por las organizaciones guerrilleras.

Con Rojas y el Frente Nacional el manejo del presupuesto se compartió, las Fuerzas Armadas cayeron definitivamente bajo el dominio de EE.UU. con la doctrina de la Seguridad Nacional; la Iglesia tomó distancia del poder político a instancias del Concilio Vaticano II y las luchas campesinas buscaron ser neutralizadas con la reforma agraria. La ilegalización del Partido Comunista con Rojas y su exclusión total del poder bajo el Frente Nacional de un lado, y los vientos revolucionarios que soplan desde Cuba, por otro, tornan social el carácter de las luchas guerrilleras que subsisten desde los años 60.

El fracaso de la reforma agraria impulsó el movimiento campesino y débil y el progreso de la industrialización fortaleció las luchas sindicales. El capital buscó refugio en la ganadería extensiva, en las plantaciones de banano y palma, mientras la economía del café declinó irreversiblemente. La tierra se concentró y la colonización de tierras baldías se disparó. Las fuerzas guerrilleras que habían sido desplazadas hacia esas zonas se convirtieron en poder local. El Estado buscó liquidarlas usando y armando exguerrilleros.

En esta coyuntura aparecieron los cultivos ilícitos que cumplirían un papel similar al jugado por el café: precios rentables, mercado seguro, crédito y transporte barato. Los colonos conocieron sus mejores días cuando se desplomó el

Pacto Mundial del Café y el desempleo cundió en campos y ciudades. La economía de enclave, banano y petróleo se tornaron, con la coca y el ganado, en los ejes de la economía nacional. La mayoría de estas fuentes de riqueza estaban en zonas de colonización. La fuerza pública se mostró incapaz de controlar el movimiento guerrillero y apeló a fomentar el paramilitarismo en colaboración con los intereses afectados por la insurrección. Al mismo tiempo, y por la misma razón, los gobiernos buscaron negociaciones de paz. Del intento de Belisario surgió la Unión Patriota, que fue exterminada en pocos años. Las guerrillas aparecieron como la fuerza de la oposición al sistema y lograron armar 20.000 unidades militares y tocar los límites de transformar la guerra de guerrillas en guerra irregular. La respuesta fue el Plan Colombia, financiado por EE.UU., que armó la fuerza pública de nueva tecnología militar y acrecentó el número de efectivos. La Seguridad Democrática decretó la guerra muerte e involucró al paramilitarismo como brazo armado de las fuerzas oficiales.

El largo camino de sangre que comenzó a recorrer el país desde los años 20 no podrá desembocar en una paz estable mientras todas las fuerzas involucradas no renuncien definitivamente a la combinación de todas las formas de lucha a favor de la lucha civil e independiente del tutelaje militar de EE.UU.

Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)

Alfredo Molano Bravo

PRIMERA PARTE: PRIMEROS PASOS

I. PROSPERIDAD A DEBE

De la victoria militar contra Alemania, EE.UU. salió más rico. Le eran imperiosos nuevos mercados. Durante los gobiernos de Pedro Nel Ospina y Abadía Méndez, entraron al país US\$280 millones. Entre 1922 y 1929 crecieron la red de ferrocarriles y el número de fábricas. Fue la llamada por López Pumarejo «Prosperidad a debe». Creó una fuerte migración a las ciudades, pues el jornal de obreros era 20 veces mayor que el campesino. Los hacendados retenían la mano de obra por medio de la Policía o del endeudamiento crónico. Las grandes inversiones estimularon la demanda de alimentos. El área cultivada se duplicó. Con todo, Abadía Méndez debió promulgar la Ley de Emergencia para atender la demanda interna y debilitar las presiones campesinas. El cultivo del café creció vertiginosamente debido a que el precio se duplicó en ese lapso, lo que impulsó la colonización campesina en tierras baldías y las tensiones en haciendas cuyos títulos de propiedad eran precarios y donde los aparceros y arrendatarios exigían el derecho a cultivar café en las tierras asignadas para pancoger o en las que consideraban baldíos. La cuestión se agravó en 1926 con la sentencia de la Corte Suprema que obligaba a los hacendados a presentar el título de propiedad en caso de litigio con sus trabajadores. Fue la llamada «Prueba

“Se creó una fuerte migración a las ciudades, pues el jornal de obreros era 20 veces mayor que el campesino.”

diabólica». En Cundinamarca, Valle del Cauca y Tolima hubo invasiones en 35 haciendas como argumento para acceder a cosechar, beneficiar y comercializar café. Hubo enfrentamientos en Icononzo, Melgar, Cunday, Ibagué, Chaparral, El Líbano, en Tolima; Viotá, El Colegio, Quipile, La Mesa, Fusagasugá, en Cundinamarca; huelga de cosecheros en Rionegro, Santander; de arrendatarios en Huila, e invasiones en Valle. Al mismo tiempo, la famosa Danza de los Millones y el mercado interior creado por la economía cafetera

jalaron la industrialización y la creación de un sector obrero. Las luchas obreras eran mutualistas y en especial de artesanos. En 1910 el Gobierno reconoció personería a cuatro organizaciones y en 1917 a ocho. En 1919 hubo un congreso de 500 trabajadores del Sindicato Central Obrero. El transporte por el río Magdalena y la ampliación de la red ferroviaria permitieron las primeras huelgas, como la de los trabajadores del ferrocarril de Girardot, a la que se sumaron los de la Sabana de Bogotá y organizaciones de la capital. Quizá fue el primer ensayo de huelga general en el país. En el movimiento obrero dominaron hasta 1945 los sindicatos ferroviarios y navieros, que influyeron en el campo al llevar mensajes ideológicos distintos a los de los partidos tradicionales, originados en el III Congreso Obrero Nacional en 1926, cuna del Partido Socialista Revolucionario (PSR), fundado en 1928, que se transformó en 1930 en el Partido Comunista. Estallaron: en Barrancabermeja los paros contra la *Tropical Oil Company* en 1924 y 1927, en 1926 la huelga de braceros y ferro-

viarios del Magdalena en Girardot, y en 1928 la huelga bananera contra la United Fruit Co. En 1930 ya había 99 sindicatos. Los nombres de María Cano, Raúl Mahecha y Jorge Eliécer Gaitán se hicieron famosos y crearon un fermento revolucionario que contribuyó a la caída de la Hegemonía Conservadora y a la fundación de la República Liberal.

El desplome de la bolsa de Nueva York en 1929 arrastró las economías cafeteras de Brasil y Colombia. Bajaron las exportaciones y el consumo en EE.UU. y el crédito externo prácticamente desapareció. El presupuesto público se redujo en 1929 en 66 % y decayó el gasto en obras públicas. Entonces, el gobierno de Olaya derogó la Ley de Emergencia, declaró la moratoria de las deudas externa e interna y prohibió la circulación libre del oro. El ritmo de industrialización se recuperó hacia 1934 por el afán de hacerle frente a la reducción de exportaciones. Cuando se recuperaba el resuello, estalló el conflicto con Perú, que se atendió con un empréstito interno de US\$10 millones y uno de EE.UU. de US\$17 millones. Fugaz paréntesis en la lucha por la tierra.

Con la bonanza cafetera, que duró 10 años, los campesinos tumbaban monte en baldíos para abrir fincas y sembrar. La crisis de 1929 aceleró el proceso, sobre todo en Valle, Norte de Santander y las zonas de colonización tardía como Quindío y el norte y el oriente de Tolima. Hacia 1932 las fincas de menos de 12 hectáreas eran el 40 %. El conflictivo dinamismo de la economía cafetera se afianzó sobre todo en Caldas, el sur de Antioquia y el norte de Valle y Tolima, donde fue particularmente aguda la violencia en los años 50. Olaya Herrera trató de mitigar el conflicto al comprar a los hacendados las tierras en litigio y venderlas a crédito a los antiguos aparceros o arrendatarios. En 1936 se habían dividido 28 haciendas (17.000 hectáreas). Según el censo cafetero de 1932, el 98 % de las fincas cafeteras eran pequeñas y sólo el 0,21 % tenían más de 100.000 árboles. En Cundinamarca, en 1936, el 77 % de las fincas no llegaba a 10 fanegadas. En

la segunda posguerra el área sembrada subió el 40 % y el número de parcelaciones pasó de 38 en 1936 a 240 en 1940.

1. El indio Quintín Lame

Especial importancia tuvieron las luchas del indio Quintín Lame por la tierra y la identidad indígena del pueblo páez o nasa. «El indio que no se dejó humillar de ninguna de las autoridades, ni de los ricos» comenzó su lucha en Tierradentro en 1922 y la terminó en Chaparral en 1945 con la creación del Resguardo del Gran Chaparral, que tuvo organizaciones en Cauca, Nariño, Valle, Huila y Tolima. Fue considerado por los gobiernos, tanto conservadores como liberales, un «indio ignorante... promotor de una sedición encaminada a encender una guerra de razas». Hay que recordar que el resguardo o parcialidad indígena fue creado por la Corona española en el siglo XVI para defender a los indígenas del tratamiento de esclavos que les daban encomendados, pero también para obligarlos a pagar tributos. La República ordenó la repartición de los Resguardos para «hacer de los indios hombres libres en pie de igualdad con todos los demás ciudadanos», pero en realidad fue un medio para despojarlos de las tierras y convertirlos en terrazgueros, el mecanismo clásico de despojo para «liberar la mano de obra y ponerla a trabajar en condiciones serviles». El general Reyes aceleró por la Ley 104 de 1919 la repartición de los resguardos y el «castigo a los indios que estorben el proceso».

Lame comenzó su lucha contra la política del general Reyes de liquidar los resguardos; fue nombrado «jefe y representante» de los cabildos

“La República ordenó la repartición de los Resguardos [...] para despojarlos de las tierras y convertirlos en terrazgueros, el mecanismo clásico de despojo.”

MÓDULO

1

de Pitayó, Jambaló, Toribío, Puracé, Cajibío y otros, en 1910. Entre 1914 y 1918 movilizó a los indígenas de Cauca, hasta caer preso en 1915. La persecución política, la división del movimiento y la masacre de Inzá en 1916 lo obligaron a refugiarse en Natagaima, donde fundó, con José Gonzalo Sánchez, el Supremo Consejo de Indias, que creó el resguardo del Gran Chaparral. Las reivindicaciones de Lame marcaron un territorio de luchas entre Popayán y Chaparral. El poeta Guillermo Valencia lo llamó «asno de los montes». A Lame lo obsesionaba la educación del indio. Su secretario, Abel Tique, decía: «Antes del general estábamos en la oscuridad, pero él nos trajo la doctrina y la disciplina para defendernos». Doctrina, disciplina y tierra son principios que se encuentran a menudo en la lucha de Manuel Marulanda.

II. LA REPÚBLICA LIBERAL

1. Chulavitas

La crisis de 1929-1932 obligó a muchos obreros a regresar al campo. Unos, a las haciendas bajo las formas de aparcería, colonato y arrendamiento, y otros a ocupar baldíos. Los hacendados impusieron condiciones gravosas a los reenganchados y los colonos prefirieron abrir monte en las vecindades de las haciendas que normalmente reclamaban como propias los terratenientes. En muchas regiones, los arrendatarios se proclamaron colonos y se negaron a pagar los convenios, y otros invadieron de frente zonas inexploradas de las haciendas. En la región del Tequendama los arrendatarios luchaban por cambiar el régimen laboral; en Sumapaz, por la titulación de baldíos. La Ley 83 de 1931 dio derecho de asociación sindical a los campesinos. Surgieron las Ligas Campesinas de Anolaima y La Mesa, los Sindicatos Campesinos de Tena, Sesquilé y Quipile. Pero, según el Partido Comunista, más de 20 sindicatos no fueron reconocidos por no ser liberales. A partir de 1934 el precio del café se recuperó levemente y las condiciones de trabajo de hacendados fueron ignoradas. El Partido Comu-

nista intentó una huelga nacional cafetera para impedir lanzamientos, despojo de tierras y atropellos. Tuvo eco en Viotá, El Colegio, Palmira, Restrepo, Florida. En La Tebaida, Pijao, Málaga, Puerto Berrío, Cajamarca, Hilarco, Coyaima, La Pradera, Doyares, Chenche, Menche, Jambaló, Tocaima, Guagurco, Totarco, Yaco, Cuasimal, Mercadillo se crearon en 1935 y 1936 asociaciones campesinas vinculadas al Partido Comunista. La recién fundada Casa Liberal Nacional movilizó en Cundinamarca 10.000 campesinos y creó 17 ligas. Durante el primer gobierno de López se reconocieron 37 asociaciones; en el de Santos, 10, y en el segundo de López, 36. Para la Asociación Patriótica Económica Nacional (APEN) y la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC), la organización campesina representaba un reto al que se debería responder con cuadrillas a sueldo para «contrarrestar las peonadas insurrectas que levantan el hierro contra el patrón, ebrias de vocablos que no comprenden»¹.

Gaitán alegaba que el problema agrario no se podía resolver según las leyes anteriores a 1936, pero proclamaba no ser enemigo de la riqueza ni del capital. El Partido Comunista coqueteaba con la lucha armada sin proclamarla abiertamente. El unirismo y el comunismo tenían organizaciones civiles que actuaban bajo esquemas militaristas². Cuando el precio del tabaco decayó a comienzos de los años 30, los campesinos medieros de la región de García Rovira, muy conservadora por cierto, se organizaron en guerrillas para atacar a las autoridades y al parecer actuaban

1 El doctor Rengifo, gobernador del Valle, le pide al gobierno de Olaya que ordene al comando de la tercera división suministrar elementos para las milicias cívicas con el fin de conservar el orden y la tranquilidad social. Olaya respondió: las armas no son para manejarlas los particulares, ni aún en épocas de peligro del orden público... las armas deben permanecer en los parques al cuidado del Ejército, porque lo contrario implicaría una irregularidad injustificable. El colombiano, 1 marzo 1932.

2 El premier está estudiando con el presidente la reglamentación de las guardias cívicas. Esto con motivo de la petición de los comunistas para establecer la suya, lo que constituye el único peligro que el gobierno ha encontrado en tales instituciones. Posiblemente se llegará a la prohibición de las organizaciones y el decreto de suspensión se deberá a los comunistas.

en forma anárquica: «roban, saquean, matan, arrasan las cementeras, sacrifican los ganados», según comunicación del gobernador de Santander al presidente Olaya. Las regiones prioritarias para el liberalismo fueron Quipile, Pulí y La Mesa. Para los comunistas, Viotá, Natagaima, Coyaima, Ortega, Icononzo, Cunday, Coello y El Líbano. En haciendas de Chaparral y Toribío, hubo una huelga de 18.000 arrendatarios que pedían acabar el trabajo obligatorio, cambiar los fieles de las romanas y aumentar el pago de la arroba de café recogida. La huelga, sobra decirlo, fue reprimida por el Ejército como en muchas haciendas de Cundinamarca antes de 1936: eran verdaderas repúblicas independientes. Según la comisión de la Cámara que estudió los conflictos en Sumapaz en 1932, se ejercían en las haciendas los tres poderes: administrativo, legislativo y judicial.

A la preocupación del Partido Conservador por el conflicto agrario se sumaron desde 1928 los intentos del liberalismo de cambiar el sistema electoral, lo que logró a medias en 1932. La Dirección Conservadora declaró de inmediato: «Con la cédula, el Partido Conservador pierde las elecciones; los campesinos no se dejan retratar» (Guerrero, 224). El Partido Liberal duplicó por única vez su votación habitual en 1933 y sobrepasó el total de los dos partidos en elecciones normales. Laureano Gómez declaró la abstención electoral –que llamó «purificadora»– aduciendo que la violencia impedía el sufragio conservador, y no participó en las elecciones de 1933, en las que ganó su amigo Alfonso López. Laureano llamó a «hacer invivable la República Liberal». Sólo en 1935, el país adoptó la cédula de ciudadanía.

A medida que los programas de la Revolución en Marcha avanzaban, Laureano atacaba desde *El Siglo*, en la plaza pública o por radio, con embestidas furibundas, certeras, contundentes, al liberalismo y al comunismo –que identificaba como un solo cuerpo–.

Las reformas de López, en particular las constitucionales, levantaron ampolla no sólo en los conservadores sino entre liberales y sobre todo en la jerarquía eclesiástica, terratenientes y empresarios, industriales, comerciantes. Gómez no ocultaba su simpatía hacia la Alemania nazi y los fascistas italianos, y ponía como ejemplos políticos y morales a Primo de Rivera y a Franco. El levantamiento contra la República en España era guía metafórica de la conducta política. Asustaba a los ricos con el fantasma del comunismo; a los políticos, con la falsificación de cédulas, y a la Iglesia con el ateísmo, el protestantismo y la masonería.

Boyacá y los Santanderes eran grandes fortines conservadores. El triunfo del liberalismo y la abstención decretada por Laureano facilitaron al conservatismo recurrir poco a poco a las armas. El liberalismo nombró gobernador y alcaldes liberales en 88 de los 101 municipios y trató de hacerse a la maquinaria administrativa y a las Guardias armadas departamental y municipal y creó una especie de policía cívica. El conservatismo reaccionó llamando a «defendernos en la forma que las leyes naturales nos lo permitan» (ibid, 129). Particularmente graves fueron los choques armados en García Rovira y Norte de Boyacá, que lanzaron a la Iglesia y al Partido Conservador a la ofensiva. A la «liberalización» de la Policía departamental, el conservatismo respondió con grupos armados, respaldados –cuando no dirigidos– por los curas y con el aval de los obispos. Boavita se convirtió en el territorio militar conser-

"El levantamiento contra la República en España era guía metafórica de la conducta política. Asustaba a los ricos con el fantasma del comunismo; a los políticos, con la falsificación de cédulas, y a la Iglesia con el ateísmo, el protestantismo y la masonería"

MÓDULO

1

MÓDULO

1

vador de la región del Chicamocha. El general Suárez Castillo fue nombrado jefe militar conservador de Boyacá. Ramírez Moreno envalentonaba a sus partidarios calificándolos de «animales acobardados» y llamó a la legítima defensa (Guerrero, 236). En casas de jefes conservadores el Gobierno confiscó armas; en Boyacá se encontraron documentos que comprometían con cuadrillas armadas al general Sotero Peñuela, hermano del obispo de Soatá y familiar del general Próspero Pinzón, vencedor en la guerra de los Mil Días. El general Jesús Villareal –vinculado a este apellido–, fue el padre de José María, quien siendo gobernador de Boyacá en 1948, armó y transportó 200 civiles armados de la vereda Chulavita de Boavita hacia Bogotá el 10 de abril. La tradicional obediencia ciega de los campesinos de Chulavita a sus jefes políticos

"La Ley 200 es el eje alrededor del cual girarían desde entonces los conflictos agrarios sobre los que echaría raíces la lucha armada.

y su criminal comportamiento en la capital hicieron famoso su gentilicio, que terminó siendo el nombre de guerra de las cuadrillas conservadoras que con las Policías departamentales y municipales asolarían el país durante la Restauración Conservadora (1946-1953).

La Ley 200 de 1936 trató de resolver los conflictos agrarios en vista de que la reacción terrateniente amenazaba con agravarse.³ El «objetivo supremo de las parcelaciones es evitar conmociones violentas», justificó Alfredo García Cadena, gerente del Banco Agrícola Hipotecario. La función social de la propiedad, pieza maestra de la reforma, entró a la Constitución

3 "Los sucesos de Viotá revistieron excepcional gravedad: parece que mayor el número de comunistas heridos; la carnicería hecha por la Policía entre los pobres trabajadores asume proporciones enormes. Durante el primer ataque los comunistas intentaron refugiarse en la casa cural, donde se hallaba el arzobispo primado; los liberales y la Policía dijeron que los comunistas iban a atacar al arzobispo y entonces cargaron contra ellos furiosamente". El Espectador, agosto de 1934.

de la mano de la prosperidad cafetera. Pretendía hacer «imposible todo abuso» del derecho de propiedad. El liberalismo lo entendió como un programa de parcelación de tierras ociosas sin golpear el régimen hacendatario. En realidad, la reforma permitía al latifundio retener mano de obra dispuesta al trabajo asalariado y por eso, las parcelas distribuidas eran pequeñas. El Gobierno pagaba las tierras a los terratenientes y las vendía a los campesinos para asegurar la propiedad y la oferta de trabajo. Para Marco Palacios, la Ley de Tierras fue una mera ley de titulación de baldíos que abortó años después. Para Gaitán, una ley hecha de papel y cartulina.

Con las parcelaciones, el regreso de Gaitán al liberalismo en 1936 y la alianza de los comunistas con López Pumarejo, la lucha por la tierra y por mejores condiciones de trabajo decayó hasta mediados de 1945, quizá con excepción de Sumapaz, donde Erasmo Valencia y Juan de la Cruz Varela crearon el Movimiento Agrario Nacional. La «Pausa Santos» se complementó con la Ley 100 de 1944, que restableció relaciones serviles en el régimen hacendatario. La Federación Nacional de Cafeteros calificó la ley como una «verdadera contrarreforma agrícola» al consolidar los contratos de aparcería, lo que garantizaba 15 años más los derechos de los propietarios, e impedir que «los colonos se conviertan en amos y señores de las pequeñas parcelas cultivadas». La nueva ley limitó así a los aparceros y arrendatarios a volver a los cultivos de pancoger. Terminada la Segunda Guerra, el precio del café se disparó de nuevo y el conflicto agrario entró en una nueva fase de enfrentamientos violentos entre partidos.

Según Gerardo Molina, la reforma de 1936 fue para el liberalismo de izquierda una Constitución nueva, aunque se le hayan incorporado algunos preceptos de la de 1886. Lo cierto es que la Ley 200 –que en realidad fue una prolongación avanzada de la Ley 83 de 1931– es el eje alrededor del cual girarían desde entonces los conflictos agrarios sobre los que echaría raíces la lucha armada.

La función social de la propiedad fue entendida por los campesinos como su derecho a tierras no cultivadas, tuvieran o no título. Para los terratenientes ese derecho se tradujo, en muchas regiones, en una amenaza que se debía rechazar armando a sus peones.

En las elecciones de 1938 ganó Eduardo Santos. Laureano había decretado nuevamente la abstención, pero participó en las legislativas de 1939 para impedir la creciente oposición de un sector de conservadores en el que calaba la orfandad burocrática y para preparar las elecciones presidenciales de 1942. El domingo 8 de enero de 1939 los conservadores del Guavio, región célebre por la lealtad a su partido, habían organizado una manifestación preparatoria de las elecciones de mitaca. El gobernador de Cundinamarca envió un contingente que el día de los hechos requisó a los que ingresaban a la plaza. Los gamonales, entre ellos el general Amadeo Rodríguez, se ubicaron en el atrio de la iglesia. Rodríguez participó en la guerra con Perú y era muy popular en la región por ser pariente de la familia Ospina. Era tempera-

un manifestante y obligó una reacción violenta contra los liberales.

*«El general Amadeo Rodríguez estaba sentado en el atrio de la catedral. Tenía una ruana de paño, sombrero de corcho y guantes. Un látigo sostenía en sus manos. Unos sostienen que él fue el primero en disparar. El general sacó su pistola y comenzó a disparar hasta agotar los proyectiles que llevaba. Esto es un hecho que se muestra con una simple inspección en el atrio de la iglesia».*⁴

Laureano regresó de su finca de Útica y acusó al Gobierno de contubernio de las fuerzas del orden con las «turbas izquierdistas». La prensa informó el 10: «ocho muertos y 18 heridos». El 16 de enero, Aquilino Villegas, político caldense, escribió en *El Siglo* un provocador editorial exhortando a los conservadores a rescatar sus derechos a como diera lugar. La Convención Conservadora de Cundinamarca lo acogió como directriz del partido.

"La función social de la propiedad fue entendida por los campesinos como su derecho a tierras no cultivadas, tuvieran o no título. Para los terratenientes ese derecho se tradujo, en muchas regiones, en una amenaza que se debía rechazar armando a sus peones."

mental, autoritario, de pistola rápida, como lo demostraría en 1947 cuando en la Cámara de Representantes mató al liberal Gustavo Jiménez y dejó paraplético a Soto del Corral. Según *El Liberal*, dirigido por Alberto Lleras Camargo, el primer disparo salió del atrio y alborotó a los manifestantes, que respondieron atacando a un pequeño grupo liberal que desde una esquina trataba de sabotear el acto. Intervino la Policía y se generalizó el caos. Para los conservadores, la Policía disparó impunemente con miras a sembrar el terror. Otras versiones dicen que alguien arrojó una pepa de aguacate que hirió a

«Si la convivencia es imposible porque la chusma liberal logra espantar al Gobierno y obligarlo a replegarse con sus ideas de respeto por los derechos de los conservadores, no nos queda más recurso que el derecho natural de la propia defensa... mostrando que no somos mancos y que dondequiera que podamos ser fuertes, rescataremos por la fuerza nuestro derecho».

Y a renglón seguido dictaba unas normas de defensa:

⁴ El Espectador, enero 10 de 1939

MÓDULO

1

MÓDULO

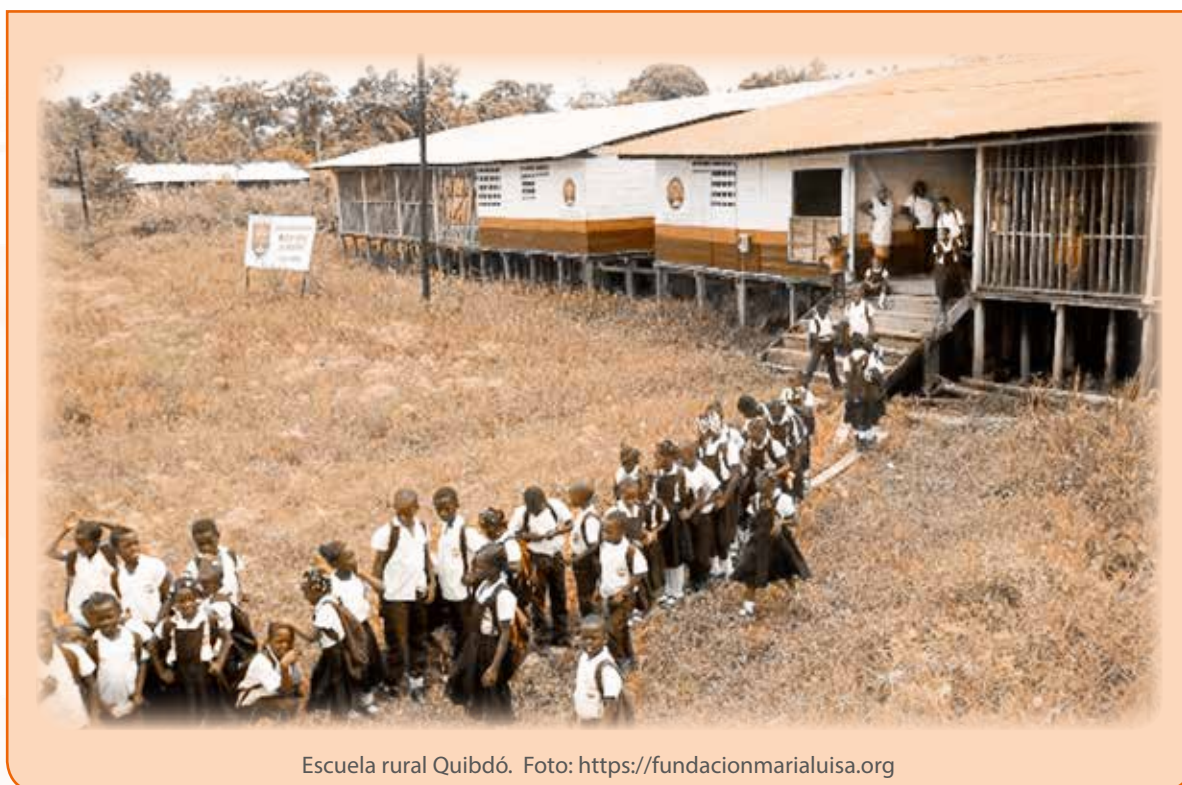
1

«No reunirnos nunca en dondequiera que nos desarmen; y armarnos por todos los caminos posibles; organizarnos secretamente... en grupos que aseguren la mutua defensa... Si lo que quieren los asesinos de Gachetá es apartarnos de las urnas, a las urnas iremos... Y ya sabremos quiénes tendrán que pagarnos hoy o más tarde el montón de cadáveres y los torrentes de sangre inocente con que se mancharán las aras de la patria...» (Lleras Restrepo, 119-120).

Laureano, por la *Voz de Colombia*, acogió no sólo las provocadoras ideas de Villegas, sino la ratificación que de ellas hizo la Convención Conservadora. No era la primera vez que el conservatismo se declaraba en pie de guerra. A raíz de otro choque en Pensilvania, Caldas, en octubre de 1936, donde hubo seis muertos conservadores, Laureano llamó a «constituir fuerzas de choque debidamente armadas que defiendan la integridad personal de los manifes-

tantes» (*El Tiempo*, octubre 21 de 1936, citado por Guerrero, 246).

Tres años después, cuando López se presentó como sucesor de Santos, *El Liberal* tituló: «El hijo de Laureano Gómez ofrece dar muerte al candidato liberal». La «acción intrépida» tomaba fuerza en un grupo de 30 jóvenes conservadores organizados como falange que prometían, según Álvaro Gómez Hurtado, cumplir las órdenes de su padre aun a costa de su vida. El artículo de *El Liberal* decía: «Se recuerda que el señor Laureano Gómez en el Senado anunció que el conservatismo optaría por la guerra civil o por el atentado personal» en caso de que López fuera elegido. La doctrina del atentado personal y de la legítima defensa que promulgó Laureano fue la matriz de la política conservadora durante la Restauración Conservadora (1946-1953). Quien resultó asesinado no fue López sino Gaitán, que sin duda habría derrotado a Ospina o a cualquier conservador. Los conservadores llevaron a la práctica las intenciones que Gómez atribuía al



Escuela rural Quibdó. Foto: <https://fundacionmarialuisa.org>

liberalismo: apartar a los liberales de las urnas, por medio del terror.

2. La Iglesia

Con la Constitución de 1886 la Iglesia católica retomó la poderosa tutela que ejercía sobre el aparato político. El nombre de Dios volvió a presidir y el arzobispo tenía la potestad de ser el gran elector presidencial en Colombia. Monseñor Herrera Restrepo había nombrado al general Vásquez Cobo sucesor de Abadía Méndez, pero monseñor Perdomo, nombrado arzobispo primado, se inclinó por Guillermo Valencia. Esta dualidad, alimentada por el liberalismo, le permitió a Olaya ganar la Presidencia, y con él la jerarquía no tuvo mayores fricciones. En cambio con López Pumarejo, que consideraba que la Iglesia y el Estado debían convivir en órbitas distintas, la relación fue muy difícil. Laureano aprovechó la diferencia para influir sobre monseñor González Arbeláez, sucesor de Perdomo, que creó la Acción Católica y convocó un Congreso Eucarístico Bolivariano para enfrentar el desafío liberal. La Acción Católica fue calificada por la izquierda como arma del «latifundismo fascista» (Abel, 185). El Congreso atacó con dureza el divorcio, el matrimonio civil y la separación de poderes y declaró que la Iglesia estaba dispuesta a derramar sangre en defensa de sus principios. Fue el primer llamamiento de la Iglesia a la violencia, atendido sobre todo por el clero rural, muy receptivo a ideas falangistas. Hubo numerosas denuncias de grupos de civiles armados por los párrocos y sobre la utilización de los campanarios para situar francotiradores. Ramírez Moreno, dirigente conservador, declaró que las reformas de López podrían desatar un levantamiento armado campesino (Williford, 117). Según la inteligencia británica, monseñor González, creador de una corriente golpista en el Ejército, estuvo en Argentina negociando armas (Abel, 195). La intención de Santos de reformar el Concordato fue un nuevo motivo de enfrentamientos. Monseñor Builes llamó entonces a luchar contra la iniciativa hasta la derrota o la

muerte (ibid, 192). Laureano desde El Siglo respaldaba la posición de Builes. La férrea unidad de la tendencia falangista de la Iglesia y el conservatismo se selló con la condena unánime al comunismo de la Conferencia Episcopal Bolivariana de 1944. La cruzada religiosa de aquellos años contribuyó a la polarización política y «preparó el camino para la violencia» (González, 274).

SEGUNDA PARTE: LA SANGRE

III. LOS AÑOS 40

En los años 30, como se ha dicho, el país entró –con timidez, es cierto– en el convulsionado mundo moderno que se movía entre las dos grandes guerras europeas. España y Alemania inspiraron a los dos partidos. Laureano, Alzate Avendaño y los Leopardos se asumieron como legítimos representantes del fascismo español y del nazismo alemán; los liberales tomaron de la Constitución española de 1931 la figura de la función social de la propiedad.

Colombia no sólo miraba la estrella polar sino giraba ya alrededor de Washington. Pese a la caída del precio del café durante los años de la depresión, la economía se estabilizó, lo que sostuvo el conflicto por tierras baldías y al mismo tiempo impulsó la lenta ampliación del mercado interno. La Federación Nacional de Cafeteros manejó la exportación del grano y favoreció la mediana empresa cafetera, lo que explica en parte el triunfo de Mariano Ospina, gran negociante de café. La sustitución de importaciones floreció y con ella la agitación laboral y la sindicalización se fortalecieron. La radio transmitía las imágenes de un mundo nuevo pero desigual. Así se inició la década de los años 40.

Con la caída de López, oscuras fuerzas partidistas comenzaron a fraguar la violencia que estalló durante la restauración conservadora (1946-1953). López fue sitiado por fuerzas conservadoras políticas y económicas. Los terratenientes se envalentonaron con la ampliación

MÓDULO

1

del período de gracia autorizada por la Ley 100 de 1944. Los empresarios golpearon los retozos intervencionistas y López debilitó su alianza con el sindicalismo. El liberalismo se volvió a dividir con las acusaciones que encabezaba Laureano de corrupción del Gobierno. Fueron los días de las denuncias sobre la corrupción del «hijo del Ejecutivo», de las que Gaitán no fue ajeno. El golpe de Pasto le mostró a López que las FF.MM., no escapaban a los enfrentamientos políticos, y finalmente renunció a la Presidencia para dar paso a Alberto Lleras, su fiel escudero, quien rompió definitivamente con la Central de Trabajadores de Colombia (CTC) y oxigenó la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC), manejada por los jesuitas. A las elecciones de 1946 se postularon Turbay, liberal moderado no obstante haber sido uno de los fundadores del Partido Comunista, y Gaitán, que había sido alcalde de Bogotá con López, ministro de Educación de Santos y ministro de Trabajo en la segunda administración de López. Gaitán reunió en el teatro Colón –enero de 1947– comisiones representativas de diversas regiones que redactaron la Plataforma del Partido Liberal, aclamada nueve meses después en la Plaza de Toros. La división facilitó la victoria del Partido Conservador con Ospina Pérez, quien en realidad era el caballo de Troya de Laureano. La elección causó disturbios en Bucaramanga, Túquerres, Duitama, Ocaña, Chiquinquirá, Capitanejo, Tocaime y Carcasí (Oquist, 231). Desde España, Laureano declaró: «La guerra civil es inevitable y ojalá la ganemos». En mayo de 1947 la CTC llamó a paro nacional contra el alto costo de vida, aunque en realidad buscaba la renuncia de Ospina. Fue particularmente duro en Bogotá, Cali y Barrancabermeja. Un verdadero ensayo de 9 de abril. El gaitanismo ganó las elecciones legislativas de 1947 y Gaitán el control total sobre su partido. Después de una fugaz colaboración del Partido Liberal con Ospina, Gaitán abandonó la Unidad Nacional. Laureano intensificó su campaña contra el millón ochocientas mil cédulas falsas. «La violencia política –sentenció– es engendrada por el fraude». El gobierno

Ospina emprendió la conservatización de las FF.MM. y de Policía para imponer su propio orden social. Los liberales propusieron que la Policía quedara bajo jurisdicción del Congreso, donde eran mayoría, para detener la escalada de sangre. Fue cuando el Cojo Montalvo, ministro de Justicia, dijo que el Gobierno se defendería «a sangre y fuego» contra la propuesta liberal de cambiar la potestad de mando sobre la Policía nacional del Ejecutivo a favor del Legislativo. Una confesión. Para fines de 1947, cerca de 14.000 colombianos habían muerto. De ahí en adelante el número de muertos por violencia política crecería en forma terrorífica: en 1948, 44.000; 1949, 19.000; 1950, 50.000; 1952, 13.000, y 1953, 9.000 (ibid, 332).

La violencia en los campos se generalizó. A fines de 1946, en virtud del estado de sitio, 202 militares –algunos policías– habían sido nombrados alcaldes (Ramsey, 118). Los comandantes de las Brigadas en Cali, Tunja y Bucaramanga recibieron órdenes de no interferir en las acciones de grupos conservadores armados bajo el mando de los gobernadores. Fue muy común que los militares se negaran a tomar decisiones relativas a crímenes cometidos por conservadores contra liberales. Canal Ramírez declaró a principios de 1948 que «la Policía es un cuerpo peligrosamente sectario en el que no se puede confiar» (ibid, 121). Lleras Restrepo también lo denunció. Las armas se usaban no sólo en los campos sino en recintos como la asamblea departamental del Valle y la Cámara de Representantes. En Norte de Santander, informó El Espectador que el orden público estaba peligrosamente alterado en Arboledas, Cucutilla, Mutuscua, Chinácota, Ragombalia, Gramalote y Rosario. El 7 de febrero de 1948 Gaitán organizó la célebre «Marcha del Silencio» para denunciar la matanza de campesinos liberales y pedir el cese de la violencia oficial. Cien mil ciudadanos llenaron la Plaza de Bolívar en «un silencio sagrado». Gaitán habría podido «ordenarle a la multitud que rodeara todos los edificios públicos. O incluso el Palacio Presidencial, a tan

solo tres cuadras de distancia» (Braun, 238). Su cadáver dio esa orden el 9 de abril. En Bogotá hubo, según Oquist, 2.585 muertos; un testigo de la Cruz Roja afirmó que eran sólo mil muertos y 2.500 heridos, Ortiz Márquez elevó la cifra a 4.000 personas (Henderson, 451).

El número de muertos subió al mismo ritmo de las cifras del crecimiento económico: 11,5 % anual entre 1945 y 1950. El 5 de diciembre de 1949 la Andi declaró: «La situación de Colombia en este momento es la mejor que se haya visto hasta hoy» (Tirado, 171).

El asesinato de Gaitán fue el hecho cumbre de una estrategia para obstruirle la Presidencia de la República, dentro de otra –paralela– encaminada a inhibir a los liberales en las urnas.

Desde los años 20 un sector del conservatismo estaba decidido a mantener el triunfo obte-

nuencia de sus dirigentes. Con el asesinato de Gaitán no sólo se detenía su carrera hacia el poder, sino que, usando la reacción de los liberales, disponían los directorios conservadores de un argumento expedito para reprimir toda protesta como un atentado contra el orden. Se quería llevar al liberalismo a las armas para, como sucedió a partir de 1948, derrotarlos con las armas oficiales. Un genocidio que nunca ha sido reconocido (Anexo 2).

En ciudades como Barranquilla, Cartagena, Sincelejo, El Carmen, Magangué, Corozal, Buenaventura y Medellín los acontecimientos fueron casi tan violentos como en la capital, con saqueos; tomas de emisoras y periódicos; quemas de casas de conservadores, iglesias y colegios católicos. En algunas, los conservadores se armaron. En Ibagué hubo actos muy violentos. Las «turbas» fueron dirigidas por «jóvenes

"Desde los años 20 un sector del conservatismo [...] apeló a todas las formas de lucha: ideológica, electoral o armada. La Iglesia y poderosos grupos financieros y empresariales, sobre todo petroleros, fueron sus aliados incondicionales."

nido en la Guerra de los Mil Días apelando a todas las formas de lucha: ideológica, electoral o armada. La Iglesia y poderosos grupos financieros y empresariales, sobre todo petroleros, fueron sus aliados incondicionales. La policía conservatizada, las guardias civiles armadas y tendencias partidistas dentro del Ejército fueron instrumentos de la violencia con que el Partido Conservador cercó al Liberal. Detrás estaba el botín burocrático como verdadera presa del pugnaz cálculo político (Anexo 1). EE.UU. apoyó a los conservadores, pero le incomodaban las simpatías de Laureano con el fascismo y el nazismo. Acusaba a Gaitán de ser un comunista enmascarado. A raíz de los hechos de Gachetá, cientos de liberales y de gaitanistas –o campesinos sospechosos de serlo– fueron asesinados por partidarios del Partido Conservador con

liberales» contra las propiedades de conservadores. El periódico *El Derecho*, gobiernista, fue incendiado. Se formó una junta revolucionaria. Hubo también saqueos. La cárcel y la plaza de mercado fueron incendiadas.

Las emisoras *Ondas de Ibagué* y *Ecos del Combeima* se pusieron «al servicio de la revolución». La policía liberal fue reducida por el Ejército. El lunes se restableció el orden bajo ley marcial. Hubo 15 muertos.

Especial atención merecen los hechos en Barrancabermeja –ciudad que Gaitán visitaba con frecuencia y donde tenía muchos seguidores–, por ser centro petrolero donde el sindicato tenía un poder particular. La Unión Sindical Obrera (USO) declaró un paro general revolucionario que se conoce como la «Comuna de

MÓDULO

1

MÓDULO

1

Barranca» en alusión a la comuna de París de 1870. El movimiento insurreccional tenía una historia de luchas sindicales desde 1927, pero la más trascendental había sido hacia sólo dos meses, cuando el sindicato obligó al Gobierno a cumplir el contrato de concesión con la Tropical a vencerse en 1951. Así nació Ecopetrol como empresa del Estado. El triunfo fortaleció al sindicato, cuyo prestigio era notable. Gaitán estuvo muy vinculado al movimiento. El 10 de abril el pueblo se concentró frente a la alcaldía y nombró a Rafael Rangel en reemplazo del mandatario conservador, conformó una Junta Revolucionaria y creó brigadas obreras a las que la Policía entregó armas. La Junta ordenó la toma de los centros de comunicación, la protección de religiosos y la detención de 300 conserva-

"Como toda colonización campesina, la primera fase de ocupación supuso la tumba y la quema de selva para "civilizarla" con cultivos de pancoger."

dores para evitar que los lincharan; los empleados extranjeros fueron confinados a sus casas. Barranca se convirtió en un gobierno popular armado con jurisdicción entre Puerto Wilches y La Dorada. El Gobierno amenazó con bombardear la ciudad y la Junta respondió con la posibilidad de volar la refinería, la zona de producción y las instalaciones de la Shell. El Gobierno y la Junta revolucionaria lle-

garon a un acuerdo que incluía: nombramientos de un liberal en la Gobernación de Santander y de un miembro de la Junta como alcalde de Barranca, a cambio de que el Ejército ocupara la ciudad y no tomara represalias. La Comuna duró 14 días. Sólo se cumplió el nombramiento de alcalde. Rafael Rangel, Antonio Pérez Tolosa – jefe de las milicias– y José Recaedo Silva, al saber que serían juzgados por una corte marcial, huyeron a las selvas del Chucurí y el Opón a iniciar la lucha de guerrillas.

El triángulo Puerto Wilches-San Vicente de Chucurí-Barranca ha sido una región rebelde. Allí general Uribe Uribe licenció parte de las tropas que sobrevivieron a la batalla Palonegro y se convirtieron en colonos. El movimiento obrero de Barranca, desde la primera huelga, en 1925, influyó mucho en la organización de colonos y campesinos. En 1929, el sindicato de ferrocarrileros del país, fuerte del PRS, controlaba la línea Bucaramanga-Puerto Wilches. El sindicato declaró un paro de acuerdo con un plan insurreccional organizado por un comando nacional compuesto por socialistas y liberales de izquierda. El levantamiento nacional fracasó y sólo en El Líbano, Tolima, y el campamento La Gómez, cerca de Puerto Wilches, los obreros tomaron las armas. Algunos de sus dirigentes como Heliodoro Ochoa y **** Rodríguez se unirían después a las guerrillas de Rangel, y sus hijos a las del ELN en los años 60.

IV. EL MEDIO SIGLO

1. Pájaros volando

La colonización antioqueña tuvo una etapa tardía que se podría llamar quindiana y se desarrolló sobre el lomo occidental de la Cordillera Central, al sur de Armenia, y sobre el lomo oriental de la Occidental. La primera oleada se debió desprender de las últimas guerras civiles y de la expansión de la industria azucarera, que ocupó tierras campesinas en las zonas planas y fértiles del Valle del Cauca. De modo que en los años 20 y 30 se encontraron dos puntas de colonización en la misma zona: la que venía del norte, quindiana, y la que se originó en el sur, vallecaucana. Tuluá y Buga fueron los epicentros comerciales y políticos de estas colonizaciones. Una tercera punta, más débil, llegó del sur de Tolima, a través del páramo de las Hermosas, desde Chaparral. Nudo de colonizaciones, conflictos agrarios y luchas políticas que tuvo una enorme influencia en la Violencia.

Como toda colonización campesina, la primera fase de ocupación supuso la tumba y la

quema de selva para «civilizarla» con cultivos de pancoger. Aquí también el auge del café fue el resorte de la colonización campesina y al mismo tiempo la causa de los conflictos que generó. A diferencia de otras zonas como el Tequendama, en Cundinamarca, los colonos no tuvieron que enfrentarse, en principio, con concesiones ni grandes haciendas. Pero con el alza de precio del grano, se valorizaron las mejoras y los negociantes de tierras hicieron su agosto. Se desplazaba a los fundadores y se concentraba la tierra. Los «agentes» eran en general testaferros de negociantes que se lucraban con la intermediación de bienes que terminaban en manos de hacendados. Hubo empresas como la de Leocadio Salazar, quien sin producir un grano de café dominó enormes propiedades en Barragán, Ceilán, Trujillo y hasta en el Cañón del Garra-patas en Chocó. Era comerciante y negociaba ganado, compraba café y tenía tiendas, fondas y bares en toda la región. Tenía propiedades «escrituradas a machete» en las dos cordilleras: La Hacienda Barragán, en la Central, de 60.000

vientes católicos y políticos ospinistas—, uno de los cuales, Gustavo Salazar García, fue senador y dos veces embajador. Sólo en Tuluá don Leocadio tenía incoados 120 pleitos sobre tierras. Salazar García no sólo trabajaba con su padre, sino con Ángel María Lozano, el ‘Cóndor’, señor y dueño de vida y haciendas del norte del Valle. El 9 de abril era vendedor de quesos en Tuluá y rechazó a bala y machete el ataque contra el colegio de los salesianos por parte de los nueveabrileños. La Iglesia lo protegía y el Partido Conservador lo declaró intocable. Organizó bandas criminales asociadas con el Ejército y con el detectivismo y la Policía departamentales que asolaron regiones donde el liberalismo tenía fuerzas electorales y Leocadio tenía propiedades y pleitos.

Después de las elecciones de junio de 1949, ganadas por el liberalismo, el Partido Conservador vio el peligro de perder las presidenciales con Laureano frente a Darío Echandía y desató una ola de violencia en todo el país. El

"El auge del café fue resorte de colonización campesina y la causa de los conflictos. Los colonos no tuvieron que enfrentarse, en principio, con concesiones ni grandes haciendas. Pero con el alza de precio del grano, se valorizaron las mejoras y los negociantes de tierras hicieron su agosto. Se desplazaba a los fundadores y se concentraba la tierra."

hectáreas, y la de Cuancua, del mismo tamaño, en Trujillo, en la Occidental. En 1938 fundó en Bogotá la Sociedad Parcelera de Cuancua S.A. cuyo objeto era la «compraventa de propiedad raíz y en forma especial, la parcelación... (Leocadio) tendrá a su cargo la celebración de negocios con ocupantes de parcelas o con los que pretendan adquirirlas». «(En 1948) la sociedad –dijo su apoderado– ha vendido más de un millar de parcelas a colonos» (Urbano, 40). Sus negocios originaron miles de pleitos que litigaba con un equipo de tinterillos y testaferros del que hacían parte sus hijos –abogados, fer-

Valle del Cauca era un baluarte electoral liberal. Los conservadores eran una minoría compuesta y orientada por industriales azucareros, empresarios algodóneros, ganaderos y grandes comerciantes, pero monopolizaban la prensa y la radio. El 31 de mayo de 1949, el diario liberal *El Crisol* publicó: «Hernando Navia Varón da la orden de armarse o perder». En marzo de 1948, Mariano Ospina nombró al coronel Gustavo Rojas Pinilla comandante de la Tercera Brigada en Cali. Era un oficial que había mostrado inequívocas inclinaciones conservadoras como comandante de la primera brigada con jurisdic-

MÓDULO

1

MÓDULO

1

ción en Boyacá, departamento que el Gobierno pretendía reconservatizar a la fuerza. Alberto Galindo escribió en *El Liberal*: «...Rojas Pini-lla está íntimamente vinculado a las actividades de la policía de asesinos y bandoleros, que él con destreza de maestro ayudó a organizar en Boyacá...» (Galvis y Donadío, 110). En Cali le correspondió controlar el orden público el 9 de abril, con 800 soldados. Los liberales formaron una Junta Revolucionaria que nombró gobernador y alcalde en cabildo abierto. La Policía municipal se sublevó y la situación se tornó muy grave. Con ayuda del Cóndor, Rojas se tomó la sede de la Junta, apresó sus miembros y los envió a Pasto para ser juzgados. Concentró allí más de 6.000 liberales vallecaucanos detenidos arbitrariamente. Rojas consideró su actuación la más brillante de su carrera. Pero realmente destacada fue su astuta actuación relacionada con la matanza en la Casa Liberal de Cali el 22 de octubre de 1949, donde, a la salida de una reunión electoral fueron asesinados 15 ciudadanos y heridos 70. «Primero entraron disparando los chulavitas y los pájaros, luego la Policía departamental y para rematar lo que quedaba vivo, el Ejército» (ibid, 144 y ss). Ese mismo día, Rojas celebraba su ascenso a general. Siguiéron otras horripilantes masacres a cargo de grupos al mando del Cóndor, de quien se dice que nunca mató a nadie con su propia mano, pero que sabía leer los editoriales de *El Siglo* y ejecutarlos volando. Entre junio y agosto de 1949 hubo incursiones criminales de pájaros en El Águila, Toro, Ansermanuevo, El Dovio, Bolívar, Versalles, Roldanillo y El Cairo que dejaron 100 muertos. Y así quedaron en cenizas La Tulia, El Naranjal y La Primavera, para poder tomarse Betania, un pueblo liberal muy próspero fundado por excombatientes de la Guerra de los Mil Días y atravesado en el camino hacia el Cañón de Garrapatas, tierras que Leocadio veía con especial interés comercial. Dejaron ocho muertos en Tuluá y cuatro en Zarzal. La masacre de Ceilán el 27 de octubre fue pavorosa: 250 muertos, según *El Espectador* (ibid, 149). La

novela *Viento Seco*, de Daniel Caicedo, describe el hecho. Pedro Antonio Marín me lo contó así:

«Cuando parecía que se calmaba la matanza del puente de San Rafael que dejó varios días rojo el río, una tarde se desató un aguacero de balas. De las esquinas del pueblo, del atrio, de la torre, del techo de la alcaldía, de todos lados salía plomo. Los vecinos corrían de un lado para otro, la guardia cívica disparó 80 tiros, los que tenían, y todo el mundo echó para el monte. Hasta los tullidos corrían» (Molano, Trochas y fusiles, 62).

La segunda entrada de los pájaros a Ceilán fue peor porque los liberales habían organizado un grupo de defensa. Marín, también testigo excepcional, dice:

«Masacraron a todo el mundo, porque le metieron policía, pájaros, ejército, totalmente equipados, y destruyeron todo a su paso, quemaron todo; mejor dicho, lo que uno sabe es que les dieron muerte por lo menos a 300 liberales. Luego fue la desbandada de la resistencia» (Alape, Las muertes de Tirofijo).

Jaime Naranjo, el ‘Vampiro’, uno de los más sanguinarios lugartenientes del Cóndor, remata así el relato de la brutal campaña contra los campesinos liberales:

«Nosotros no combatimos por combatir, sino por unas creencias. Luchamos por ganarles esas zonas a los liberales y se las ganamos siendo nosotros minoría. Limpiamos la zona de liberales y la conservatizamos en cuatro meses» (Molano, Los años del tropel, 172).

Pedro Antonio Marín nació en Génova, pero se crio y creció en Ceilán, de donde huyó en abril de 1948 a buscar la vida en la vertiente oriental de la Cordillera Occidental: Tuluá, Riofrío, Betania, tierras de Leocadio controladas por el Cóndor. De Betania regresó a Ceilán y orga-

nizó un comando guerrillero. Según uno de sus guardaespaldas:

«Reunió a sus primos y les dijo que el ambiente para vivir se había acabado y que la única solución era hacer política. Que dejaran de pensar en los negocios o en las fincas, que lo que tocaba era enfrentar a los conservadores. Así comenzó. Andando con 25 hombres. El primer ataque fue en Puente Rojo, entre Cumbarco y Ronsesvalles» (Molano, Trochas y fusiles, 66).

Génova es de Quindío; Cumbarco, del Valle del Cauca, y Ronsesvalles, de Tolima, el nudo de la Cordillera Central, un pasadero de: colonos, ejércitos, guerrillas, bandoleros. También lo llaman el paso de Las Hermosas. Marín y su grupo terminarán formando parte del comando de Gerardo Loaiza, su primo, y Leopoldo García, general Peligro, en Rioblanco.

2. Levantamiento en los Llanos

Al comienzo tuvo un carácter defensivo contra los chulavitas provenientes del norte de Boyacá, que apoyados por la Policía departamental desplegaron un ataque feroz sobre Chámeza y La Salina, pueblos que producían sal, indispensable para mantener los hatos en los llanos. Pero el directorio conservador de Boyacá no tenía sólo intereses económicos, sino, como lo declararía López Pumarejo, se trataba de una «cruzada neofalangista». El liberalismo, que había logrado algún peso dentro de las FF. AA., organizó una conspiración que, como todas las que intentó, fracasó: El capitán Alfredo Silva, comandante de la base aérea de Apiay, se insubordinó y se tomó Villavicencio con el apoyo de Eliseo Vásquez. Con rapidez la rebelión se extendió por el río Meta y los Llanos de Casanare. El Gobierno taponó todas las entradas al Llano por la Cordillera Oriental, una de cuyas consecuencias fue el desplazamiento de una gran masa de población civil errante que seguía a los comandos armados. Un fenómeno que se repite en Tolima y Sumapaz. El Gobierno, por boca del gober-

nador de Boyacá, José María Bernal, acusaba a las guerrillas de «crear una republiquita en los Llanos». Las conferencias guerrilleras buscaban afanosamente la centralización del mando y la formación de frentes civiles políticos urbanos. Pero a medida que la lucha aumentaba en intensidad, el liberalismo ponía más tierra de por medio con los alzados. En la Convención del Teatro Imperio en 1951, la DNL declinó la responsabilidad frente al movimiento armado. Los comandos, huérfanos, radicalizaron sus banderas políticas y sociales. «Detrás de las guerrillas –decía Franco Isaza, comandante– viene la revolución». A comienzos de 1952 se inició una etapa de guerra más generalizada y unificada que contenía por parte de los llaneros «formas embrionarias de guerra de clase» (Fajardo, 269). El Ejército, acorralado, desplegó toda su saña. Es la época en que tiraban a los prisioneros, vivos o muertos, desde los aviones. Los 23 comandos que se extendían desde Arauca hasta el Ariari llegaron a formar un movimiento de 7.000 llaneros, según Villanueva (ibid, 181), 2.500 de los cuales, según Ramsey, estaban en armas. Las cuentas del Gobierno en todo el país eran: Policía: 25.000; fuerzas ilegítimamente constituidas: 5.000; Ejército: 15.000; Marina: 3.200; Fuerza Aérea: 1.200 (Ramsey, 179). La única arma ofensiva era la aviación, a la que los alzados tomaron confianza, de manera que los ataques de los insurgentes eran cada vez más contundentes. En una emboscada, los llaneros cobraron 96 bajas del Ejército. A comienzos de 1953, el Ejército atacó por Chámeza con 15.000 efectivos apoyados por civiles que, según Franco, fueron obligados a regresar a sus cuarteles. Lo reconocería así el general Matallana. Urdaneta Arbeláez ofreció amnistía a quienes se entregaran, pero fue rechazada.

Las guerrillas liberales se extendieron: en Sumapaz, el sur y el norte de Tolima; Antioquia, Caldas, los Santanderes. Los comandantes llaneros reunidos en el hato Los Trompillos llegaron a un acuerdo para consolidar el mando: nombraron general de las guerrillas de los Llanos

MÓDULO

1

a Guadalupe Salcedo, emitieron las Leyes del Llano, que constituyeron la bandera social del movimiento en su última etapa (Anexo 3) y eligieron un Estado Mayor. A través de López Pumarejo, el Gobierno Urdaneta buscó entablar negociaciones de paz. El Estado Mayor Revolucionario exigió al Senado una profunda investigación sobre los orígenes y efectos de la confrontación armada y de los métodos para reprimirla. El Gobierno rechazó la iniciativa. Los militares contactaron por separado a los comandantes y hablaron sobre entrega a cambio de amnistía e indulto. Guadalupe aceptó en principio la entrega de armas sin más y visitó los comandos para consultar la decisión. Acordaron la entrega a cambio de garantías políticas al liberalismo, reconstrucción de pueblos, organización de cooperativas y titulación de 100 hectáreas a cada una de las 1.500 familias más afectadas. De regreso al fuerte de Monterrey, «como a las 2 p. m. y muy de repente, el capitán notificó a los guerrilleros que debían entregar las armas» (Revista Trópicos No. 6. Reportaje a Carlos Neira, de Bernardo García y Cristina de la Torre, 58). Guadalupe se negó. El Ejército propuso que los civiles y los hombres en armas se trasladaran a una casa en medio del cuartel y, astutamente, ordenó a los soldados rodear el sitio con 500 fusiles punto 30. La radio de Venezuela anunció: «Hoy serán fusilados los principales jefes de la revuelta, que se encuentran encerrados». Al día siguiente y para impedir la matanza, Guadalupe salió desarmado y con él, los 19 comandantes. Duarte Blum los recibió: «Buenos días, guerrilleros». Frente a la prensa desfilaron 800 guerrilleros y unos 3.000 civiles. El 15 de enero de 1953 los llaneros entregaron las armas. A renglón seguido fueron asesinados la mayoría de comandantes y fortalecidas las guerrillas de paz, compuestas por antiguos guerrilleros y origen del cuerpo de carabineros de la Policía. El 6 de junio de 1957, Guadalupe fue asesinado por la Policía Nacional en Bogotá.

3. Sumapaz

El problema de tierras en Sumapaz comenzó a principios del siglo XX, cuando los colonos—algunos guerreantes de la guerra de los Mil Días— llegaron a trabajar a la Hacienda Sumapaz, de la familia Pardo Roche. Tenía 200.000 hectáreas, 50 agregados, 480 arrendatarios, en total 3.500 personas (Londoño, 64). El conflicto se inició hacia 1910 por tierras baldías que el hacendado pretendía apropiar. El régimen del arrendamiento era simple: por el derecho a una parcela dentro de la hacienda donde se podía levantar un rancho y tener unas pocas reses y cultivos «no raizales» como café, el arrendatario debía trabajar en la hacienda o pagar. Las acciones judiciales—desalojo, amparo de posesión y concesión oficial— tendían a forzar a los colonos a convertirse en arrendatarios. Para los años 20 había 2.500 colonos con más de 30 años de posesión. En esos días apareció Erasmo Valencia, empeñoso gaitanista, y fundó el periódico *Claridad*, muy difundido en Sumapaz y Tequendama, que defendía el derecho a la tierra de los campesinos apelando a las movilizaciones y a las leyes. «Valencia dotó el movimiento campesino de una ideología propia y, por medio de sus editoriales y denuncias, fue configurando la épica del movimiento agrario de Sumapaz» (ibid, 194). En Cundinamarca y Tolima el enfrentamiento entre colonos y hacendados, determinado en buena medida por el alza del precio del café y la agitación social de los sindicatos de obras públicas, obligó a Abadía Méndez a emitir la Ley 47 del 26, que permitió destinar seis grandes zonas de baldíos a campesinos, norma que fue desarrollada por la citada sentencia de la Corte Suprema del mismo año 26. Pero fue el Decreto 1110 de 1928 la mecha que incendió Sumapaz: arrendatarios invadían predios titulados o baldíos, descuajaban montaña o tumbaban rastrojeras para sembrar. Entre 1930 y 1934, como reper-

cusión de la crisis económica en la estructura agraria, se presentaron dos clases de conflictos: el de los arrendatarios de tierra – a su vez «arrendadores de servicios»– contra los hacendados, y el de los «cultivadores de baldíos» por el derecho de posesión. El Gobierno optó por la compra de latifundios para parcelarlos a los campesinos. Erasmo Valencia investigaba títulos, medía tierras, demarcaba baldíos para definir cuáles serían apropiados como colonias. Los baldíos, por efecto del Decreto 1110, dieron lugar a colonias agrícolas, como en el caso de la hacienda Andalucía. A comienzos de 1930 fundó la «Colonia Villa Montalvo», que agrupaba colonos del alto Sumapaz, Pandi, Icononzo y Cunday y funcionaba como sindicato. Los socios eran colonos y pagaban una cuota por la defensa de sus intereses. La tesis de Erasmo –los terratenientes cogen la tierra no para trabajarla sino para impedir que se trabaje– era oída y puesta en práctica: El ejemplo cundió en 12 haciendas e involucró 700 familias. Los hacendados presionaban a los gamonales, los gamonales a los gobernadores y alcaldes, y estos a la Policía o a la guardia departamental. El resultado: diligencias de policía, abusos de autoridad y uso de la fuerza, como en el caso de La Georgina, donde terminaron pasados por las armas tres campesinos, y heridos a culata y bayoneta 10. Gaitán sentenció proféticamente: «La violencia continuada puede traer y traerá la violencia, que no será entonces injusta represalia sino legítima defensa». Una de las grandes peleas fue la de colonos contra la familia Caballero, propietaria de la gran hacienda cafetera El Chocho, en Fusagasugá, que terminó parcelada en parte. El liberalismo y el gaitanismo tuvieron una significativa participación. Otras haciendas como la Tolima⁵, cerca de Ibagué;

5 Muertos hubo en la hacienda Tolima. En un combate entre policías y arrendatarios de la finca. El arrendatario Eusebio Pardo había solicitado del juez primero municipal el avalúo de las mejoras hechas en la finca que tiene la hacienda "Tolima" en el juicio de lanzamiento que contra Pardo han promovido los dueños de Tolima. Después de

la Compañía Cafetera de Cunday, y la de los Pardo Roche en Sumapaz, terminaron intervenidas por el Estado. Las ejecuciones gubernamentales, medidas legislativas y luchas campesinas terminaron poniendo en cuestión el régimen de la gran hacienda cafetera y un aumento notable de los cafetales pequeños y medianos. Entre 1925 y 1930, 20 de las grandes haciendas de Cundinamarca enfrentaron el mismo problema y conocieron idéntica solución (Bejarano, J. A. 2007. «El despeque cafetero 1900-1928». En Ocampo, 230).

En Sumapaz la adjudicación de baldíos a colonos de Pandi y Cunday se incrementó, lo que redundó en consolidación y ampliación de las colonias agrícolas. La combinación de la agitación social gaitanista y la apertura de los gobiernos liberales a los reclamos de campesinos se tradujo en una fortaleza política frente al asedio de los conservadores y a las provocaciones de los terratenientes agrupados en la APEN. Quizás el único caso grave en la región fue la balacera contra una concentración gaitanista en Fusagasugá en 1933, que dejó cuatro muertos y 20 heridos. Gaitán lo denunció y reiteró la urgencia de la expropiación sin indemnización y la distribución gratuita de tierra a los campesinos. El Partido Nacional Agrario (PAN), fundado por Erasmo Valencia, apoyó la pretensión y alcanzó a tener representación legislativa en Cundinamarca. Los últimos gobiernos de la República Liberal parcelaron 140.000 fanegadas. En las elecciones de 1946, Gaitán, aliado con Juan de la Cruz Varela, quien heredó la pelea de Erasmo Valencia, triunfó decididamente en Sumapaz. En las elecciones de 1947 Varela fue elegido diputado a la Asamblea del Tolima. El asesinato de Gaitán fue un machetazo que cortó de tajo la historia de las luchas agrarias pacíficas en Sumapaz. La gente se amotinó en Fusa, Pasca y Andalucía, después en Villarrica, pero

esta solicitud, Pardo y sus amigos se arrepintieron, pero como ya estaba ordenado el avalúo, el juez municipal insistió en que se llevara a cabo no obstante la oposición de los arrendatarios. El Espectador. 14 de agosto 1934; p13; 17

MÓDULO

1

MÓDULO

1

la reacción no derivó en anarquía, como en Bogotá, porque existía una organización social y política fuerte con dirigentes visibles y agueridos. Cuatro días después, había juntas revolucionarias que destituyeron alcaldes, abrieron las cárceles, se armaron y detuvieron un centenar de conservadores. En Pasca se nombró jefe civil y militar a un guerreante de la guerra de los Mil Días que formó escuadras para tomarse el poder local «tal como en Barranca» (Londoño, 440). Sucedió lo mismo en Andalucía, donde los colonos de Villa Montalvo se organizaron, apresaron a los pocos conservadores del pueblo y se armaron para «contribuir a derrocar el gobierno conservador» (ibid, 442). Fue como un ensayo general de pasar de las leyes a las armas, que se detuvo al ser nombrado gobernador de Cundinamarca Pedro Eliseo Cruz –amigo íntimo de Gaitán– en el marco del acuerdo de Ospina con Lleras y Echandía. Las manifestaciones gaitanistas se sucedían con miras a las elecciones de 1949. En San Bernardo, Fusagasugá, Pasca hubo enfrentamientos con los conservadores que dejaron tres muertos y 15 heridos. En Cabrera y Sumapaz hubo atentados armados de hacendados contra colonos, y en Cunday, las «arbitrariedades de las autoridades son monstruosas» (ibid, 451). Varela se escapó de un atentado en Arbeláez. En enero de 1950, el Gobierno nombró director de la colonia Villa Montalvo a Eduardo Gerlein, laureanista acérrimo que traía la «orden expresa de conservatizar la región a cualquier precio» (ibid, 474). Un mes después de posesionarse, «asesinos de filiación conservadora, apoyados por la dirección gubernamental, violaron niñas y mujeres, quemaron humildes ranchos y destruyeron sembradas. El 15 de febrero mataron 140 hombres en la vereda de San Pablo, cuando los llevaban presos a la cárcel de Cunday» (González y Marulanda, citados por Londoño, 475). Esto llevó a los colonos a organizarse militarmente para repeler los ataques del «nuevo orden» conservador. Así, en Mercadilla, vereda de Villarrica, un grupo de autodefensas campesinas dio de baja a 19 soldados. La reacción fue el bombar-

deo. La violencia contra Sumapaz se intensificó a raíz del atentado en 1952 contra el gobernador de Tolima y el hijo del presidente en ejercicio, Urdaneta, en El Líbano. Villarrica, por ser el centro más organizado de la región, se convirtió en el nervio de la resistencia defensiva, pero pronto surgieron otros focos de autodefensa en El Roble, Guanacas y El Palmar, donde Varela, siendo un católico fundamentalista, adhirió al Partido Comunista y donde nació el Mono Jojoy por esa época. Allí llegó, enviado del sur de Tolima, Luis Enrique Hernández, alias ‘Teniente Solito’. Se realizó una asamblea de autodefensas donde se eligió un comando político y militar encabezado por Varela y por guerrilleros tanto de Sumapaz como cuadros entrenados militarmente en Viotá. El comando, de 50 guerrilleros, protegía a la población civil de los fuertes y regulares ataques de comisiones del Ejército, la Policía y las guerrillas de paz. La gente se refugió en la llamada Selva de Galilea y en Altamizal. La presión militar obligó a dividir las fuerzas guerrilleras en dos comandos, uno para acompañar la marcha de Villarrica hacia el río Duda, en el alto Sumapaz, y otro para atacar el puesto militar de La Concepción y entretener a los militares mientras los civiles coronaban la cordillera. El ataque fue contundente y aunque murieron varios guerrilleros –incluido Solito–, las autodefensas destruyeron el puesto militar. Varela se dedicó a organizar frentes de autodefensa, mientras 4.000 campesinos se movilizaban hacia el Duda y el Guayabero, y otros hacia El Pato.

4. Magdalena Medio

En los años 20 se construyeron los ferrocarriles de Bogotá a Girardot, Medellín a Puerto Berrío, Bucaramanga a Puerto Wilches y Cúcuta al Zulia, y los cables aéreos entre Manizales-Mariquita y Ocaña-Gamarra. La exportación del café y la explotación de petróleo fueron los motores del desarrollo vial. Las obras impulsaron la colonización y generaron no pocos conflictos sobre baldíos entre colonos y poseedores de

títulos. Los sindicatos de obreros petroleros y de obras públicas buscaron la solidaridad de los colonos y difundieron tesis liberales y socialistas que dominaron el eje Bucaramanga-Barranca, hasta Puerto Berrío y La Dorada. A comienzos de los años 40 hubo organizaciones campesinas influidas por el socialismo en Barranca, Rionegro, Puerto Wilches, Lebrija y San Vicente, con unos 1.300 socios (Informe del gobernador de Santander a la asamblea departamental 1943, citado por Vargas, 96).

En los años 30 el liberalismo santandereano afianzó su poder electoral y no fue ajeno a imponerse en las urnas usando los cuerpos departamentales y municipales de Policía, como sucedió en Boyacá. Casi todos los municipios de la vertiente santandereana eran liberales. Las banderas sociales de los sindicatos y las pretensiones electorales del liberalismo dominaban y se entrecruzaron durante los años 30 y 40, sintetizadas en la figura de Gaitán. En Santander el triunfo de Ospina Pérez significó el nombramiento de autoridades locales conser-

alcaldes, entre ellos en San Vicente de Chucurí a José Joaquín Matallana, que trató, sin lograrlo, el desarme de grupos conservadores.

Como queda dicho, a raíz del 9 de abril se levantó en armas Rafael Rangel en la región de La Colorada, dominada por Zoilo González, que había organizado ya un grupo de 100 hombres (Vargas, 117). Los insurgentes controlaron la región del Carare Opón y la vía entre Vélez y el Carare y recibieron apoyo de células urbanas creadas entre estudiantes y profesionales, y obreros de obras públicas y de petróleo. Sus acciones fueron violentas: «Cuando (Rangel) hizo presencia en el Carare, pasaba por corte de franela a cuanto conservador pillara» (Vargas, 118). Fue un clásico movimiento defensivo que sin embargo tomó iniciativas militares importantes como la toma de San Vicente el día de las elecciones del 27 de noviembre de 1949. Se dijo que la guerrilla liberal había asesinado a 100 conservadores que hacían fila para votar. Monseñor Guzmán habla de 200. Hizo combates memorables como los de Albania, Guaca,

"Los campesinos fueron masacrados de la manera más infame, violadas sus mujeres, y a los que dejaron con vida les incoaron procesos criminales. [...] La soldadesca y sus oficiales arrear con los ganados, (roban) gallinas y cerdos, el café recolectado, provisiones, dinero, joyas, muebles..."

vadoras que montaron un cuerpo de policía que el liberalismo calificó de extrema peligrosidad: «homicidas, rateros y facinerosos que crearon una inquietante zozobra» (Galvis Galvis, 11). Frente al nombramiento de 500 policías departamentales reclutados en pueblos conservadores, Gaitán declaró, como diputado, que si se buscaba presionar al partido con una policía política para ganar las elecciones, la reacción liberal sería tanto más aguda e intensa cuanto más honda fuera la coacción. En todo el departamento la agresión de la Policía –en particular de la «policía cívica»– contra el liberalismo se tornó crítica. El gobernador nombró 18 militares

Zambito, y en Tona montó una emboscada que le costó al Ejército 20 soldados. El Ejército bombardeó El Colorado y los páramos de El Salado y El culebrero. Los perseguidos eran mayoritariamente liberales y en particular gaitanistas. A medida que Rangel ganaba terreno a la Policía departamental y a las municipales y derrotaba a las cívicas o chulavitas, el Ejército abría operaciones de pacificación. «Los campesinos fueron masacrados de la manera más infame, violadas sus mujeres, y a los que dejaron con vida les incoaron procesos criminales» (Galvis Galvis, 117). En una carta al gobernador, Galvis añade que «la soldadesca y sus oficiales arrear

MÓDULO

1

MÓDULO

1

con los ganados, (roban) gallinas y cerdos, el café recolectado, provisiones, dinero, joyas, muebles...» (ibid, 123). El Ejército adoptó las mismas prácticas de la Policía que la hicieron tan odiada. La ofensiva del conservatismo contra el liberalismo buscaba el sometimiento en las urnas y el abandono campesino de sus tierras. Estas quedaban solas y, siendo ricas, eran ocupadas de inmediato. En 1952, Rangel dominaba el territorio entre La Dorada y Puerto Wilches y hacía difícil la navegación por el río Magdalena. Con el golpe de Rojas Rangel entregó armas el 3 de agosto de 1953 en el Opón. Un año antes, Urdaneta Arbeláez había creado un programa de colonización dirigida a lo largo de la línea del ferrocarril del río Magdalena, en construcción, para asentar principalmente reservistas y exmiembros de la fuerza pública. Rojas Pinilla continuó el proyecto, pero incluyó exguerrilleros y centró el esfuerzo en Cimitarra. Construyó un gran aeropuerto militar y aprovechó para comprar a su nombre una hacienda en Landázuri.

5. El golpe de Rojas Pinilla

López Pumarejo soslayó al Ejército durante su primer mandato. Desconfiaba del alto mando formado en la Hegemonía. Plinio Mendoza Neira, como ministro de Guerra, protegió la débil tendencia liberal en el Ejército mientras «liberalizaba» la Policía en manos de gobernadores y alcaldes. En su segundo mandato, López pagó su intento con el golpe de Pasto. El 9 de

el apoyo de las armas era decisivo para afrontar o para hacer la violencia y hasta veían a los militares como posibles árbitros en el conflicto, lo que se hizo realidad cuando las guerrillas representaron un peligro inminente para el sistema. Laureano propuso una junta militar para pacificar el país y López no fue ajeno a la iniciativa. Aunque nunca se conocerán números exactos, la cifra de guerrilleros armados hacia 1953 podría ser entre 40.000 y 55.000, mientras los efectivos de la fuerza pública no pasaban de 25.000 (Ramsey, 206). Sin duda la debilidad del Gobierno fue una de las causas del envío de tropas a Corea, con lo que Laureano buscaba comprometer a EE.UU. en el conflicto interno y excusar su apoyo al nazismo. De hecho, el Gobierno recibió de EE.UU. un importante cargamento de armas a raíz de la emboscada de El Turpial y del intento de toma de la base de Palanquero en 1952. Con el argumento de que la democracia era incapaz de impedir la revolución comunista, propuso un régimen de corte corporativo inspirado en la dictadura de Franco, que buscaba «crear un sistema autoritario encabezado por un presidente todopoderoso» (Parsons, 519). El liberalismo y la mayoría del conservatismo se opusieron rotundamente y pactaron el golpe militar de Rojas Pinilla el 13 de junio de 1953.

La entrega de las guerrillas a cambio de meras garantías políticas fue masiva y rápida. En seis meses sólo quedaban resquicios armados en el sur de Tolima y Sumapaz, grupos influidos

"El Ejército adoptó las mismas prácticas de la Policía que la hicieron tan odiada. La ofensiva del conservatismo contra el liberalismo buscaba el sometimiento en las urnas y el abandono campesino de sus tierras. Estas quedaban solas y, siendo ricas, eran ocupadas de inmediato"

abril el Ejército respaldó a Mariano Ospina; en reconocimiento nombró tres generales en el gabinete y entregó el mando de la Policía a un alto oficial del Ejército, pese a lo cual la Policía se chulavitizó. Los dos partidos sabían que

por el Partido Comunista, que desconfiaba del jefe Supremo de las Fuerzas Armadas por sus tendencias conservadoras, su comportamiento como comandante de la II Brigada en el Valle del Cauca y por considerar que «continuaría

la misma política de entreguismo y abandono de la soberanía nacional» (Treinta años, 111). Rojas mostró su anticomunismo a los pocos días del golpe al declarar su admiración por Franco, y antes de que los periodistas lo notaran, el Gobierno nombró por decreto «una red de censores cuyos cuarteles generales estaban en las gobernaciones departamentales y las brigadas militares» (Galvis y Donadío, 270).

Cinco días antes de la celebración de su elección constitucional en 1954, los estudiantes citaron una manifestación para conmemorar el asesinato de Gonzalo Bravo durante el gobierno de Abadía Méndez en 1928. El Ejército trató de impedirla a bala y resultó muerto Uriel Gutiérrez. Al día siguiente, 9 de junio, el Gobierno bloqueó a disparos el paso de una manifestación de estudiantes con un destacamento de Ejército y Policía. Resultaron muertos ocho estudiantes, heridos 50 y detenidos 200, entre los cuales conocidos dirigentes comunistas. Los soldados habían hecho curso para apoyar al Batallón Colombia en Corea y estaban listos para embarcarse: Tras el respaldo de EE.UU., Rojas culpó al comunismo.

En julio de 1954, la Asamblea Nacional Constituyente eligió a Rojas Pinilla presidente para el período 1954-1958 y el 6 de septiembre decretó «la prohibición del comunismo internacional en Colombia». Fue una norma copiada de la Ley de Control del Comunismo aprobada por el Congreso de Estados Unidos dos semanas antes en Washington, que a su vez se basaba en *The Subversive Activities Control Act of 1950*, impulsada por el senador McCarthy. La censura de prensa y la ley anticomunista molestaron al liberalismo, a pesar, como lo manifestaron, de ser un partido anticomunista.

El Gobierno sabía que los movimientos del sur de Tolima y de Sumapaz seguían armados pese a haber participado en las ceremonias de entrega en algunas partes. No representaban mucho peligro, pero sí una gran oportunidad de recibir apoyo y beneplácito de EE.UU. En

plena Guerra Fría. Rojas inició en Sumapaz contactos tendientes a la desmovilización y el 31 de octubre, con bombo y platillos, desfilaron tres grupos de guerrilleros y depusieron las armas. El Gobierno se comprometió a reconstruir más de 25 pueblos y 12.000 viviendas y a devolver las tierras que habían sido adquiridas a bajos precios, a sus legítimos propietarios. El Ministerio de Agricultura asignó 600.000 hectáreas para el programa y la construcción de tres grandes carreteras, inclusive una entre Sumapaz, El Duda y Acacías. Todo pintaba bien hasta cuando el Gobierno ordenó la construcción de un aeropuerto en el alto Sumapaz, obra que a los ojos de los curtidos guerrilleros no era inocente. El rompecabezas quedó armado cuando el Gobierno declaró zona de operaciones militares toda la región Sumapaz, Cabrera, Cunday, Villarrica y Melgar e inició una «operación limpieza». En Cunday, sede del comando operativo, se establecieron verdaderos campos de concentración. La limpieza consistió en el traslado de casi 6.000 personas a centros de trabajo obligatorio. Hacia mediados de junio de 1955, se amplió el cerco militar y el campo de concentración se llenó de prisioneros. El 8 de junio entró el Ejército a la zona en plan de guerra. Los mandos campesinos ordenaron defender la Colonia de Villa Montalvo.

«Trajeron 12 aviones que bombardeaban y ametrallaban. El Ejército, que dizque eran 7.000 soldados reducidos en un solo sector, todos disparaban... parecía el día del juicio final... nosotros evacuamos, íbamos como 30.000 personas. Los aviones acabaron con la iglesia y la Colonia. No dejaron casa que no desbarataran... bombardearon con bombas incendiarias... caía la bomba y prendía todo, casas, potreros, monte» (Aprile, 88).

Otro recuerda:

«Tomamos posiciones. Hicimos la 'cortina' de defensa, desde la región de Prado hasta Cunday... Una distancia que nece-

MÓDULO

1

MÓDULO

1

sita días para recorrer a pie. Nosotros no retrocedíamos y el Ejército no podía avanzar... Nuestras fuerzas pasaban de 5.000 combatientes. Entre 1955 y 1956 resistimos 11 meses, 17 asaltos del Ejército. Nos bombardeaban desde las 4 a. m. En el río Cuinde combatimos contra 300 hombres, y se terminó con el Batallón Colombia... que también golpeamos en Mercadillas» (Prada, 71).

La reacción del Gobierno fue brutal. Bombardeó con napalm regiones pobladas o lugares de refugio civil, la guerra de posiciones fue derrotada. Campesinos que antes eran trabajadores de fincas cafeteras o pequeños propietarios de Cunday, Guatimbol, Pandi el Cononzo emprendieron un éxodo hacia el alto Sumapaz y el sur de Tolima. Los recuerdos de los guerrilleros coinciden con un informe del embajador norteamericano al Departamento de Estado en abril de 1955:

«...total evacuación de civiles de Villarrica... alrededor de 2.500 personas... cientos arrestados en las zonas de operaciones... hay cerca de 10.000 soldados en el área... el Ejército está exagerando su misión en Villarrica arrestando y ejecutando personas indiscriminadamente, especialmente liberales, bajo el pretexto de que son comunistas. La FAC arrojó 50 bombas napalm fabricadas aquí... se nos informó que la ofensiva rompió la organización guerrillera» (Galvis y Donadío, 435).

A fines de 1955 Rojas comenzó a perder respaldo en los partidos por la creación del «binomio Pueblo-Fuerzas Armadas» y del sector financiero, por temor a la nacionalización de la banca, lo que facilitó un arreglo con las guerrillas de Sumapaz: el Gobierno permitió el regreso de 1.400 familias a sus hogares y nombró una comisión para el «estudio de títulos y la pronta y recta devolución de propiedades» (Londoño, 559). En diciembre de 1956 se realizó una reunión del Partido Comunista con

Varela y se resolvió: «trasladarse con familias a regiones del Duda y el Guayabero para abrir esas tierras y formar el primer ejército de liberación nacional, marchando al nudo central de los Andes, es decir, al sur de Tolima y el norte de Cauca, para seguir combatiendo» (ibid, 553). A la caída de Rojas, la Junta Militar suspendió las operaciones y se reunió con jefes guerrilleros. La junta aceptó que no entregaran armas, con el compromiso de suspender las hostilidades. Varela dejó explícita constancia: «Nos reservamos el derecho de poseer con qué defendernos mientras las mismas condiciones nos inspiran confianza...» (ibid, 565).

TERCERA PARTE: EL VIRAJE

V. LOS AÑOS 60

1. Frente Nacional

La idea del Frente Nacional (FN) se originó en la estrategia de colaboración de los dos partidos tradicionales en el manejo del poder político durante la administración de Olaya, pero fue López Pumarejo quien en 1946, cuando ya la violencia se salía de madre, propuso que los liberales presentaran a los conservadores una lista de presidenciables para que estos escogieran. El gran opositor de la colaboración entre los partidos tradicionales había sido Laureano, pero en 1957, tras el exilio en España, aceptó la iniciativa liberal de turnarse el poder los dos partidos. Para los liberales y muchos conservadores –así no lo confesaran–, la violencia tenía que ver con el botín burocrático. La creencia de que la coalición liquidaría la lucha banderiza no resultó cierta. El vacío fue llenado por el MRL y la Anapo, movimientos que en última instancia trasladaron su fuerza social a los grupos armados. No en vano el MRL tuvo que ver con la fundación del ELN, y la Anapo con el M-19.

El FN nació en un contexto internacional que cambiaba con rapidez: Fidel Castro triunfó en Cuba, 1959; EE.UU. cayó derrotado en Vietnam, 1975, y, entre uno y otro, estalló la Revolución

estudiantil del 68 en París. Tres hechos que, pese a surtir efectos diferentes, condicionaron el rumbo que los fundadores del FN habían previsto. La revolución cubana, bloqueada por EE.UU. al nacionalizar la industria del azúcar, buscó protección en la Unión Soviética. La Guerra Fría no tuvo, «objetivamente hablando», ningún peligro inminente de desencadenar una guerra, fue sin embargo el gran argumento del complejo industrial-militar para imponer la Doctrina de Seguridad Nacional, sobre todo después de la crisis de los misiles en 1962 (Hobsbawm, 239). El carácter de las guerrillas de los años 40 y 50 cambió sustancialmente a raíz de esa imposición, estrenada en Colombia con la toma de Marquetalia. Los manuales de Yonbrough se hicieron textos oficiales en la Escuela de Guerra. La guerra de Vietnam, más allá del aliento a las luchas del Tercer Mundo, creó condiciones inesperadas para el desarrollo del consumo de drogas ilícitas, que cayó como anillo al dedo a las revoluciones culturales que tenían lugar en Francia y EE.UU.

Los conflictos agrarios tenían ya en Colombia una larga historia cuando la Revolución Cubana emitió la Ley Agraria en 1961. Nuestros dirigentes políticos sabían que el problema de la tierra estaba íntimamente ligado a la lucha armada y que encontraba piso y fuerza donde había organizaciones campesinas como en Sumapaz, Tolima, Santander y Cauca. Donde no las hubo, la persecución política se bandolerizó cuando los partidos les quitaron apoyo a sus clientelas armadas. Son los casos, por ejemplo, de Efraín González y de Teófilo Rojas, a diferencia de los de Charro Negro y Juan de la Cruz Varela. Siendo el FN un acuerdo para acabar con «esa guerra civil del siglo XX», como la llamaba López Pumarejo, los partidos debían encarar el problema agrario continuando una tradición que arrancó en los 20. Con el aval y la participación de los dos partidos se creó la Comisión para el Estudio de las Causas de la Violencia en 1957. Sin embargo, el rumbo que tomó la revolución en Cuba, que obligó a EE.UU. a crear la

Alianza para el Progreso como antídoto contra el contagio comunista, dio un aire nuevo a la reforma agraria. No en vano Kennedy visitó Colombia en la misma semana en que se firmó la Ley de Reforma Agraria. Así, pues, la Doctrina de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso fueron dos caras de la misma moneda o, si se quiere, la combinación de todas las formas de lucha de EE.UU. Para mantener el *statu quo* y aislar al mismo tiempo a Cuba.

El gobierno de Lleras Camargo creó en 1958 la Comisión Especial de Rehabilitación, que, según perspicaz concepto de Gonzalo Sánchez, se convirtió en un «gabinete ministerial para asuntos de la violencia». El concepto general del presidente Lleras sobre el fenómeno violencia era simple: «un flagelo que tiene que tiene raíces sociales»; en consonancia, la solución fue: construcción de escuelas, asistencia a desplazados, carreteras de penetración, distribución de baldíos, terminación de cárceles. El tema de tierras propiamente dicho no tuvo mucho espacio porque los ministros consideraron que no era prudente meterse en ese avispero y por lo tanto, los programas se orientaron a obras de infraestructura, con un agravante: la distribución de recursos debía respetar la milimetría y por tanto alimentar el clientelismo. No obstante, gracias a Echandía, gran parte de las inversiones se hizo en Tolima, donde habían sido destruidas 35.000 casas.

La Comisión se ocupó también del problema de la invasión de tierras en Viotá y otras regiones. Negoció haciendas para hacer parcelaciones campesinas y creó el Programa de colonización dirigida en el Ariari, Carare, Sumapaz y Caquetá. El fracaso de estos programas quedó patente: de los 10.000 colonos que se pensaba trasladar al Ariari, sólo se instalaron 251. La comisión murió lentamente al perder respaldo de los políticos, más interesados en los presupuestos departamentales que en las cifras marginales de la Rehabilitación. En la última etapa el programa se transformó en una plataforma que permitió la ofensiva de militares, autori-

MÓDULO

1

MÓDULO

1

dades civiles y hacendados, contra bandoleros, gamonales y campesinos (Sánchez, 117). No obstante, la Comisión de Reforma Agraria (10 liberales y cuatro conservadores), presidida por Lleras Restrepo, estaba en marcha. El laureanismo no quiso participar. Aunque minoritario, el Partido Conservador impuso sus tesis: 1. Las tierras expropiables debían ser pagadas a precios comerciales, 2. La reforma debía incluir carreteras, riego, escuelas, fábricas y «música». 3. Priorizar la mediana propiedad. 4. Preparar a los campesinos para «ingresar al movimiento urbano» (Delgado O, 97-98). El liberalismo, comprometido con EE.UU. a tomar decisiones y presionado por invasiones de tierra, sacó adelante la Ley 135 de 1961. EE.UU. y las agencias internacionales le prestaron a Colombia más de mil millones de dólares, de los cuales gran parte se asignó a los proyectos del Incora. Llegaron también más de mil voluntarios de los Cuerpos de paz (Henderson, 573). El laureanismo atacó frontalmente la nueva ley, que consideró perjudicial y regresiva porque enfrentaba a los campesinos con los propietarios.

«No gustamos de la lucha de clases», sentenció Álvaro Gómez en el Senado. Y a renglón seguido, formuló la nefasta tesis de las repúblicas independientes:

«No hay ningún colombiano que legítimamente pueda invocar motivos políticos para rechazar la soberanía del Estado. No se ha caído en la cuenta de que hay en este país una serie de repúblicas independientes que no reconocen la soberanía del Estado colombiano, donde el Ejército colombiano no puede entrar, donde se le dice que su presencia es nefanda, que ahuyenta al pueblo, o a los habitantes. Hay una serie de repúblicas independientes que existen de hecho aunque el Gobierno niegue su existencia, periódicamente da unos comunicados falsos, mendaces, diciendo que el territorio nacional está todo sometido a la soberanía y no está bajo la soberanía colombiana. Hay una república independiente

de Sumapaz; hay una república independiente de Planadas, la de Río Chiquito, la de ese bandolero que se llama Richard y ahora, tenemos el nacimiento de una nueva república independiente anunciada aquí por el ministro de Gobierno: la república independiente del Vichada. La soberanía nacional se está encogiendo como un pañuelo; ese es uno de los fenómenos más dolorosos del Frente Nacional» (Alape, La Paz, la violencia, 245).

Alberto Lleras ignoró el ataque de Gómez, pero tomó atenta nota y la compartió con EE.UU. Desde entonces se comenzó a planear la toma del sur de Tolima. Durante el gobierno de Guillermo León Valencia poco avanzó la reforma agraria. Lleras Restrepo fue su principal mentor sin salirse del marco trazado por los partidos: inversiones en regadío, titulación de baldíos, crédito supervisado. Los obstáculos interpuestos por los dos partidos llevaron a Lleras Restrepo a crear al final de su gobierno (1968) la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC).

El balance de la reforma agraria fue muy pobre. La concentración de tierras se intensificó; las medianas propiedades no se fortalecieron; los aparceros y arrendatarios disminuyeron; avanzó la colonización del piedemonte amazónico, Magdalena medio, Urabá, Catatumbo y costa pacífica (Ocampo, 396). Las cifras son claras: entre 1962 y 1985 entraron por extinción de dominio 3,6 millones de hectáreas. Por compra y cesión o expropiación fueron 889.000 –sólo el 7,4 % por expropiación–. La mayoría eran tierras inexploradas. Según el censo agropecuario de 1974, en 1970 había 800.000 familias sin tierra, la reforma benefició al 8 %. La titulación de baldíos fue de 7,7 millones de hectáreas distribuidas en 260.000 títulos. La adecuación de tierras cubrió 178.000 hectáreas; la mitad de los beneficiados eran minifundistas y el 15 %, propietarios medianos a grandes (ibid, 404- 405). En dos palabras, la principal acción del Incora fue la colonización. «Con el pasar de los días,

la mayoría de las zonas de colonización experimentaron un 'traumático' proceso de descomposición ante el avance de la ganadería y de la agricultura comercial» (ibid, 400). La debilidad de la reforma agraria corrió pareja con el fortalecimiento de las organizaciones campesinas y los movimientos armados.

Lleras Restrepo impulsó la ANUC por medio de un grupo de promotores vinculados al Ministerio de Agricultura y al Incora, y de una agresiva campaña publicitaria. La meta era organizar un millón de campesinos. El conservatismo consideró muy peligroso el paso de Lleras. En tres años, se organizaron un poco más de 950.000 usuarios y 450 asociaciones. La ANUC se radicalizó al punto de exigir la legalización de las invasiones de tierras, la expropiación sin indemnización y la conformación de consejos de reforma agraria para dirigir la expropiación (Primer mandato campesino, 1971). El gobierno de Misael Pastrana reaccionó promoviendo la división de la ANUC al acusarla de infiltración comunista. El sector más radical se conocería

como «Línea Sincelajo», mientras el sector institucional se llamaría «Línea Armenia». La línea Sincelajo llevó a cabo más de 2.000 invasiones de tierra en todo el país en 1971 y 1972 y organizó paros cívicos en Caquetá, Caldas, Córdoba, Saravena y Sucre. La represión fue violenta. El Gobierno congeló el presupuesto de la ANUC, despidió a los funcionarios campesinistas, encarceló y persiguió los dirigentes de paros e invasiones. Las invasiones, que antes se negociaban, «fueron severamente reprimidas por la policía rural y se dio libertad a los terratenientes para organizar grupos armados por cuenta propia» (Zamosc, citado por Ocampo). El Comité de Presos Políticos denunció el asesinato de varios dirigentes campesinos «a manos de pájaros o matones empleados por gamonales y terratenientes locales» (Revista *Alternativa*. Citado por Bagley, 204). El movimiento campesino, muy influido por distintos e irreconciliables grupos de izquierda, se dividió en dos tendencias cuyas consignas sintetizaban sus programas: La tierra es para quien la trabaja y Tierra sin patronos. A su vez, el Gobierno, por iniciativa y presión



Escuela rural del Cauca. Foto: <http://www.elcampesino.co>

MÓDULO

1

MÓDULO

1

del Partido Conservador, promovió el «Pacto de Chicoral», que «inició el desmonte de la Reforma Agraria» (Ocampo, 406). El primer acuerdo fue proteger la afectación de predios por parte del Incora definiendo reglas más precisas para su clasificación. El segundo, el establecimiento de la renta presuntiva y, por último, la creación del Fondo Financiero Agropecuario.

Durante el gobierno de López Michelsen, los acuerdos del Pacto de Chicoral fueron complementados con el programa DRI-PAN, tendiente a elevar la producción y la productividad campesinas orientadas por la Revolución Verde y la perspectiva de romper la dependencia de la exportación de café abriendo nuevos renglones como algodón, palma africana, azúcar. «López no buscaba la redistribución de tierra sino el control de las movilizaciones campesinas para desarrollar el capitalismo en el campo» (Ocampo, 209). Las divisiones en la ANUC y el principio de independencia indígena del movimiento campesino condujeron a la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

2. La cuna de las FARC

La Violencia en Tolima en los años 50 fue particularmente sangrienta. Entre 1948 y 1957, fueron asesinadas 35.294 personas y se abandonaron 93.882 fincas. Como respuesta se organizaron 33 comandos armados, 12 de los cuales en el sur, región colindante con Cauca, Valle, Huila y Caquetá. Como ya se dijo, hacia 1950 llegó Pedro Antonio Marín con 19 hombres armados, casi todos familiares, huyendo de la violencia de Quindío y del norte del Valle y se integró al comando de su primo Gerardo Loaiza en Rioblanco. Los Loaiza, liberales prósperos, estaban aliados con ‘Peligro’ y ‘Arboleda’. Marín comenzó a operar en las cuencas de los ríos Atá y Cambrín y organizó su propio comando en la región de San Miguel, donde se refugiaban cientos de liberales víctimas de un gran operativo desplegado por la Policía en Santiago Pérez, Planadas y Gaitania, tierras fértiles de vertiente trabajadas por colonos caldenses y campesinos

tolimenses, muchos descendientes de indígenas paeces y pijaos que lucharon por la tierra al lado de Quintín Lame. Como en todo el país, la gente se defendió durmiendo en el monte, estrategia de sobrevivencia que dio lugar a focos de resistencia armada como los comandos de Ciro Castaño, en Monteloro; Prías Alape, en Villarrica; Jesús María Oviedo, en Santiago Pérez, vinculados al comando de los Loaiza. De otra parte, desde los años 30 María Cano y Raúl Mahecha tenían gran influencia en el sur de Tolima, lo que facilitó la creación de Ligas Campesinas y la organización de células del Partido Comunista. Su más importante dirigente fue Isauro Yosa, ‘Mayor Líster’, nacido en Irco, Chaparral, donde comenzó a trabajar en la Hacienda Providencia, de los Rocha. El café era el principal negocio en la región y su economía prosperó a la par con el conflicto de tierras; en el sur de Tolima, la colonización cafetera campesina chocó las grandes haciendas. Yosa organizó el Comando del Combeima y ayudado por los Loaiza dirigió una columna de marcha, con campesinos desplazados y amenazados, hacia la región de El Davis, en Rioblanco. Eran unas 200 familias apoyadas por hombres armados de escopetas en un recorrido de más de 100 kilómetros. Se fundó así el comando de El Davis, población civil defendida por grupos armados que elaboraron un reglamento y unas normas de defensa armada para rechazar el hostigamiento conservador. Los bienes eran colectivos y la comida muy escasa. Los adultos salían a buscar alimentos o a realizar operativos militares; las mujeres cosían, lavaban la ropa y preparaban alimentos; los viejos cultivaban maíz, frijol, yuca, plátano y caña panelera, y los niños ayudaban en diversas labores, incluida la preparación militar en el comando «Batallón Sucre». Había hospital, campo de paradas, fábrica de cotizas, almacén general o comisariato, comedores generales, armería, escuela, guardería, juzgado, y se llegó a construir refugios antiaéreos. Más que una táctica de autodefensa, fue una alternativa obligada. Años más tarde, El Davis sería llamado por Manuel Marulanda «corazón de la

resistencia», y por Jacobo Arenas, «matriz del amplio movimiento campesino dirigido por el Partido Comunista». Llegó a tener 2.000 personas y compartía territorio con el comando de los Loaiza, por lo que formaron un estado mayor conjunto. En principio, comisiones mixtas de combate, pero poco a poco se dividieron entre guerrillas de «Limpios» –o liberales–, que consideraban propiedad individual las armas y era, en realidad, una especie de gamonalismo armado contra los conservadores y la policía chulavita, y «Comunes» –o comunistas–, para quienes las armas eran patrimonio colectivo y tenían un programa social que reivindicaba los derechos a las tierras baldías y exigía garantías políticas a la oposición. El rompimiento definitivo se dio cuando los comunistas adoptaron el programa aprobado por la «Conferencia Boyacá», reunida el 15 de agosto de 1952 en Viotá, con delegados de las guerrillas del Llano, Santander, Antioquia y Sumapaz, donde se propuso la construcción de un gobierno popular que restableciera libertades democráticas, decretara una reforma agraria «que aplicara el principio de la tierra es para quien la trabaja», devolviera la integridad de las comunidades indígenas, nacionalizara las minas, separara la Iglesia del Estado, creara un ejército nacional y democrático y adoptara una política internacional independiente. Los liberales no asistieron. A partir de entonces, los combates fueron frecuentes y muy fuertes. En un ataque liberal al comando de El Davis perdieron la vida dos hijos de don Gerardo Loaiza y uno de Peligro. Ciro Trujillo y Marulanda se solidarizaron con la causa comunista. El Davis fue cercado por las tropas del Gobierno, más de 5.000 hombres –dice Marulanda– apoyados por la aviación y estrenando fusiles punto 30, y quizá como una estrategia para reducir la presión sobre su centro. La población civil fue evacuada. Al desintegrarse El Davis, Richard salió con su gente para Calarma; Avenegra, otro de los mandos, se perdió por los lados de Natagaima, y Yosa se refugió en Gaitania. Marulanda constituyó, con Charro Negro –militante comunista– un comando móvil llamado de «Los Treinta»

(26 hombres y cuatro mujeres). Se emplazaron entre Marquetalia –llamada en ese tiempo el Tamaro– y Riochiquito, mientras Richard y Líster formaron una columna de marcha que se desplazó con armas, mujeres, niños y bestias desde Gaitania hasta Villarrica. Las organizaciones de Sumapaz y Tequendama integraron sus fuerzas al destacamento.

El Ejército combinaba sus acciones tanto con la Policía como con bandas de chulavitas y pájaros. Se masacró el pueblo de Belalcázar, Cauca; se bombardeó El Líbano; fueron incendiados *El Espectador* y *El Tiempo* y las casas de López Pumarejo y Lleras Restrepo. Sin lugar a dudas, el nuevo papel del Ejército fue presionado por EE.UU. después de su participación en la guerra de Corea. Según el libro *La Violencia en Colombia*, había numerosos focos de resistencia armada contra el Gobierno que tendían a unificarse. Esta amenaza fue uno de los factores que llevaron a liberales y parte de los conservadores a promover el golpe de Estado contra Laureano el 13 de junio de 1953. Tras un corto período de desconcierto las guerrillas del Bloque Sur o El Davis no aceptaron los términos de Rojas, pues sospecharon que los limpios se volverían aliados del Gobierno y cambiarían sus viejos fusiles por armas de dotación oficial contra los comunes, como en efecto sucedió. En octubre de 1953 el Bloque Sur llamó a continuar la lucha como autodefensas de masas hasta lograr el retiro de todas las fuerzas represivas; la devolución de las fincas a las víctimas de la política de sangre y fuego. Rojas había decretado amnistía e indulto de manera condicional y había dado un año para la entrega de armas, al término del cual volvió a declarar la guerra al movimiento guerrillero. Entre 1953 y 1957 Charronegro, Marulanda y Ciro Trujillo se dedicaron a crear las bases políticas y militares en Marquetalia y Riochiquito.

3. Operaciones en Marquetalia y Riochiquito

Como se dijo, Alberto Lleras instituyó en 1958 el Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) y en

MÓDULO

1

MÓDULO

1

"Los adultos salían a buscar alimentos o a realizar operativos militares; las mujeres cosían, lavaban la ropa y preparaban alimentos; los viejos cultivaban [...] y los niños ayudaban en diversas labores, incluida la preparación militar en el comando

el programa del sur de Tolima, Charronegro fue el principal representante de los guerrilleros. El problema era siempre el mismo: los acuerdos no se podían firmar mientras hubiera comunistas «sin tener en cuenta que los dirigentes eran comunistas», apunta Marulanda con sarcasmo. Hubo, no obstante, acuerdos importantes de cese al fuego. Los guerrilleros regresaron a sus pueblos: Gaitania, Chapinero, Sur de Atá, La Julia, El Carmen. El general Matallana reconoció que se desmovilizaron abnegadamente,

guardaron su fusil y se pusieron a trabajar la tierra y fundar o rehacer fincas (Alape, *La paz, la violencia*, 212). A pesar de los diagnósticos que mostraban la íntima relación de la tierra con la guerra, las inversiones del PNR se dirigieron principalmente a construcción de obras públicas. En 1959, 6.700 hombres contratados trabajaban en 110 frentes de carreteras. Marulanda fue nombrado Inspector de Vías. Muchos de sus compañeros, sin desarmarse puesto que el programa no lo exigía, trabajaron bajo sus órdenes en la carretera Aleluyas-El Carmen, y

otros volvieron a trabajar el campo. Las guerrillas de autodefensa se transformaron en movimiento agrarista. Charronegro fue nombrado presidente de la Unión Sindical de Agricultores de Tolima y Huila, y Ciro Trujillo en la Unión de Agricultores de Riochiquito y Tierradentro.

Un año después, Lleras consideró que la violencia no podía ser controlada con meras inversiones en obras públicas y discursos por la radio

nacional y solicitó ayuda a EE.UU. Eisenhower creó un grupo especial de la CIA bajo el control del Departamento de Estado y el apoyo del Departamento de Defensa, que llegó a Colombia en octubre de 1959. Una de sus conclusiones fue: «el Ejército requiere una reestructuración en sus servicios de inteligencia, guerra psicológica, información pública y programas de acción cívica» (González, 323-324). Era la tesis que sostenía el entonces comandante del Ejército, Ruiz Novoa, y tomaría forma en el «Plan Lazo» –o Lazo para otros–: una estrategia que daba gran importancia a los efectos psicológicos de la acción cívico-militar, inspirada en la doctrina de Seguridad Nacional, uno de cuyos principios fueron las operaciones encubiertas dirigidas a liquidar a los «cabecillas» de los movimientos rebeldes. El 11 de enero de 1960, los hombres de Mariachi –antiguo comandante de los Limpios, que colaboraba con el Ejército– mataron a Charronegro. Marulanda volvió a las armas y montó emboscadas en las carreteras de El Carmen y El Alto. A mediados de 1961 el Partido Comunista citó a una conferencia de autodefensas en El Tamaro –que desde entonces se llamó Marquetalia– con delegados de El Pato, Natagaima y el Guayabero, donde el comité central le hizo una fuerte crítica por las acciones contra la fuerza pública. Marulanda argumentó que él no se iba a dejar liquidar ni por el Gobierno ni por los limpios. Poco después, el Ejército ocupó campamentos de las autodefensas para impedir que las guerrillas de Marquetalia se regaran, que era precisamente el objetivo defendido por Marulanda en la conferencia. Un año más tarde –antes de la declaración de Gómez Hurtado–, el Ejército entró a la región de Natagaima, donde consideraba que los comunistas ejercían soberanía. En las márgenes del río Anchique, las tropas oficiales mataron más de 15 personas, entre ellas Avenegra. En honor a esos muertos se organizó el grupo de autodefensa «26 de Septiembre», fecha de la masacre. Como lo había planeado Marulanda, sus comandos ampliaron la influencia sobre una gran área del sur de Tolima y Huila y el norte de Cauca, donde,

además de enfrentar al Ejército, se prepararon para la ofensiva de las FF.MM. organizando a la población civil, construyendo trochas y depósitos estratégicos. A fines de 1963 las guerrillas tomaron posiciones de combate y citaron a una conferencia que nombró un secretariado de resistencia compuesto por Marulanda, Isauro Yosa y Ciro Trujillo, que adoptó la estrategia de «movilidad absoluta y total de las guerrillas y no aceptación de una guerra de posiciones», según Jacobo Arenas. El 18 de mayo el gobierno de Guillermo León Valencia inició la «Operación Soberanía» contra la República Independiente de Marquetalia. Según el Ejército, sus efectivos «apenas pasaban de 1.200 hombres»; la guerrilla calculó 16.000 soldados, apoyados por aviones T-33 y por siete helicópteros. Según Guaracas, las guerrillas constaban de 30 hombres armados. El 14 de junio, la FAC bombardeó el comando de Marulanda y desembarcó 400 unidades aerotransportadas. Las guerrillas no pudieron con la fuerza del Ejército y se movieron a Cauca. El 22 de junio el Ejército ocupó totalmente la región, con lo que –escribió Jacobo– «la guerra pasaba de la resistencia a la guerra guerrillera auténtica». La guerrilla se hizo invisible y el Ejército perdió todo contacto con ella. Los bombardeos continuaron intermitentes sobre posiciones que la guerrilla había abandonado. En medio de ellos, el secretariado de resistencia citó el 20 de julio una asamblea que aprobó el Programa Agrario, cuyo primer punto convocaba a la lucha por una «reforma agraria auténtica: que cambie de raíz la estructura social del campo, entregando en forma gratuita la tierra a los campesinos que la trabajen o quieran trabajarla, sobre la base de la confiscación de la propiedad latifundista» (Anexo 4). El segundo punto decía que los colonos, ocupantes, arrendatarios, aparceros, agregados recibirían títulos de propiedad sobre los terrenos que explotaran y se crearía la unidad económica en el campo, tesis que el movimiento agrario defendía desde los años 20.

La guerrilla se replegó hacia el norte de Cauca, región indígena nasa que muchos años atrás había sido preparada como zona de retirada estratégica por el Bloque Sur y donde había luchado Quintín Lame. Se trataba de una «colonización dirigida» por la guerrilla que organizó a los colonos en la Unión Sindical de Trabajadores de Tierradentro y Riochiquito, que repartió parcelas y estaba construyendo un pueblo cuando por solicitud de monseñor Enrique Vallejo, prefecto apostólico de Tierradentro, el Gobierno bombardeó la región y quemó el poblado. Valencia Tovar se reunió con Mayor Ciro en abril de 1964, cuando estaba a punto de iniciarse la «Operación Marquetalia». Ciro se quejó de que el Gobierno no se asomaba «sino a echar bala y a matar campesinos». Valencia le propuso trabajar haciendo escuelas y puentes con la dirección del Ejército y mano de obra local. A mediados de 1965, el grupo de civiles armado por el Ejército y auspiciado por monseñor Perdomo, al mando de Miguel Valencia, mató siete personas en el Cocuyal, entre ellas un hijo y un sobrino de Mayor Ciro. El 10 de septiembre, el Ejército inició el control militar de Riochiquito. Marulanda rompió de nuevo el cerco y concentró su gente cerca de Inzá, pueblo que se tomó el 26 de septiembre. El secretariado de la resistencia convocó una conferencia donde se analizaron las operaciones militares de Marquetalia, Riochiquito y las que esperaban enfrentar en El Pato y el Guayabero; se adoptó el Programa Agrario de 1964 como bandera de lucha y se citó a otra conferencia en el río Duda que se reunió en mayo de 1965, donde se crearon las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En esta segunda conferencia los 250 delegados eligieron a Manuel Marulanda comandante en jefe, y a Ciro Trujillo segundo al mando, y aprobaron el estatuto de reglamento del régimen disciplinario y las normas de comando. Trujillo fue enviado a Quindío para operar sobre el Valle y sobre la zona cafetera, pero en 1966 fue estruendosamente derrotado. Marulanda y Arenas establecieron sus comandos en El Pato y el Guayabero, zonas abiertas

MÓDULO

1

MÓDULO

1

a la colonización por las columnas de Marcha que habían salido de Sumapaz y de Marquetalia, desde donde desplegarían sus fuerzas por los ríos Guaviare y Caguán. En esta zona selvática se formaron muchos de los comandantes que abrían frentes en el occidente de Cundinamarca, norte de Tolima, noreste antioqueño, oriente de Huila, sur de Cauca, Magdalena Medio, Llanos Orientales, Urabá y Perijá. Al transformarse el Bloque Sur en FARC, el movimiento guerrillero dejaba de ser una fuerza regional defensiva para convertirse en un ejército cuyo objetivo era la toma del poder.

Tras la derrota de Mayor Ciro, se reunió la Tercera Conferencia, donde se debatió, entre otras cosas, regresar a la Cordillera Central para ocupar el vacío dejado por la derrota. Las comisiones en la Cordillera Oriental habían avanzado hacia Huila, Meta y Caquetá. Marulanda aniquiló una patrulla en La Perdiz, hecho que tuvo resonancia porque el Gobierno había decretado la aniquilación completa de las guerrillas. Marulanda inició el regreso a las Hermosas, sur de Tolima, en condiciones peligrosas porque el Gobierno tenía control sobre la región, apoyado en una red de patrullas civiles. Fueron los días de la Ley 48 de 1968, que definió la defensa civil como una actividad «permanente y obligatoria de todos los colombianos, hombres y mujeres, no comprendidos en el llamamiento al servicio militar obligatorio, (que) podrán ser utilizados por el Gobierno en actividades y trabajos con los cuales contribuyan al restablecimiento de la normalidad». Con base en esta norma se autorizó la creación de grupos paramilitares o guardias nacionales.

Fue un «desplazamiento nocturno sin linterna», señal de máxima seguridad. El grupo de 27 unidades se conoció como “La Móvil”. Entró por San Rafael, Huila, a los páramos de La Herrera y Bilbao, Tolima, con el objetivo de llegar a Santo Domingo y Corinto, Cauca. Nariño, uno de los comandantes históricos, relata:

«Así, poco a poco, fuimos ampliando la presencia y la influencia sobre Florida, Tuluá y Palmira, en el Valle; Miranda, Corinto, Toribío, en Cauca, y otros importantes lugares de Quindío, tales como Sevilla y Génova. Eran tiempos difíciles para las guerrillas. En Anorí el ELN había sido prácticamente liquidado y el Ejército había ganado prestigio. Marulanda golpeó en Bejuqueros, Planadas, pero el general Matallana lo envolvió con un cerco que volvió a poner en serias dificultades logísticas al Frente recién creado».

Fue la «Operación Sonora», cerca de Rioblanco. El regreso a la Central fue tema de discusión en la Cuarta Conferencia, en 1974, donde los destacamentos guerrilleros asumieron el carácter de Frentes. «En ese momento –recordaba Nariño–, las condiciones para la creación del Quinto Frente eran un hecho; el Cuarto ya operaba en el Magdalena Medio. Y en Cauca y Valle, el camarada Manuel había logrado regar, con sus hombres, las semillas para el nacimiento del Sexto Frente».

4. ELN

López Michelsen se opuso con tenacidad no tanto a la idea del Frente Nacional, que al fin y al cabo había sido tesis de su padre, sino al sistema de la alternación, que en síntesis era una repartición milimétrica del botín burocrático «tratando de no lesionar ningún interés y de abstenerse de hacer escogimientos». Esa pugna era una de las causas de la guerra civil no confesada. Para López la democracia suponía el juego de la oposición, y la alternación sustituía los partidos por coaliciones ganadoras y perdedoras. Creía, con López de Mesa, que el FN no acabaría con la violencia sino con los partidos. Se presentaba como el renacimiento del Partido Liberal, heredero de Uribe y de Gaitán y traicionado por los Lleras. Despertó la mística liberal y defendió la Revolución Cubana, pero también engendró una división entre la línea dura, partidaria del socialismo, y la línea

blanda, encabezada por él mismo, de carácter reformista. Al amparo de los más radicales, nació la Juventud del Movimiento Revolucionario Liberal (JMRL), proclive a la lucha armada; uno de sus miembros más activos fue Manuel Vázquez Castaño, hermano de Fabio. En 1962, 22 jóvenes de la JMRL viajaron a Cuba becados por la revolución, de los cuales siete, entre ellos Fabio, pidieron recibir entrenamiento militar para regresar a organizar un grupo guerrillero en el país. Fue la Brigada José Antonio Galán.

Como lo recuerda Fernán González, el MRL era muy fuerte en el Magdalena Medio, en especial donde se había levantado en armas Rafael Rangel en 1948. El grupo llegó a la vereda La Fortunata en San Vicente de Chucurí y contactó campesinos organizados a través de miembros que habían tenido relación con las guerrillas de Rangel y aun con el levantamiento de La Gómez, como Heliodoro Ochoa y Nicolás Rodríguez, padre del actual jefe del ELN. José Ayala, dirigente sindical de Barranca, hizo parte del nuevo grupo. La guerrilla se asentó en la región de Simacota, Santa Helena del Opón y San Vicente de Chucurí, y estableció vínculos de apoyo con la Unión Sindical Obrera (USO), la Asociación de Universitarios de Santander (Audes) y la poderosa Federación Universitaria Nacional (FUN).

El 7 de enero de 1964, la pequeña y mal armada tropa, que tomó el nombre de Ejército de Liberación Nacional (ELN), se tomó el pueblo de Simacota y dejó muertos seis uniformados, vacías las arcas de la Caja Agraria e inquieta pero interesada la población después de oír la proclama revolucionaria que juraba «patria o muerte». Pocos meses después salió para Cuba el segundo grupo a recibir entrenamiento militar, mientras en Bucaramanga, Bogotá, Barranca, Medellín, se establecieron redes de apoyo logístico y de simpatizantes. El 6 de agosto de 1965 emboscó un convoy militar en el cerro Cruz de Mayo y voló el oleoducto de la Texas. Unos meses después descarriló un tren pagador de la línea Bogotá-Santa Marta, recién inaugurada.

La acción tuvo un gran impacto porque fue cubierta por la revista *Sucesos* de México, que entrevistó a Fabio Vásquez.

Desde la muerte de los estudiantes el 8 y el 9 de junio de 1954, la FUN se radicalizó cada vez más. Jugó un papel destacado en la caída de Rojas Pinilla en 1957 y fue tomado por la opinión pública y por el Gobierno como un actor político de primera importancia. A nivel mundial, los países socialistas, especialmente Cuba, se convirtieron en mecenas estudiantiles a donde se iba a aprender y se regresaba a luchar. Los universitarios se organizaron exigiendo libertad de cátedra y participación en la dirección y la autonomía universitaria. Uno de los movimientos que con estas banderas más apoyo de la opinión pública tuvo fue la «Marcha a Bogotá», organizada por estudiantes de la Universidad Industrial de Santander en 1963, dirigida, entre otros, por Jaime Arenas Reyes. Al movimiento se unió la FUN. Camilo Torres Restrepo, capellán de la Universidad Nacional, lo respaldó abiertamente y estrechó vínculos con sus dirigentes, en especial con Arenas, quien fue subdirector del periódico *Frente Unido*, fundado por Camilo. En este vínculo y bajo esta atmósfera revolucionaria estudiantil se originó la decisión de Camilo de integrarse al ELN y con él un grupo de estudiantes de izquierda y de católicos partidarios de la Teología de la liberación. Camilo duró cuatro meses en el monte. El 7 de enero de 1966 el ELN distribuyó la «Proclama de Camilo», que invitaba a los colombianos a vincularse a la lucha armada, y el 15 de febrero cayó en Patio Cemento.

A raíz del combate de Patio Cemento, el Ejército intensificó la persecución de los alzados en armas y los obligó a protegerse en la región del Carare-Opón, donde creó redes sólidas de apoyo logístico y político. Obligó a los revolucionarios a entrar en combate. Buscando ampliar el teatro de guerra, Ricardo Lara Parada organizó el frente Camilo Torres en límites de Santander con Cesar, donde se tomó Bijagual y Papayal. Las operaciones envolventes del Ejército gestaron en

MÓDULO

1

MÓDULO

1

el ELN una división que en un principio apareció como de trabajos especiales: un ala dirigida por los Vásquez Castaño, José Ayala, José Solano, y otra, por Medina Morón, Juan de Dios Aguilera, Heliodoro Ochoa y el dirigente de la FUN recién vinculado Julio César Cortés. La división terminó en el fusilamiento de Medina y Cortés, lo que creó gran confusión en sus filas, desencadenó nuevas y más sangrientas diferencias y multiplicó las deserciones. Al punto de que un día, *El Tiempo* publicó la noticia de la deserción de Jaime Arenas. A finales de 1968 fue desarticulado el Frente Camilo Torres, y Ricardo Lara debió reincorporarse al comando de Fabio con unos pocos hombres. A fines de 1969 el grueso del ELN cruzó el río Magdalena, se ubicó en la región de Yondó y se expandió hacia Remedios, Segovia, San Pablo y Puerto Berrío, donde compartían, no sin dificultad, zonas con las FARC. Fue cuando se incorporaron los padres españoles Domingo Laín, Manuel Pérez y José Antonio Jiménez, curas obreros pertenecientes al movimiento Golconda, que surgió a raíz de la muerte de Camilo. Hacia 1971, después de una persecución de años, el ELN localizó a Aguilera en Remedios y lo fusiló. Se terminó la

fragmentación del ELN, originada en el fusilamiento de Víctor Medina y la fuga de Jaime Arenas. En 1972 el grueso de la guerrilla, con participación de cuadros urbanos, se tomó San Pablo, sur de Bolívar; Remedios, y el aeropuerto de Otún. Durante las invasiones de la ANUC en la costa, el ELN participó activamente y casó una pelea de largo aliento con el EPL, que por aquel entonces tenía una fuerte injerencia en el campesinado de Córdoba y Sucre. Después de la toma de Remedios, Lara recibió la orden de volver al campamento central, pues Fabio consideraba que había cometido graves errores militares, entre ellos el rescate por parte del Ejército de unos ingenieros alemanes. Se realizó entonces la «Asamblea de Campo», para analizar errores de Lara, Manuel Pérez y Manuel Quirós. Lara fue destituido como segundo comandante y Pérez se escapó de ser fusilado. A fines de 1973 el ELN se dividió en tres comisiones: nordeste antioqueño, sur de Bolívar y norte del Magdalena Medio. Manuel y Antonio Vásquez salieron hacia Anorí, zona conservadora, con una columna que fue detectada rápidamente por el Ejército y aniquilada. Murieron los hermanos Vásquez. Manuel era el único que daba



Escuela rural caribe colombiano. Foto: <http://otrasvoceseneducacion.org>

importancia al movimiento obrero y mantenía relaciones con los cuadros urbanos; editaba el periódico *Simacota*, que daba parte de las acciones militares y publicaba artículos políticos e ideológicos. Fabio reunió lo que quedaba del ELN en Antioquia para analizar lo sucedido en la famosa «Asamblea de Anacoreto». Según Gabino, segundo al mando, allí no se hizo un análisis juicioso de los errores tácticos y estratégicos de la Operación Anorí, sino un juicio de responsabilidades individuales que impidió ver el fracaso total de la teoría del foco que guiaba aún al ELN.

De todas maneras, la Asamblea de Anacoreto no resolvió lo fundamental: el «culto a la personalidad» autoritaria y dogmática de Fabio. Mucha sangre había corrido por esa causa. El número de bajas infligidas al enemigo probablemente era menor que el realizado a militantes y colaboradores en función de garantizar una «línea correcta» que los hechos negaban. Fabio tenía a su favor el apoyo de Cuba y su legitimidad se fundaba en él, pero también tenía una úlcera sangrante que lo debilitaba progresivamente. Los médicos le aconsejaron viajar a la isla y Helio –su nombre de guerra– aceptó a regañadientes. Seguía siendo el comandante superior y su vínculo con el ELN se hacía a través de un radiotransmisor. Desde Cuba las órdenes eran estrictas y precisas. El círculo de sus incondicionales le obedecía sin objeción. Bien sea porque el radio se dañó o porque mataron al «radista», ese vínculo se rompió y los mandos en Colombia tuvieron que afrontar la continuación de la guerra sin Fabio o la disolución del movimiento. Fueron las tesis que se plantearon y se discutieron en la ciudad para que las armas no participaran. El grupo que tomó esta decisión se conocería en adelante como «Replanteamiento», que profundizó las críticas a la dirección ausente y, a su vez, se dividió en dos tendencias: Los que sostenían que aceptando el rechazo al autoritarismo, el militarismo y los fusilamientos como forma de solucionar las contradicciones, defendían que el ELN per-

maneciera como organización con una fuerte reestructuración que lo articulara con el movimiento social y político del país, y aquellos que sostenían que el ELN debía desaparecer como lucha armada y transformarse en movimiento político sin armas. En 1978 la crisis tocó fondo. La red urbana había casi desaparecido y en el monte el grupo se había reducido a unos 30 hombres que se concentraron en el Catatumbo, donde el movimiento sindical los apoyó. López Michelsen les ofreció discutir un acuerdo de paz que el grupo rechazó. Sobre estas débiles bases, el ELN se dio a la tarea de reorganizar su gente renunciando al autoritarismo sin abjurar de la disciplina; elaborar principios y planes estratégicos tanto políticos como militares, y definir formas de financiación. Corrían los días en que se estaba construyendo el oleoducto Puerto Limón-Coveñas, rechazado por parte el campesinado, que se veía afectado por la obra. El ELN, consciente de la necesidad del Gobierno y la compañía petrolera de sacar el crudo, extorsionó a la empresa constructora –la Mannesman–. Los recursos económicos obtenidos y los replanteamientos estratégicos permitieron que el ELN se recuperara y pudiera afrontar la guerra con una relativa solidez.

CUARTA PARTE: CONSECUENCIAS

VI. COLONIZACIÓN Y CONFLICTO ARMADO

El despliegue de fuerzas guerrilleras en relación con los conflictos sociales se puede ver más claro en regiones donde se cruzan colonias y conflicto armado: el Piedemonte oriental, el Catatumbo y Urabá. En la coyuntura de mediados de los 70 se trenzó un vínculo interno entre la decadencia progresiva de la economía cafetera, la fatiga de la industrialización por sustitución de importaciones, y la cocalización de las zonas de colonización.

MÓDULO

1

MÓDULO

1

El colono es un trabajador despojado de todo recurso; se enfrenta a una selva poderosísima en condiciones muy adversas. En realidad hace una finca con base en deudas adquiridas con los comerciantes. Tarde o temprano sus «mejoras» pasarán a manos de los acreedores, que las concentrarán como haciendas. La colonización es un proceso de ampliación latifundista de la frontera. Los colonos se convierten en profesionales de la apertura de mejoras cada vez más lejanas.

1. El Piedemonte oriental

Durante los años 60 y 70 el movimiento agrarista, de fuerte acento comunista, echó raíces en zonas de colonización, en especial en el piedemonte suroriental de la Cordillera Oriental, en el Macizo Colombiano, en el Magdalena Medio y en Urabá,

"Los cultivos ilícitos se arraigaron en las zonas de colonización por dos razones: la quiebra permanente de los colonos y la débil y corrupta presencia del Estado."

zonas donde se enraizaron rápidamente frentes guerrilleros de distinta orientación. No es fácil distinguir entre el movimiento de colonización campesina y el de resistencia armada, una relación íntima desde los años de La Violencia, fortalecida a partir de los acuerdos de Chicoral, de la represión a la ANUC y del Estatuto de Seguridad de Turbay. Se podría decir que la guerrilla comenzó a ser una autoridad surgida

del movimiento campesino, que vivía económica y políticamente de él a cambio de dirigir sus demandas y reemplazar al Estado como árbitro de conflictos y aun como agente de desarrollo.

La marihuana llegó al país como cultivo comercial de cáñamo y como «hierba prohibida», importada por técnicos mexicanos de las empresas bananeras (United Fruit Co.). El primer renglón no tuvo éxito, pero el segundo se trans-

formó en un cultivo local de pequeña escala que satisfacía una demanda limitada al bajo mundo. No obstante, la guerra de Vietnam disparó la demanda en EE.UU. y los Cuerpos de Paz –voluntarios de la Alianza para el Progreso que trabajaban en la Sierra Nevada de Santa Marta– descubrieron la calidad de la marihuana local y fueron los primeros cultivadores y exportadores a pequeña escala. Se convirtió en un cultivo de exportación que se generalizó en las zonas de colonización. Fue un ensayo general que creó, sin embargo, una cultura: dinero fácil, corrupción de las autoridades, impunidad, familiaridad con las armas. La oferta gringa sustituyó la colombiana con ayuda de la fumigación de cultivos aquí y la tolerancia allá. El vacío dejado por la 'marimba' fue de inmediato llenado con el tráfico de pasta básica de cocaína desde Perú y Bolivia para ser transformada en Colombia. Los cultivos ilícitos se arraigaron en las zonas de colonización por dos razones: la quiebra permanente de los colonos y la débil y corrupta presencia del Estado. Al principio la guerrilla se opuso tenazmente por considerar que era una estrategia para quitarle a la insurgencia su base social, pero pronto comprendió que podía participar en la nueva bonanza cobrando tributos de guerra. La tradición de las caucherías renació y, por diversos factores, coincidieron sus geografías.

Los cultivos ilícitos representaron para los colonos la encarnación de sus sueños y de las demandas que le hacían al Estado: comercialización; crédito; vías; acceso a salud, educación, diversión. En muy corto tiempo salieron de su bancarrota y se integraron al mundo del consumo. Los comerciantes de precursores hicieron parte del negocio, y grandes capitales nacidos del narcotráfico se legalizaron. Los terratenientes se toparon con una demanda inusitada de tierras que valorizó sus propiedades y permitió una contrarreforma agraria. Pero quizá ningún sector fue tan favorecido como las autoridades legítimas.

La región más activa en integrarse a la nueva economía fue la del sur de Meta y el norte de

Caquetá. El poblamiento de zonas baldías, unas, y ocupadas por comunidades indígenas, otras, conoció un ritmo hasta entonces inédito. Al mismo tiempo se descubrieron y explotaron los campos de Caño Limón, Cusiana, Apiay y Orito. Los pueblos progresaban; las demandas de alojamiento, alimentación, transporte crecieron de manera vertiginosa; las rentas departamentales y municipales conocieron presupuestos fabulosos; las guerrillas se beneficiaron de la excepcional coyuntura económica por la vía de la extorsión. El movimiento armado, que hasta entonces era netamente agrario, se transformó en una enorme fuerza militar.

A instancias de EE.UU., Colombia entró en la guerra contra el narcotráfico. La fumigación intensiva de los cultivos ilegales no logró detenerlo, pero sí, en cambio, desplazar a los colonos y a los comerciantes locales. Estos cultivos ampliaron los teatros de guerra. Las millonarias inversiones militares fueron quizás equivalentes a los beneficios económicos de los negocios ilegales. Fueron creados grupos paramilitares organizados y financiados por narcotraficantes, grandes ganaderos y sectores de la fuerza pública que, a cambio de favorecer sus negocios, sembraban el terror para derrotar a la guerrilla y controlar política y económicamente. En Meta y Caquetá, la Unión Patriótica fue masacrada.

2. El Catatumbo

La historia económica y social del Catatumbo permite entender por qué el ELN después de Anorí dirigió gran parte de sus fuerzas a esa región. El Catatumbo está ligado a la historia de Colombia mediante la violencia y el petróleo. Al fin de la Guerra de los Mil Días, el general Reyes otorgó una generosa concesión al general Virgilio Barco, su contendor, que incluía la exención de impuestos y la facultad para negociar los derechos. Con la Danza de los Millones, la Gulf Oil Company compró todos los derechos que explotó hasta los años 80. En 1931 la petrolera comenzó a construir el oleoducto Tibú-Coveñas. La constructora (Sagoc) podía usar para su

beneficio una zona paralela al oleoducto y sus ramales. La explotación encontró la resistencia de los indígenas barí, que la compañía determinó «domesticar», sacar, alejar, matar o lo que hubiera que hacer, para lo cual organizó y armó patrullas civiles, una de las cuales al mando del general Antonio Lafaurie. Los enfrentamientos no fueron tan simples. La explotación petrolera necesitaba mano de obra «civilizada» y fomentó la colonización del Catatumbo. Llegaron miles de campesinos y desempleados urbanos a buscar trabajo o a cultivar la tierra para vender a la Compañía arroz, yuca, plátano. Las diferencias entre los obreros de la empresa y los técnicos y altos empleados crearon un ambiente conflictivo que explotó en 1934 con la «Huelga del arroz», apoyada por campesinos y colonos, lo que gestó desde entonces una alianza aún vigente.

En la segunda posguerra la Concesión alcanzó su mayor rendimiento. Fue el tiempo en que Bruce Olson y las Hermanas Lauritas entraron a evangelizar a los indígenas barí. En 1960 tuvo lugar la gran huelga de los «29 Días», que exigió la eliminación del sistema de contratistas que burla prestaciones sociales y derechos sindicales. Nuevamente la población se solidarizó con los trabajadores. En 1971 se organizó un paro cívico a raíz del cual el Gobierno declaró la caducidad del contrato con la Colpet y adquirió los derechos de los pozos, ya exhaustos. En medio siglo de concesión se sacaron más de 256 millones de barriles, los barí perdieron el 80% de su territorio y la Nación, más de 200.000 hectáreas de bosque natural. A mediados de los 70 aparecieron las FARC, desprendidas de los frentes de Arauca, y el ELN, como consecuencia del golpe de Anorí. La construcción del oleoducto Caño Limón-Coveñas despertó protestas sociales capitalizadas por las guerrillas. El «Paro del Nororiente» (1994) paralizó la región y la represión fortaleció las guerrillas. En desarrollo de las ambiguas relaciones entre las petroleras y la subversión, el ELN atentó en muchas ocasiones contra el oleoducto. El alto costo de la lucha armada y los bajos niveles de

MÓDULO

1

MÓDULO

1

vida de la población abrieron la puerta a los cultivos de marihuana y coca. Para la Dirección Nacional de Estupefacientes, en 2002 había 4.471 hectáreas de coca, pero según las Umatas, sólo 30.000. La Gabarra llegó a ser la tercera región más productora, después de Putumayo y Guaviare, según el Plan Colombia, que justificó así sus operativos militares. La aparición oficial de los paramilitares data de 1999, cuando se dio la primera incursión a La Gabarra, municipio de Tibú. Se habla de 800 víctimas entre muertos, heridos y desaparecidos, y de no menos de 20.000 desplazados. Desde entonces, las incursiones de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) fueron regulares y persistentes, no obstante la presencia de los Batallones Comuneros No. 36, Santander y No. 10 del Plan Especial Energético. En 2003 Ecopetrol inició la explotación y la explotación de petróleo en territorio barí. Los indígenas protestaron por considerar una violación a los acuerdos de Colombia con la OIT, que obligan a una Consulta Previa, y por los atropellos del Ejército Nacional, que los acosaban y debilitaban. A fines de 2006 la Corte Constitucional falló a favor de los indígenas (Sentencia T-880) al reconocer sus derechos y ordenar suspender el proyecto en sus resguardos. Sin embargo, Ecopetrol ha continuado el proyecto en áreas aledañas y el Gobierno ha ordenado la fumigación de coca y las exploraciones sísmicas en el resguardo. En julio de 2003, las AUC entregaron unas 4.000 armas que manejaban 2.500 hombres al mando de Salvatore Mancuso y 'Jorge 40'.

3. Urabá

El conflicto que vive la región se refleja en las cifras oficiales: 5.200 muertos, 200 desaparecidos y 60.000 desplazados. El río Atrato ha tenido una suerte adversa, determinada, paradójicamente, por su importancia geoestratégica y por ser la columna vertebral de una de las regiones más biodiversas del planeta. A mediados del siglo XX llegaron las grandes compañías madereras. El desarrollo de las economías ganadera y bana-

nera, ha fundado una poderosa elite empresarial protegida por el Estado. En los años 60, cuando la zona bananera de Santa Marta entró en crisis, las fruterías extranjeras financiaron el cultivo de banano a empresarios y se reservaron la comercialización. La demanda mundial de banano ha permitido la ampliación del Eje Bananero hacia el sur. La experiencia de los conflictos de la zona bananera de Santa Marta se transfirió a Urabá. Los cultivadores de fruta fundaron la Unión de Bananeros de Urabá (Unibán) y los viejos dirigentes sindicales, Sintrainagro y Sintrabanano. Los sindicatos y los empresarios se enfrascaron en una lucha cada día más radical, que se fortaleció con la llegada de las guerrillas en respaldo de los sindicatos y con la militarización progresiva del Urabá.

La Unión Patriótica (UP) y los sindicatos llegaron a controlar la mayoría de los Concejos y las Alcaldías municipales. La derecha se vio gravemente amenazada. La fuerza pública era incapaz de controlar los movimientos de protesta. El atropello a los derechos humanos se fue imponiendo como política para debilitar las demandas sindicales y cívicas. Cuando la UP triunfó en las elecciones de 1985, las organizaciones clandestinas de derecha dieron luz verde a la formación de grupos paramilitares. El Estado fue indiferente y la fuerza pública se volvió su gran protectora. Un hecho determinante para la historia del conflicto fue la entrega de armas del EPL, movimiento prochino, rival de las FARC, prosoviético, ambos con gran influencia política en la región.

Una breve reseña histórica del EPL ayuda a entender los desarrollos de la violencia en Urabá. Uno de sus fundadores fue Pedro León Arboleda, militante del Partido Comunista. A raíz del 9 de abril, defendió contra el Comité Central la tesis de la insurrección general, diferencia que terminó en su expulsión. Otro fundador, Pedro Vásquez, fue guerrillero del Bloque Sur del Tolima al mando de Marulanda. El tercero fue Francisco Caraballo, entrenado en Cuba y vinculado al ELN. Algunos de los expulsados

del Partido Comunista o que no compartían la línea prosoviética crearon en 1958 el Movimiento Obrero Estudiantil Colombiano (MOEC) y trataron de organizar un grupo guerrillero en Cauca con apoyo económico de Cuba, China y Vietnam. El intento fracasó en Tacueyó, pero muchas de sus unidades adhirieron al EPL en formación. En 1964 la crisis chino-soviética dividió el Partido Comunista colombiano. Vázquez y Arboleda, entre otros, se apartaron de la línea oficial y crearon en Medellín el Partido Comunista Marxista Leninista (PCML), cuya tesis central era que la Unión Soviética se inclinaba hacia el capitalismo. Poco después organizaron focos guerrilleros en el Valle del Cauca, Magdalena Medio, sur de Bolívar y alto Sinú-San Jorge, donde actuaba un viejo guerrillero de Rafael Rangel, Julio Guerra. El EPL nació con la toma de Uré en 1967 y se fortaleció con la ayuda del movimiento campesino dirigido por la ANUC. El partido organizó núcleos de resistencia en el alto Sinú y fundó el Sindicato de Trabajadores Agrícolas del San Jorge. A principios de la década del 70 el PCML y el EPL

ejercieron gran influencia en el movimiento campesino en Córdoba, Atlántico, Bolívar y Antioquia e impulsaron la toma de tierras. Dirigentes del Partido y comandantes de guerrilla impulsaron organizaciones obreras en Antioquia, sobre todo en Urabá. Diferentes factores, entre ellos los enfrentamientos con las FARC y con el Partido Comunista, dividieron el PCML y una gran parte centró su trabajo político en las ciudades. Hacia fines de la década un grupo disidente de las FARC se unió al EPL y se tomó Puerto Libertador. La demanda de mano de obra de las bananeras creó una corriente migratoria hacia Urabá y con ella la influencia del EPL en la zona. La política de paz de Belisario Betancur atrajo un importante sector dirigido por Bernardo Gutiérrez, que llegó a un acuerdo con el Gobierno firmado 15 de mayo de 1991 en Bogotá. Se creó entonces el movimiento Esperanza Paz y Libertad, pero un destacamento importante al mando de Francisco Caraballo se unió a la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, que en realidad fue un amplio frente político de las FARC.

MÓDULO

1



Escuela rural en Caldas. Foto: <http://www.pinsdaddy.com>

MÓDULO

1

La entrega del EPL, su transformación en partido político y la feroz rivalidad con el Partido Comunista permitieron que los políticos tradicionales primero, y el Gobierno después subordinaran a los reinsertados hasta convertir a sus militantes en agentes de los intereses empresariales y militares. Sin duda, buena parte de los paramilitares organizados por bananeros y por el Ejército fueron reclutados en esas filas.

A mediados de los 70, el gobierno de Holanda y la Diócesis de Quibdó habían organizado a los campesinos arroceros del medio Atrato, la mayoría comunidades negras ancestrales; paralelamente a la expansión bananera, grandes compañías madereras ampliaron su explotación hacia

el Atrato medio, donde chocaron con la organización campesina y con la declaratoria de zona de reserva forestal –Ley 2ª de 1959– que protegía la región, a la que los campesinos se acogieron como defensa. Entonces entraron poco a poco primero el EPL y luego las FARC. Los parami-

“Los paramilitares, después de la matanza sistemática de sindicalistas y dirigentes cívicos comunales en el eje bananero.”

litares, después de la matanza sistemática de sindicalistas y dirigentes cívicos comunales en el eje bananero, establecieron bases en el Nudo de Paramillo y en el Urabá chocoano. Con las masacres de Las Tangas, Unguía, Mejor Esquina, La Negra, el país se enteró de que la alianza Ejército-paramilitares había echado a andar. Entre diciembre de 1996 y enero del 1997 fueron torturados, asesinados y desaparecidos más de 100 campesinos. La reacción de las comunidades y de la Iglesia fue inmediata. El Gobierno bombardeó la zona de Bajirá, cerca de Riosucio, para impedir el contragolpe de las FARC, y en 1997 inició la «Operación Génesis», realizada por los Bloques Bananero y Élmer Cárdenas de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y la XVII brigada del Ejército (Batallón-

nes «Fuerzas Especiales No. 1» y «Contraguerrilla No. 35») y dirigida por el general Rito Alejo del Río y por el ‘Aleman’. Las fuerzas combinadas de militares y paramilitares contaban con apoyo aéreo y fluvial. Seis mil campesinos se refugiaron en Turbo y en Panamá. El general del Río fue destituido por presión del Departamento de Estado, pero después de un homenaje de desagravio organizado por Álvaro Uribe Vélez fue reintegrado al servicio. Hoy está preso. Como presidente, Uribe llegó a acuerdos de desmovilización y reinserción con los paramilitares que implicaban: sostener el orden público mediante la integración de desmovilizados al cuerpo de «soldados cooperantes», abrir la selva a macroproyectos (palma aceitera, carretera Panamericana, oleoducto del Pacífico) y garantizar la explotación de madera a las grandes compañías. Las cuencas de los ríos Jiguamiandó y Curvaradó han sido objeto de los más brutales ataques paramilitares. Desde entonces y hasta fines de 2005 hubo 120 ejecuciones fuera de combate y 13 desplazamientos masivos, lapso en el cual la palma de aceite se extendió por la cuenca del medio Atrato. Álvaro Uribe inauguró en 2004 la planta de refinación de aceites y grasas más grande de la Comunidad Andina de Naciones, que serviría tanto a las plantaciones del Atrato como a las del Catatumbo y el sur de Cesar, con una capacidad de refinación de 500 toneladas por día. La Organización Regional Indígena Emberá Waunaan (Orewa) denunció que las plantaciones de palma aceitera en los municipios de Carmen del Darién, Bajirá y Riosucio eran una forma de apropiarse de territorios colectivos. La reacción de las comunidades produjo una gran red de resistencia que ha logrado el retorno de miles de desplazados y la reclamación de sus tierras y haberes mediante la solidaridad internacional y la protección de la CIDH.

VII. EL FIN DEL SIGLO XX

En las áreas de colonización la agitación social se comenzó a sentir a comienzos de los 90. Los colonos de la Serranía de la Macarena, a quienes

el Gobierno no podía reconocerles como propiedad la ocupación de hecho de un área intangible por ser parque nacional, organizaron una sucesión de marchas a San José del Guaviare, La Macarena y Villavicencio. La titulación fue su bandera. Pero a su lado levantaron reivindicaciones relacionadas con construcción de vías, abaratamiento de créditos, subsidios a la comercialización y respeto por la vida. Betancur había firmado con las FARC los Acuerdos de La Uribe. Comenzaban los asesinatos de dirigentes de la UP. Estas movilizaciones terminaron en frágiles arreglos que fueron sólo parcialmente cumplidos por el Gobierno, lo cual, sumado a la desaparición o el asesinato de dirigentes, se convertía en motivo para una nueva movilización. Sobre la coca se hablaba poco, era un factor tácito. El Gobierno no quería reconocerlo para no tener que sancionarlo, y los colonos lo escondían para no agregar a su precaria condición legal como invasores un nuevo delito. Funcionarios y líderes campesinos, sin embargo, en privado tocaban el tema, y de hecho, se constituyó en una carta de negociación por parte de los colonos. La estrategia consistía en trocar coca por desarrollo y presencia civil del Estado. Pero el problema crecía. Las áreas de cultivo se ampliaban; la actividad comercial era frenética; la respuesta del Estado, morosa. Visto hoy, es más fácil aceptar que el desdén sobre el asunto y el fracaso de los acuerdos quizá no eran tan espontáneos. El país se enriquecía y todos los sectores económicos, legales o no, se beneficiaban. Inclusive cuando Betancur exigió renunciar al secuestro y a las operaciones ofensivas, la guerrilla pudo concederle sin afectar su fuerza militar. A finales de su gobierno, y pese a la tragedia del Palacio de Justicia y del asesinato ya sistemático de integrantes de la UP, fue posible una negociación local y experimental en el Caguán sobre erradicación de cultivos ilícitos a cambio de programas de fomento agropecuario y de titulación de tierras. El proyecto se frustró en el gobierno de Barco cuando se rompieron las negociaciones de paz. Como respuesta se inició la fumigación de cicales. La tesis de la narcoguerrilla había

sido adoptada oficialmente por el Ejército, y el Gobierno, aunque no la aceptaba totalmente, nunca la desautorizó. Con Uribe se convertiría en doctrina de Estado. No obstante, en el sur de Cauca y el norte de Nariño, Naciones Unidas, con participación de las comunidades y apoyo del Gobierno, intentó programas de sustitución de cultivos ilícitos que, uno tras otro, fracasaron. En el gobierno de Barco comenzó entonces la fumigación en el Macizo Colombiano y la Cordillera Central. La respuesta indígena fue la toma de carreteras, marchas sobre Popayán, semiparálisis de la economía caucana.

Durante el gobierno de Gaviria hubo también numerosas protestas campesinas que buscaban la forma de salir de la economía de la coca. Los acuerdos sólo fueron cumplidos parcialmente. Mientras tanto, el rompimiento de las conversaciones con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar en Caracas y Tlaxcala impulsó la confrontación armada. El teatro de guerra se amplió notablemente y cubrió, después del ataque a Casaverde, casi todo el país: 60 frentes con unos 12.000 hombres constituían el pie de fuerza de las FARC. La agricultura comercial, que venía declinando como consecuencia de medidas aperturistas desde el comienzo de la década del 80, y en menor medida por la importación de alimentos que la abundancia de divisas-coca, entró en crisis definitiva. Muchos capitales se asociaron al narcotráfico e invirtieron en ganadería, uno de los pocos renglones protegidos por los aranceles. Los cultivos de coca y amapola conocieron su época dorada.

La crisis política del gobierno Samper y el fracaso de sus intentos de diálogo con la guerrilla acentuaron la fumigación de cultivos ilícitos,

" Con las masacres de Las Tangas, Unguía, Mejor Esquina, La Negra, el país se enteró de que la alianza Ejército-para-militares había echado a andar. "

MÓDULO

1

MÓDULO

1

“Los grupos armados privados han sido a través de la historia reciente palanca para la expulsión y el desplazamiento de campesinos, indígenas y afrocolombianos.”

que entonces se desplazaron hacia áreas nuevas a donde llevaron destrozo y contaminación. Los precios de la droga se mantuvieron altos. Como respuesta, a instancias de las guerrillas las comunidades indígenas organizaron gigantescas movilizaciones, pues se fumigaban también cultivos lícitos y chagras campesinas e indígenas. La represión de las manifestaciones aumentaba las demandas campesinas. Organizadas o no por las guerrillas, estas reivindicaciones son las mismas que agitan los políticos y que en sana lógica podrían contribuir a la sustitución. La guerrilla se beneficia sobre todo del rutinario incumplimiento de los acuerdos.

Los grupos armados privados han sido a través de la historia reciente palanca para la expulsión y el desplazamiento de campesinos, indígenas y afrocolombianos. La Ley 48 de 1968 facultó la creación de grupos armados civiles, pero fue declarada inconstitucional en los 80. A mediados de los 90 reaparecieron como «cooperativas de seguridad» (Convivir) y de nuevo ilegalizadas

por la Corte Constitucional en 2000. Su función es defender a sangre y fuego el *statu quo* y reprimir las demandas locales que se salgan del control clientelista. Desplazada la población y concentradas sus tierras, los paramilitares adquieren un enorme poder local, se convierten en señores de la guerra. El narcotráfico se fortaleció de manera asombrosa. Los narcos participaron en campañas electorales y creció su injerencia sobre las ramas del poder público y su control sobre el paramilitarismo. Esto intensificó la guerra contra las guerrillas y aceleró y justificó la intervención norteamericana. El Plan Colombia y el Tratado de Extradición se convirtieron

en las llaves con que EE.UU. subordinó a sus intereses el orden público y el modelo de desarrollo. El resultado ha sido debilitamiento del Estado, postración de la justicia, y escalamiento bélico.

En términos de percepción pública de la época, la Seguridad Democrática, política de Álvaro Uribe, fue un éxito. El Gobierno dio cifras sobre la disminución de homicidios y secuestros, pero Naciones Unidas mostró el aumento de las desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales y desplazamiento. Las grandes operaciones militares de las guerrillas, en particular de las FARC, se redujeron sustancialmente aunque los encuentros y las emboscadas aumentaron. El hecho más protuberante es que las FARC fueron obligadas a suspender, quizá definitivamente, la aspiración a desarrollar una estrategia de guerra regular con el enfrentamiento de grandes masas de Ejército. Ahora bien, la desmovilización de unos 30.000 sujetos armados de las AUC, según el Gobierno disminuyó los índices delincuenciales en los meses que siguieron a los actos protocolarios. Pero sólo unos 2.500 cuadros paramilitares se acogieron a los beneficios de la ley; a 3.000 mandos medios, según el mismo Gobierno, se les perdió la pista, y unos 5.000 individuos volvieron a las armas por considerar que el gobierno Uribe no les había cumplido. La Ley de Justicia y Paz comenzó a ser aplicada a medias, entre otras razones porque el sistema judicial se vio desbordado con la mera presentación ante la Fiscalía de sólo el 10 % de los beneficiados potenciales. Pero ha tenido un gran efecto en el plano de la verdad pública, gracias a las enmiendas que la Corte Constitucional hizo en el momento de su revisión: no aceptó que los paramilitares fueran considerados delincuentes políticos. La ley tuvo efectos colaterales: el proceso de la parapolítica, que puso en riesgo la gobernabilidad. Los efectos no deseados permitieron un cambio de rumbo político que condujo a la negociación con las FARC y el ELN. |

MÓDULO 2

PEDAGÓGICO

La educación es el único camino

Para cambiar el Mundo.

Malala Yousafzai Premio Nobel de Paz 2014, Paquistani

Por:

MARIA EUGENIA LONDOÑO

MARÍA DEL ROSARIO FRANCO ORTÍZ

WILLIAM BARÓN VALBUENA.

INTRODUCCIÓN

Es fundamental que este módulo permita cambiar los paradigmas de fondo, significar entender LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE PAZ como un todo que encierra padres de familia, estudiantes, docentes y comunidad; y es con esta comunidad con quienes se hará conciencia mediante la formación y apropiación del real significado en bien del pueblo colombiano que encierran los acuerdos de paz.

Entender que históricamente ha predominado en Colombia el poder en manos de los sectores económicos más poderosos, entender que la lucha es de clases, entender que la escuela ha sido correa de transmisión de los lineamientos y de la manipulación mediática que los dueños del poder local, nacional y mundial orientan. Es empezar a dimensionar que el papel de la escuela en este momento histórico es determinante.

El impacto de los acuerdos en la construcción de paz con logros como la distribución de tierras (10 millones de hectáreas tituladas) a los campesinos y campesinas desplazados, desposeídos por la violencia, la educación rural y su fortalecimiento, la posibilidad de satisfacer necesidades básicas al campesino marginado; en el entendido que el campo es el motor de la economía; La reforma política para la participación democrática por el poder de las minorías en este país, dejar las balas por ideas y permitir que las y los excombatientes puedan participar en política, la reparación de las víctimas, la no repetición, el tema de cultivos ilícitos, el reconocimiento a las mujeres con la Subcomisión de Género y las excombatientes que hoy llegaron al Congreso de la República; entre otros son avances indiscutibles para valorar como una oportunidad de construcción de paz.

Llevamos más de 200 años matándonos por el derecho a una tierra, llevamos más de 50 años con una lucha armada que tiene sus orígenes en la desigualdad

social, en la riqueza mal repartida, en la explotación, en el asesinato de la diferencia. Esta es la radiografía de nuestra Colombia y es una realidad la que desde la formación permanente, las prácticas humanas de reconocimiento, el respeto por el otro, por la diferencia, el cambio y adecuación del cimiento y respeto mutuo, es que debemos llevar a la escuela a que sea un territorio de paz.

UN PUEBLO NO FORMADO... SERÁ UN PUEBLO MANUPULADO. Es por eso que tenemos el reto de formar a jóvenes con capacidad crítica creativa, conciencia de clase que permitamos que más allá de intercambiar conocimiento académico, tenga la capacidad de llegar a los espacios para cambiar, transformar la sociedad desde la comunidad, la población, la nación. Luchar por unas mejores condiciones de vida digna, por una educación pública de calidad con un presupuesto suficiente para que todos las niñas y niños y jóvenes tengan ascenso, se formen y efectivamente ya en la educación superior tengamos hombres y mujeres consientes y formados para jugar el papel transformador y constructor de paz.

Apostarle a la implementación de los acuerdos de paz atraviesa por participar y decidir en las decisiones políticas hacia los espacios de poder por un gobierno que respete se comprometa con la paz y la justicia social. La escuela

no puede servir como trampolín de los sectores del modelo del sistema y del régimen que se apoyan en el aparato dominante para mantener el poder, la opresión y la manipulación. La escuela debe abrir las mentes para cambiar estas prácticas históricas que no han permitido que haya paz, ni mucho menos justicia social.

El pos acuerdo tiene que ser una construcción, una ruta colectiva para los cambios estructurales, de fondo que con los acuerdos no se dieron, entendiendo que lo de fondo es derrotar el modelo económico y el sistema que hoy domina el mundo y por medio de la banca multilateral se fortalece en su capital. Sin importar ni significar la vida, la sociedad, la naturaleza, solo importa mantener el poder para seguir esquilando los más mínimos derechos.

El ejercicio es un reto histórico y político, para que maestros y maestras cambiemos nuestra mentalidad y entendamos que esta sociedad se transforma desde la escuela. La educación es el eje fundamental para la transformación. Los maestros y maestras son actores decisivos. La paz con justicia social es nuestra consigna inapelable.

Entonces vamos con fuerza y convicción a transformar y fortalecer el futuro de Colombia “Porque quien olvida la historia... está condenado a repetirla”



PRESENTACIÓN

Este módulo contiene tres temas fundamentales para la consolidación de la paz en nuestro país, la Escuela debe ser epicentro de una propuesta que conlleve al cambio de la cultura de la guerra a la cultura de paz, de la educación competitiva, individualista y hegemónica para la guerra, a la educación humanística, crítica, fundamentada en el respeto a derechos humanos que conlleve a la paz, donde se comprenda las desigualdades, las injusticias, las faltas de oportunidades, la concentración de la riqueza del capital, la pobreza, la miseria y se proponga una alternativa educativa diferente que permita la igualdad y a justicia social, donde entendamos la importancia política de nuestras decisiones y la participación activa en el cambio.

Partimos de la Pedagogía de los acuerdos de paz, planteando ideas fundamentales para entender el acuerdo y el porqué del acuerdo su importancia después de más de medio siglo de guerra, como la comunidad educativa debe ser partícipe de la consolidación de este proceso de paz, con el cual podemos construir una nueva sociedad, continuamos con la implantación de los acuerdos, como se ha dado el incumplimiento de los mismos, la falta de voluntad política y la polarización del país han llevado que solo el cumplimiento se haya dado en un 18%, trabajando una guía orientadora de nuestro papel en esta implementación de cómo es posible hacerlo, de porque hacerlo desde la escuela, en su comunidad, cuales son los elementos para hacerlo, que contiene el acuerdo como mecanismo de implementación y terminamos con varias propuestas de la construcción de un currículo para la paz, con diversas miradas, las cuales deben orientar una construcción propia de contexto con participación de toda la comunidad educativa, de un currículo que nos genere un cambio de la cultura de la guerra a la cultura de la paz, una formación en el respeto de los derechos humanos, de lo público, que no lleve a nueva sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Pretendemos con este módulo dar algunas herramientas académicas, que contribuyan a motivar al magisterio en su papel fundamental, en la construcción y consolidación de la paz y como la escuela debe ser Territorio de Paz, la escuela como el centro del debate del nuevo país que queremos y la nueva educación que haga realidad el cambio.

I. PEDAGOGÍA DE LOS ACUERDOS

PARA QUÉ SE HIZO ESTE ACUERDO ABC DEL ACUERDO DE PAZ

Luego de más de cincuenta años de conflicto armado con las FARC, el Acuerdo de Paz pone fin a la violencia con esa guerrilla, la más grande en Colombia. El Acuerdo busca impedir que haya más víctimas y concentrar todos los esfuerzos en construir una paz estable y duradera.

Por la vía del Acuerdo de Paz, las FARC se comprometieron a entregar todas sus armas a las Naciones Unidas, a no incurrir en delitos como el secuestro, la extorsión o el reclutamiento de menores, a romper sus vínculos con el narcotráfico y a cesar los ataques a la Fuerza Pública y a la población civil. Habrá verdad, justicia y reparación para las víctimas. El Acuerdo logra que, a partir de su aprobación por la ciudadanía, las FARC hagan política sin armas. El Acuerdo incluye un plan de desarrollo agrario integral con acceso a tierras y servicios y una estrategia de sustitución sostenible de cultivos ilícitos.

¿Qué obtienen los colombianos con este Acuerdo?

- El fin de las FARC como movimiento armado: entregarán todas sus armas y se reincorporarán a la vida civil.
- El fin del secuestro, la extorsión y las hostilidades contra la población y la fuerza pública por parte de este grupo.
- Satisfacción de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación.
- Un campo en paz con oportunidades legales y reales de desarrollo económico, sin narcotráfico.
- El fortalecimiento de la democracia y de las instituciones del Estado en el territorio nacional.
- Una lucha más eficaz contra las organizaciones criminales y el narcotráfico, con énfasis en sus eslabones más fuertes.

¿Por qué el Acuerdo es uno solo?

Si bien el Acuerdo Final está compuesto de varios puntos, constituye un todo que no se puede dividir, pues contiene elementos que se relacionan entre sí y que buscan, como un todo, garantizar la posibilidad de poner fin al conflicto y poder construir una paz estable y duradera. Como un rompecabezas, si falta una pieza, queda incompleto. Es por esto que en el plebiscito se vota en bloque y serán los colombianos quienes decidan si aprueban o no este acuerdo.

Las piezas del Acuerdo Final

Las FARC dejan las armas y cesan los enfrentamientos. Habrá un sistema de justicia para que los responsables cuenten la verdad, reparen a sus víctimas y sean sancionados. Las sanciones incluyen restricciones efectivas de la libertad. Si no reconocen responsabilidad, irán a la cárcel hasta por 20 años.

El acuerdo busca romper el abismo entre el campo y la ciudad y así acabar con la pobreza en la que viven millones de colombianos, quienes por el abandono y la falta de oportunidades, se han visto atrapados entre el conflicto y la ilegalidad. Se acordó un plan de inversiones para el campo con programas de acceso a tierras, a bienes, a servicios productivos y a infraestructura para darles a los campesinos oportunidades reales de desarrollo y calidad de vida.

Para atacar el problema del narcotráfico, se establece un programa para los campesinos cultivadores de coca a quienes se les ofrecerán opciones legales de subsistencia, con un nuevo programa integral de sustitución de cultivos ilícitos. Además, se harán inversiones en las regiones golpeadas por la guerra.

Las FARC se comprometieron a acabar sus vínculos con el narcotráfico y a apoyar los esfuerzos del Estado para combatirlo. Sin armas, las FARC podrán participar en política. Además, se darán más garantías a los movimientos sociales y se promoverá su participación.

MÓDULO

2

PEDAGOGIA DE POLITICA DE DESARROLLO INTEGRAL DE ACUERDOS

PUNTOS DEL ACUERDO	POLITICA DE DESARROLLO AGRARIO	1. Fondo de tierras para campesinos
		2. Modernización del catastro Rural
		3. Protección áreas de interés ambiental.
		4. Desarrollo de Comunidades Rurales
		5. Acceso a vivienda, agua potable, salud y educación
		6. Comercialización de Productos
	FIN DEL CONFLICTO	1. Cese al fuego
		2. Cese de secuestros y extorsiones
		3. Zonas de ubicación
		4. Desarme de las FARC
		5. Reintegración a la vida civil
		6. Seguridad para desmovilizados
		7. Desvinculación de menores Farc
		8. Desminado humanitario
	SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LAS DROGRAS ILICITAS	1. Programa para la sustitución de cultivos ilícitos
		2. Estrategia contra el narcotráfico
		3. Acciones contra la corrupción asociada al narcotráfico
		4. Enfoque de derechos humanos
		5. Salud publica al consumo de drogas

EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LAS PEDAGÍAS PARA LA PAZ

(La Silla Vacía)

Es innegable la profunda alegría que despierta en el sentimiento patrio, el saber que por fin el conflicto armado termina. Al menos, en principio con las Farc. Sin embargo, claramente con la firma de la paz, no llega la paz. Queremos una paz sostenible y se hace sostenible, no solo en tanto se firme un acuerdo político entre cúpulas de bandos en pugna por el poder del estado, sino con un pacto social en donde la sociedad civil es un actor fundamental, tanto para la vivencia de los derechos y deberes como para su exigencia.

Se espera que los gobernantes puedan concentrarse ahora en el mejoramiento de las condiciones para el progreso colectivo y no en la reproducción de las elites; dejar atrás los discursos guerreristas y de ocultar bajo el distractor del conflicto armado la imposibilidad de gobernar bien y reducir el conflicto social, que es incluso más profundo y nefasto que el armado.

La paz de Santos debió haber pasado necesariamente por cálculos de costo-beneficio y costo-efectividad, para haber sido una decisión de gobierno. Esperemos que estos cálculos hayan dado positivo para la mayoría de la población colombiana, y que redunde en la disminución de la inequidad social, de las tasas de impunidad, de violencia, de corrupción, de vulneración a los derechos humanos, etc. No una paz, para que las élites lleguen a donde las guerrillas no les han permitido llegar en medio siglo.

El lugar de la escuela: Reinventar la cultura

El conflicto es natural en las sociedades y no desaparecerá dado que ha acompañado inherentemente nuestro proceso evolutivo como especie, y ha sido el motor de los grandes saltos cualitativos de la humanidad. En ese sentido, formar a la llamada “generación de la paz”

implica nuevos retos para la escuela y para la pedagogía en Colombia.

No son pocos los académicos y actores de diferentes esferas sociales que han venido pensando en el tema. Con distintos enfoques y matices encontramos un lugar común: la construcción de una cultura de paz. En esa medida, bienvenidos todos a las “pedagogías para la paz”.

Es importante anotar en este punto, que la responsabilidad educativa no es solo de la escuela: es una responsabilidad ciudadana, de las familias, de los medios de comunicación, en general de todos los sujetos que construyen la cultura colombiana. Esa cultura, que en Colombia se nos ha mostrado tan traqueta, tan esquiva, tan mísera y pordiosera.

Los pocos referentes éticos nacionales que tenemos, se han desvanecido en el aire, muchos de ellos también producto de la guerra o el conflicto por el poder político y económico. Así como el olvido de nuestras raíces ancestrales y de casi todo aquello que nos proyecta como nación. Contemporáneamente, lo más cercano a ello, lo logra es la selección de fútbol del país, con todo y el despliegue publicitario ridículamente necesario.

La escuela debe propiciar una cultura de reconciliación, de buen trato, de oportunidades de desarrollo integral, de crecimiento personal, de todo lo posible para romper los círculos de violencia y agresión que tradicionalmente y de generación en generación se continúan reproduciendo.

La buena enseñanza en el marco de la pedagogía para la paz

La buena enseñanza, más allá de un marco delimitado de usos, prácticas y discursos pedagógicos, debe ser una filosofía, una línea de pensamiento que oriente nuestras decisiones cotidianas en el aula. Buenas prácticas de enseñanza, junto a buenas prácticas de aprendizaje,

MÓDULO

2

pueden ser el motor de los resultados que se esperan.

Los maestros podemos aportar acciones y actitudes pedagógicas para la paz, estimular el pensamiento crítico, aprovechar cada situación de conflicto en el aula para contribuir con el desarrollo de habilidades y comportamientos para el respeto, cumplimiento de los derechos humanos, recuperar la confianza en las instituciones, preservar la memoria histórica, cultivar el amor por la patria, incentivar el progreso individual y colectivo, estimular la valoración de la diversidad y la riqueza étnica, promover la inclusión la igualdad el respeto a las diferencias.

Lo anterior, más allá de pasar por un rodamiento de gobernanza a través de unos estándares curriculares en competencias ciudadanas o de una nueva cátedra, en este caso para la paz, o de pasar por un modelo pedagógico que tiene que ver con esa dimensión de la buena enseñanza que el maestro comprometido procura para la creación de un ambiente propicio y pertinente para el aprendizaje y el desarrollo. Es a partir de la aceptación de las diferencias, de los intereses, de las posibilidades, de la manifestación explícita e implícita de altas expectativas de aprendizaje que proviene la generación de confianza; Las prácticas y lenguaje de equidad, de comprensión, de aprecio, conllevan el respeto mutuo.

Qué nos dicen los resultados del cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas

Las pruebas de competencias ciudadanas aplicadas por el ICFES a todos los jóvenes del país de grados quinto y novenos, entre los años 2012, 2013 y 2014, nos arrojan resultados interesantes a partir del cuestionario de Acciones y actitudes ciudadanas. En el ámbito de Convivencia y Paz, para la primera competencia analizada: Intimidación Escolar, la cual también puede ser entendida como matoneo o Bull ying, encontramos que el 37.6% de los niños de quinto grado en el país en este período de tiempo, declaran haber

sido víctimas de agresión escolar, así como un 28.3% en el grado noveno.

Podría decirse que una tercera parte de los estudiantes colombianos, manifiestan sentirse agredidos repetida y sistemáticamente por parte de una o varias personas. Los intimidadores manifiestos ponderan alrededor del 22.3% en grado quinto y 20.3% en grado noveno.

Esta agresiones son físicas: puños, patadas, golpes, entre otras, para un 25.6% en grado quinto y 18% en noveno. Las agresiones de tipo verbal: insultos o burlas, son para el 44.3% en quinto y 32% en noveno. Finalmente las agresiones relacionales: chismes, exclusiones, etc. Son el 31% en quinto y 14.3% en noveno.

Estas dinámicas de agresión, de violencia física y simbólica colocan a la escuela como receptora de un contexto histórico y social que emerge desde los hogares y se traslapa al aula, en el marco de las relaciones sociales de nuestros niños y jóvenes. Si bien es cierto que la tendencia hacia las actitudes de agresión disminuye en intensidad en grado noveno, aún sus índices son alarmantes.

Por otra parte, en el ámbito de Actitudes hacia la diversidad el panorama no es menos preocupante. El 32.6% de los estudiantes de quinto grado manifiestan que deberían sacar a los homosexuales de su colegio, así como un 15% de los de grado noveno.

Un 10,3% de estudiantes de quinto está de acuerdo con afirmaciones machistas, como por ejemplo que las mujeres deben obedecer a los hombres; tendencia que crece en grados novenos a un desafortunado 29.6%. Esto muestra una creciente probabilidad de ejercer discriminación de género.

La última competencia medida, es la percepción que tienen los estudiantes de grado quinto sobre la aceptación de las diferencias en el colegio, esto es, la tolerancia e inclusión en el aula o colegio, sin importar su extracción económica, social, cultural o física. El 40.5% de los estudiantes manifiesta una baja aceptación y valoración

MÓDULO

2

de estas diferencias. Es decir, cerca de la mitad de nuestros jóvenes tienden a rechazar al otro.

Este es el panorama. Transformarlo en cada escuela es el reto para contribuir desde nuestros escenarios de acción, a la construcción de esa cultura de paz que tanto necesitamos.

EDUCAR PARA LA PAZ, NO PARA UNA CÁTEDRA

(Encuentro Colombia 2020)

La sorpresa de que en los colegios del país no se hable del histórico Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las Farc lleva a hacer una reflexión más profunda sobre cómo el sistema educativo debe reconocer y valorar formas menos convencionales de educación en la diferencia.

¿Por qué en los colegios no se habla del Acuerdo de Paz al que llegó el Gobierno con las Farc para poner fin a 52 años de conflicto armado que dejó millones de desplazados y miles de colombianos muertos?

La reflexión la hizo Annika Otterstedt, jefa de cooperación de la Embajada de Suecia en Colombia, al pronunciar las palabras de apertura del Encuentro de Colombia 2020 y **El Espectador** sobre “La educación como pilar fundamental para la construcción de paz”.

Otterstedt se preguntó con sorpresa por qué a sus hijos que estudian en el país no les hablan de este tema que no pocos califican de histórico y trascendental. “Si la guerra se crea en la mente de los seres humanos, necesitamos que la paz se erija en la mente de los seres humanos”, dijo con atino María Alejandra Villamizar, directora de la Conversación Más Grande del Mundo, quien estaba moderando el diálogo. Y, ¿cómo erigimos la paz en nuestra mente? La respuesta debe partir de reconocer que la ausencia de guerra no significa necesariamente que haya paz, cree Saadía Sánchez Vegas, directora de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en Quito y su representante

para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. Ya que eso alude, piensa Sánchez, a la necesidad de atender los requerimientos de los distintos sectores sociales y traducir los valores de paz en diálogo intercultural, en valoración de la diversidad y en una construcción de ciudadanía y educación afín a esos conceptos.

Zulia Mena García, viceministra de Cultura, también reconoció esa necesidad y citó a Gabriel García Márquez para decir que “en Colombia nos hicimos desconociendo al otro” y que cambiar eso, traducido al territorio nacional, significa ineludiblemente ponerle atención a la Colombia que no está escrita. “La paz se construye en la medida en que articulemos las diferencias que este país tiene”, sostuvo Mena.

Esta es una razón poderosa para entender que uno de los enormes retos de hoy es que las personas se eduquen sin abandonar las regiones, aunque esa idea de “territorializar la educación” no sea tan bien vista por las universidades cuya vocación está en captar estudiantes de todo el país, reflexionó Camilo Borrero García, investigador de la Universidad Nacional y del Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz).

“Estamos intentando decíles a las universidades que escuchen al país”, afirmó Borrero al rescatar el propósito de Capaz en el país.

Natalia Ruiz Rodgers, viceministra de Educación Superior, está de acuerdo con eso y dice que el Ministerio de Educación también está trabajando en esa línea, aunque falta todo por hacer. Habló de los planes de educación rural con enfoques diferenciales, flexibles, participativos y auto gestionables que vienen diseñando.

También rescató la alianza que recientemente firmaron con la Unión Europea y la Universidad del Cauca para educar a mujeres en Putumayo y Cauca sobre ecoturismo bilingüe, en especial en avistamiento de aves, con la posibilidad de transmisión de esos conocimientos en la red de radios de las Fuerzas Armadas.

MÓDULO

2

Ser y hacer

"Nadie nace para no ser nada. Todos nacimos para ser algo y alguien. Lo que sea. Un sujeto, un actor de su tiempo. No estoy diciendo que todos sean Mozart. Es más, me gustaría que fueran un montón de cosas distintas a Mozart", fueron las palabras del investigador Jesús Martín Barbero para aterrizar el debate en la vida de los jóvenes.

De acuerdo con Martín Barbero, Colombia tiene una necesidad enorme de reconocerse como inventora y creadora y no sólo como compradora. Por eso su insistencia en que la educación no puede ser domesticación y, en cambio, debe potenciar la espontaneidad e integrar la sociedad y la familia. En esa misma dirección, Saadia Sánchez Vegas habló de que en Colombia se debe definir primero qué se entiende por educación para la paz y qué se quiere alcanzar con ella, y eso pasa por pensar esa definición en todos los espacios del país.

En 1996, la Unesco, dijo Sánchez, estableció que la educación para la paz tiene que ver con aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Esta propuesta se denomina "Educación para la ciudadanía" y busca ir más allá de los meros procesos cognitivos, articulando dos componentes claves: el socioemocional y el conductual. Asimismo busca potenciar la lectura y el pensamiento crítico y está estructurada en mallas curriculares, es decir, debe atravesar de forma transversal e integral todas las asignaturas, contenidos y espacios de la escuela.

"Colombia tiene una necesidad enorme de reconocerse como inventora y creadora y no sólo como compradora. Por eso su insistencia en que la educación no puede ser domesticación, debe potenciar la espontaneidad e integrar la sociedad y la familia."

Cátedra de recinto:

Pese a estas sugerencias de la Unesco, que no son nuevas, en el país se viene implementando sin mucho bombo e impacto una cátedra para la paz desde 2015, que dos años después sigue

en mora de ser revaluada. Sobre todo si es cierto que el Gobierno se toma en serio eso de educar para la paz.

En septiembre de 2014, el Congreso aprobó la Cátedra de la Paz y curiosamente pasó por encima de la reforma gubernamental que ya había pensado en la educación para la paz de forma más transversal. En 2004, atendiendo a la necesidad de un proyecto educativo un poco más integral, como se discutía en el continente, el Ministerio de Educación publicó la cartilla número 6 sobre competencias ciudadanas y construcción de paz, que incluía la formación en derechos humanos, buena ciudadanía, resolución de conflictos y otros valores, a través de conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales y competencias comunicativas presentes en todas las asignaturas.

De hecho, en ese momento se discutió que lo ideal era no aplicar el anticuado método de crear una cátedra en la que se dictaran unos contenidos en una clase. Sin embargo, en medio de la euforia que despertó una nueva posibilidad de acuerdo entre el Gobierno y las guerrillas, el Congreso aprobó la Cátedra de la Paz y el Gobierno, representado por Juan Manuel Santos y la entonces ministra de Educación, Gina Parody, en vez de reorientarla de acuerdo con la reforma hecha por el Ministerio de Educación, la reglamentó a través del decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, avalando así que las competencias ciudadanas fueran una serie de contenidos que un docente dicta en una asignatura.

Hoy, dos años después, se sigue escuchando en diferentes sectores educativos, académicos y sociales sobre la necesidad de replantear la Cátedra de la Paz, pues así como está supone un retroceso: una paz de recinto cerrado que está

MÓDULO

2

lejos del compromiso amplio que debe tener la educación en la construcción de paz en un país desigual como Colombia.

La viceministra de Cultura, Zulía Mena García, lo resumió así: “El país necesita una educación para la paz que reconozca la diversidad de lo que somos. Ya es tiempo de escuchar y atender otras voces que no han ido o van más allá de los recintos de clase”.

II. IMPLEMENTACIÓN DE LOS ACUERDOS EN EL TERRITORIO

GUÍA DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS ACUERDOS DE PAZ

Equipo de Investigación Caribe Afirmativo

¿Participación en la Implementación del Acuerdo?:

1. La implementación efectiva del Acuerdo de paz requiere del trabajo conjunto del gobierno nacional y los gobiernos territo-

riales, y de la participación activa de la sociedad civil.

2. La Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo está llamada a cumplir un papel fundamental como garante del respeto y cumplimiento de lo acordado.
3. Con el fin de garantizar la participación activa de la ciudadanía en la construcción de paz, el estado tiene el deber de implementar mecanismos y herramientas que faciliten a la sociedad civil ejercer la veeduría y el seguimiento de lo acordado.
4. El proceso de construcción de paz contará con apoyo internacional, en materia tanto de seguimiento y verificación como de financiación.
5. Los programas, las acciones, los proyectos y los planes que se desarrollen en el marco del proceso de implementación del Acuerdo deben garantizar el respeto de los enfoques étnico y de género, orientados a brindar especial protección y acciones afirmativas a favor de grupos poblacionales vulnerables o tradicionalmente discriminados o excluidos

¿Principios General de la Implementación?:

Gráfica 1. Principios generales del proceso de implementación del Acuerdo



MÓDULO

2

¿Mecanismos de Implementación?:

La creación de la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo (CSIVI) ¿Cuándo se crea la CSIVI y por cuánto tiempo? Esta Comisión se creó al día siguiente de la firma del Acuerdo y sesionará en La Habana inicialmente, pero su sede será en Bogotá. Tendrá una duración inicial hasta enero de 2019, que podrá prorrogarse de manera que su duración máxima total sea de diez años.

¿Quiénes la integran?

La Comisión está integrada por tres representantes del gobierno nacional, designados por el presidente, y tres representantes de las Farc-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo) o del partido político que estas creen en el marco de su proceso de reintegración.

¿Cuáles son sus funciones?

MÓDULO

2

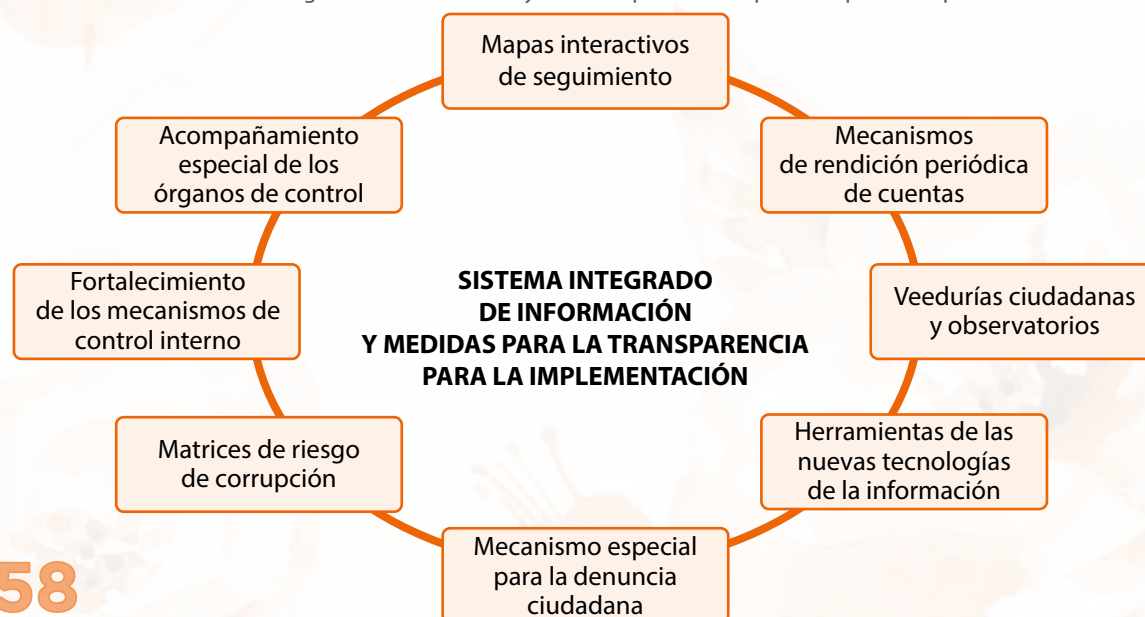
Algunas de las funciones de la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación son:

1. Resolver las diferencias o situaciones imprevistas que surjan entre las partes del Acuerdo final respecto a su interpretación.
2. Ser el espacio de resolución de diferencias entre las partes, cuando no esté implicado el Mecanismo de monitoreo y verificación de las Naciones Unidas (MM y V).
3. Hacer el seguimiento y verificación del cumplimiento del Acuerdo final, sin perjuicio del acompañamiento internacional y del Mecanismo de monitoreo y verificación.
4. Verificar que el contenido de los proyectos de normas destinadas a la implementación del Acuerdo final estén en concordancia con lo acordado.
5. Proponer borradores de normas orientadas a la implementación del Acuerdo final.

LA CREACIÓN DEL SISTEMA INTEGRADO DE INFORMACIÓN

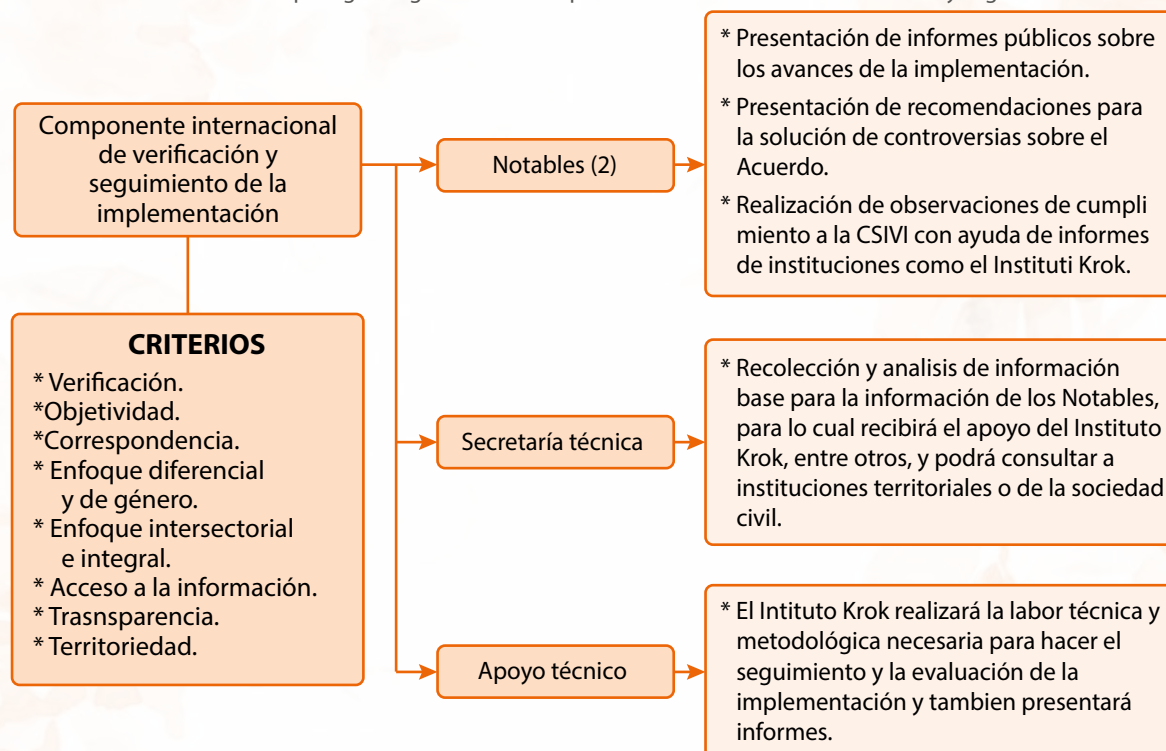
El Sistema integrado de información y las medidas para la transparencia buscan prevenir la corrupción y confieren a los ciudadanos herramientas que facilitan el seguimiento de la implementación.

Gráfica 2. Sistema integrado de información y medidas para la transparencia para la implementación.



¿Participación internacional de Seguimiento del Proceso de Implementación?:

Gráfica 3. Criterios que rigen la gestión del componente internacional de verificación y seguimiento.



MÓDULO

2

¿Misión política de Verificación de Naciones Unidas?:

El componente de acompañamiento internacional

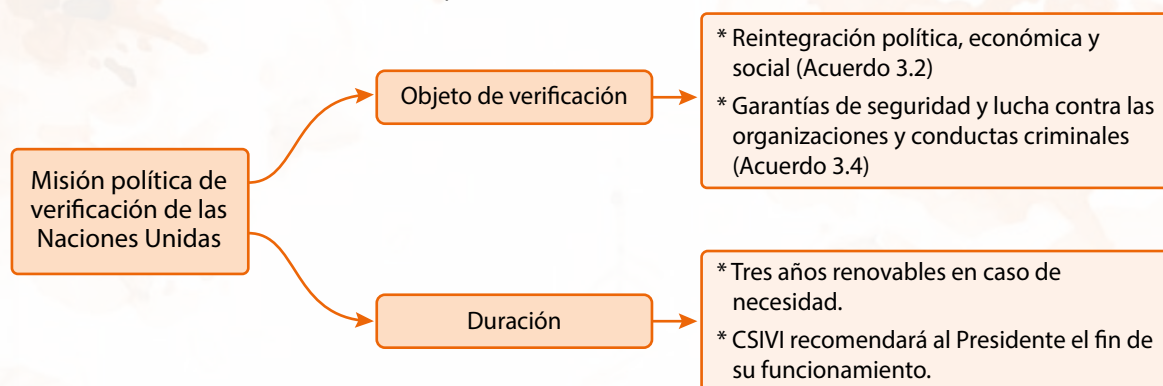
¿A qué se refiere este componente?

El acompañamiento internacional se refiere al apoyo, directo o indirecto, consistente en recursos de carácter material o humano, que distintas organizaciones internacionales, estados y agencias internacionales ofrecen a Colombia para garantizar el diseño, la ejecución y la verificación del proceso de implementación del Acuerdo final.

¿Qué criterios rigen el acompañamiento internacional?

1. La soberanía.
2. La imparcialidad.
3. La oferta de experiencia, capacidad técnica y recursos.

Gráfica 4: Misión política de verificación de las Naciones Unidas



MÓDULO

2

¿Qué materias del Acuerdo final tendrán apoyo internacional y a quién se lo solicitará el gobierno nacional?

Tabla1: Materias del Acuerdo final e instrucciones o estados a los que el gobierno nacional solicitara acompañamiento internacional

Punto 1. Hacia un nuevo campo colombiano. Reforma rural integral.	* Unión Europea, FAO, Vía Campesina y PUND.
Punto 2. Participación política: apertura democrática para construir la paz.	* Usasur, Suiza, Instituto Holandés para la Democracia Multipartidaria y Centro Carter
Punto 3.2 Reincorporación	* Unión Europea, Unesco, PNUD, Oclae y OEI.
Punto 3.2 Garantías de seguridad y personal	* Estados Unidos, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
Punto 3.4. Lucha y dismantelamiento de las organizaciones criminales.	* Unodc, Estados Unidos.
Punto 4. Solución al problema de las drogas ilícitas. Unodc	* Unodc, Comisión Global de Drogas.
Punto 5. Víctimas	* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, CICR, ICTJ, Acnur, Suecia
Unidad de búsqueda de desaparecidos	* Suecia, CICR, ICMP.
Enfoque de género	* ONU Mujeres, representantes del secretariado general para la violencia sexual en el conflicto, Federación Democrática Internacional de Mujeres, Suecia.

EL ENFOQUE ÉTNICO EN LA IMPLEMENTACIÓN

Tabla2: Implicaciones de las salvaguardas en los seis puntos del Acuerdo final

REFORMA RURAL INTEGRAL * Respeto de normas sobre propiedad colectiva y mecanismos de protección de tierra y territorios de pueblos étnicos. * Mantenimiento de la integridad de su territorialidad y de la protección reforzada de los pueblos étnicos en riesgo de extinción. * Acceso de pueblos étnicos a los beneficios del Fondo de Tierras sin perder sus derechos adquiridos. * Organizaciones de pueblos étnicos se tendrán en cuenta en la resolución de conflictos que los involucren. * Los planes de desarrollo con enfoque territorial en zonas donde haya pueblos étnicos incorporarán la perspectiva cultural y recurrirán la consulta para ser implementados.	PARTICIPACIÓN POLÍTICA * Garantía de la participación plena y efectiva de los representantes y las autoridades de los pueblos étnicos en las instancias que se creen en el marco de implementación y las instancias de planeación participativa. * Toma de medidas para la inclusión de candidatos de los pueblos étnicos en las listas de las circunscripciones territoriales especiales de paz en sus territorios.
GARANTÍAS DE SEGURIDAD * Fortalecimiento de los sistemas de seguridad de los pueblos étnicos. * Inclusión de los pueblos étnicos en el Programa de seguridad y protección para las comunidades y organizaciones.	SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LAS DROGAS * Participación de pueblos étnicos en el diseño y ejecución del PNIS, que respetará los usos y consumos culturales de plantas consideradas de uso lícito. * Se tendrán en cuenta las realidades de los territorios de los pueblos étnicos. * Se concertará con los pueblos étnicos para implementar el Programa de desminado y limpieza. Se priorizarán el pueblo embera de Puerto Libertador e Ituango y el jiw de San José de Guaviare, entre otros. * Desarrollo de un programa de asentamiento, retorno, devolución y restitución de los territorios de los pueblos nukak y embera-katio, entre otros.
VÍCTIMAS * El sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición respetará las funciones jurisdiccionales de los pueblos étnicos. * Repeto de la consulta para el diseño de los mecanismos judiciales y extrajudiciales respecto a los pueblos étnicos. * Mecanismos de coordinación entre Jurisdicción Espe- cial Indígena, autoridades ancestrales afrocolombianas y Jurisdicción Especial para la Paz. * Programa especial de armonización para la reincorporación de desvinculados de pueblos étnicos que busquen regresar a su comunidad, creado en concertación con las organizaciones de los pueblos.	IMPLEMENTACIÓN Y VERIFICACIÓN * Creación de instancia especial de alto nivel con pueblos étnicos para hacer seguimiento de la implementación. * La financiación de Acuerdo final no podrá involucrar acuerdos presupuestales entre gobierno nacional y los pueblos étnicos.

HERRAMIENTAS DE DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS AVANCES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO FINAL

En la gráfica 5 se presentan las principales herramientas que se utilizarán para la difusión de pedagogía sobre al Acuerdo final, y también de los avances desarrollados en su proceso de implementación.

MÓDULO

2

Gráfica 5: Principales herramientas utilizadas para la difusión de pedagogía sobre el Acuerdo final y de los avances en su implementación.



MÓDULO

2

Corporación Caribe Afirmativo.

Organización de la sociedad civil que busca incidir en la construcción y posicionamiento de la agenda de diversidad sexual y de género en el Caribe colombiano, para el reconocimiento de los derechos y el acceso a la justicia de las personas LGBTI en un escenario de posconflicto y construcción de paz. Su finalidad es el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género para que las personas LGBTI gocen de una vida digna y ejerzan su ciudadanía plena.

Wilson Castañeda Castro. Politólogo, magister en filosofía y candidato a doctor en filosofía. Director de Caribe Afirmativo.

Alfredo Bula Beleño. Abogado e investigador. Especialista en derecho penal.

Enith Bula Beleño. Politóloga e investigadora. Abogada (c) y especialista en derecho penal (c).

OCHO CONCLUSIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO DE PAZ

(Informe de la Iniciativa Unión por la Paz y la Fundación Paz y Reconciliación)

El documento, que ya está en manos del vicepresidente, reseña 31 homicidios contra líderes sociales, el incremento de la criminalidad en las zonas dejadas por las Farc y el lento cumplimiento por parte del Gobierno de lo pactado en el Acuerdo Final de Paz.

Hace cerca de un mes, la Iniciativa Unión por la Paz y la Fundación Paz y Reconciliación entregaron al vicepresidente de la República, Óscar Naranjo, un informe reservado que daba cuenta de

los avances de la implementación del Acuerdo de Paz. Es un documento de 117 páginas que versa sobre la situación de seguridad tanto de miembros de las Farc como de líderes sociales; el avance y los desafíos de la adecuación de las zonas veredales y un balance sobre la marcha normativa de los acordado en La Habana.

El informe se titula “Cómo va la paz” y ha pretendido “medirle el pulso al cumplimiento de lo acordado”. La principal conclusión es que existe una crisis de violencia sistemática contra líderes sociales asociados al proceso de paz. La afirmación la soporta en que desde el 24 de noviembre de 2016, cuando se firmó el acuerdo final en el teatro Colón, hasta el 30 de abril se habían registrado 31 homicidios y 128 agresiones. Lo que indica que cada cuatro días es asesinado un defensor de derechos humanos.

En segunda instancia, el documento destaca que la Fuerza Pública y las Farc han cumplido “a cabalidad el cese bilateral del fuego y hostilidades definitivo”. Sin embargo, advierte de la existencia de tres hechos violatorios. Frente a las zonas veredales y el cronograma de dejación de armas también resalta el cumplimiento por parte de la guerrilla en su proceso de concentración y el cumplimiento de los protocolos de dejación pactados con la Misión Especial de la ONU. Aun así, advierte de las demoras por parte del Gobierno en la adecuación de las zonas y “las inconsistencias de las Farc” frente a la entrega de los menores de edad que hacen parte de sus filas. Ahora bien, los datos en este apartado hoy están un poco desactualizados, ya que día a día se trabaja en las zonas veredales.

La tercera conclusión es que la situación en las zonas dejadas por las Farc es “altamente preocupante, ya que en algunas regiones se registra la aparición de nuevos actores armados y bandas criminales que se han volcado a copar las zonas dejadas por la guerrilla y luchan por el control de las rentas provenientes de la ilegalidad, como el negocio de la coca, la minería o la extorsión. Pero lo que más les preocupa es

la explosión de una oleada de criminalidad en los 242 municipios dejados por la insurgencia.

En este mismo sentido, el informe es tajante en que se evidencian las limitaciones del Estado para construir gobernabilidad en los territorios dejados por las Farc, pues ha tenido una deficiente respuesta de las instituciones en temas de seguridad, justicia, infraestructura y oferta económica a las comunidades. “La situación de anarquía criminal y conflictividad social en las zonas ‘posfarc’ permite afirmar que el tema no es únicamente de presencia de fuerzas militares” y que se debe crear mecanismos de justicia y un modelo de seguridad rural.

Paz y Reconciliación y la Iniciativa hacen énfasis en que la lenta respuesta del Estado en el cumplimiento de lo pactado genera incertidumbre en la base guerrillera y en la sociedad en general, que empieza a dudar de la capacidad del Gobierno para cumplir su palabra. Incertidumbre que se ha acrecentado significativamente en la última semana por cuenta las decisiones de la Corte Constitucional que dejaron cojo el *fast track* y por tumbar el cuerpo de escoltas que la guerrilla había conformado para la seguridad de sus líderes. Valga advertir que hoy es incierto el futuro normativo de lo pactado y de alguna manera no está claro si se necesitará replantear el cronograma de dejación de armas, cuando estamos a menos de diez días de la dejación definitiva y total de estas por parte de la insurgencia.

Precisamente, sobre los avances legislativos, el documento precisa que el trámite de iniciativas en el Congreso ha sido especialmente lento y que del paquete de 27 iniciativas contempladas por el Ejecutivo tan sólo se han presentado diez y apenas cuatro han sido aprobadas. “Ninguno de estos proyectos representa transformaciones significativas en el diseño institucional del país”, afirma. Finalmente la principal conclusión es que es urgente un reajuste al proceso de implementación de los acuerdos y un relanzamiento de la paz para garantizar el futuro del posconflicto. Así como también le hace un llamado al

MÓDULO

2

vicepresidente Óscar Naranjo para que asuma el liderazgo del Ejecutivo en la materialización de lo pactado. La otra recomendación que cobra relevancia en el momento de crisis que vive el proceso es la necesidad de convocar a todas las fuerzas políticas que respaldan la implementación de los acuerdos para renovar el pacto político para que los partidos impulsen la tramitación de las normas que exige el posconflicto.

LOS ACUERDOS DE PAZ SOLO SE HAN CUMPLIDO EN EL 18%

¿Cuánto ha avanzado el acuerdo de paz?

De acuerdo al informe **¿Es posible una paz estable y duradera sin cumplir los Acuerdos de Paz?** del Observatorio de Seguimiento a la Implementación de los Acuerdos de Paz (OIAP), a la fecha solo se ha cumplido el 18% de lo pactado en este primer año.

Según el documento presentado a finales de 2017 la mayoría de los incumplimientos son responsabilidad del Ejecutivo y del Congreso y explica que durante la implementación de los acuerdos se ha mantenido un marco de violencia y amenazas contra líderes sociales y defensores de derechos humanos “que ponen en entredicho las garantías de participación de las comunidades”.

Respecto al Congreso, solo hay 4 actos legislativos aprobados, una ley orgánica, una ley estatutaria y una ley ordinaria. Lo que expone que en total haría falta por presentar 11 leyes ordinarias, 18 decretos, 3 leyes estatutarias, 2 leyes orgánicas y 2 actos legislativos.

MÓDULO

2

PUNTOS 1 Y 4: RRI Y CULTIVOS ILÍCITOS	IMPLEMENTACIÓN	MEDIDAS CLAVES
Acceso y uso de la tierra	2%	Fondo de Tierras
		Formalización masiva de pequeña y mediana propiedad rural
		Jurisdicción Agraria
		Catastro Rural
Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)	9%	PDETs
		Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR)
Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral	4%	Infraestructura y adecuación de tierras
		Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza
		Estímulos a la producción agropecuaria
		Sistema para la garantía progresiva del derecho a la alimentación
Programas de Sustitución de Cultivos ilícitos	12%	Programa Nacional Integral de Sustitución (PNIS)
		Pactos de Sustitución de cultivos ilícitos
		Tratamiento penal diferencial
		Planes integrales Comunitarios de sustitución y desarrollo alternativo (PISDA)
Programa nacional de intervención integral frente al consumo de drogas ilícitas	4%	Programa nacional de intervención integral frente al consumo de drogas ilícitas
Solución al fenómeno de producción y comercialización de cultivos	0%	Fortalecimiento de las capacidades de judicialización
		Fortalecimiento de la cooperación internacional
		Estrategia de lucha contra la corrupción

En torno al segundo tema de la agenda de La Habana, Participación Política, Carlos Medina Gallego dijo que no se ha discutido lo concerniente al tema de la reforma electoral y política, tampoco se ha llevado a cabo el reordenamiento de las circunscripciones especiales de paz.

PUNTO 2. PARTICIPACIÓN POLÍTICA	IMPLEMENTACIÓN	MEDIDAS CLAVES
Garantías para la oposición política	100%	Estatuto de la Oposición
Reconocimiento, fortalecimiento y empoderamiento de todos los movimientos y organizaciones sociales	13%	Ley de garantías y promoción de la participación ciudadana para movimientos y organizaciones sociales Mecanismos de difusión para hacer visible la labor y la opinión de las organizaciones y movimientos sociales.
Garantías plenas para la movilización, la protesta y la convivencia pacífica.	4%	Proyecto de Ley de Garantías para el respeto a los DDHH en movilizaciones y protestas.
Participación ciudadana a través de medios de comunicación comunitarios, institucionales y regionales.	0%	Acciones de promoción de democratización del uso del espectro electromagnético Radios comunitarias Capacitación técnica de trabajadores de medios comunitarios
Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización	17%	Consejos Territoriales para la Reconciliación y la Convivencia
Formulación Plan de Atención Inmediata	10%	Consejos Territoriales de Planeación Fortalecimiento de capacidades técnicas de instancias de planeación participativa Participación de JAL en la elaboración de planes de desarrollo Construcción de presupuestos participativos
Garantizar el reconocimiento, fortalecimiento y empoderamiento de todos los movimientos y organizaciones sociales	30%	Misión Electoral Especial Reforma del Sistema Electoral, de la arquitectura institucional y de los mecanismos de financiamiento a la política Circunscripciones Especiales para la Paz Cedulación masiva en zonas rurales

Elaborado por: OIAP

Avances

Según el informe del Observatorio de Seguimiento a la Implementación de los Acuerdos de Paz, al momento se ha presentado un mayor avance en el punto de reincorporación política y socio económica con un 33,8%, luego víctimas e implementación de la Justicia Especial de Paz con un 27,6%, el desmonte del paramilitarismo con 24,4%, el punto de étnicas con 23%, el sistema Integral de Seguridad con un 22,7% y la participación política con un 19,3%.

Entre los puntos donde se ha presentado pocos avances se encuentran las garantías al respeto al DDHH con un 10%, la reforma Rural Integral 6,9%, la prevención del consumo de drogas ilícitas con un 3,8% y la comercialización de cultivos con un 2%.

MÓDULO

2

ESTADO DE AVANCE EN LA IMPLEMENTACIÓN NORMATIVA	
TEMA	% DE AVANCE
Reforma Rural Integral y PNIS	6.9%
Participación Política	19.3%
Reincorporación Política y Socio Económica	33%
Sistema Integral de Seguridad	22.7%
Desmonte del Paramilitarismo	24.4%
Comercialización de Cultivos	2.0%
Prevención Consumo de drogas ilícitas	3.8%
Víctimas y JEP	27.6%
Garantías Respeto DDHH	10.0%
Mecanismo de Implementación	24.5%
Étnias	23.0%
	18.0%

Elaborado por: OIAP

MÓDULO

2

El informe “¿Es posible una paz estable y duradera sin cumplir los Acuerdos de Paz?”, recalca que aún 1.270 excombatientes siguen privados de la libertad a pesar de estar incluidos en la Ley de Amnistía.

III. APORTES A UN CURRÍCULO PARA PAZ

Yo les llamaría requisitos Sine qua non Para la construcción de un currículo para la paz “Entender la realidad, la naturaleza humana, el Propósito de la vida y los principios de las relaciones humanas”

Hablar de currículo para la paz significa tener una lectura clara del contexto político y social de este país.

Después de soportar más cinco décadas de conflicto armado como consecuencia de la falta de oportunidades y garantías para ejercer los derechos fundamentales de población, dejando aproximadamente 7 millones de víctimas según el (RUV), más de 57 mil excombatientes en proceso de reintegración, sumado a esto la proliferación del narcotráfico y corrupción del establecimiento que ha sometido a la mayoría de la población a soportar el abandono estatal al punto

de registrar diariamente muertes de niños por desnutrición y falta de servicios de saneamiento básico han desencadenado nefastos resultados en materia de valores y con ello altos niveles de violencia que se reflejan en comportamientos que en algún momento han sido considerados legítimos y valorados socialmente (Chaux 2003 y 2012) como lo demuestran algunas encuestas realizadas por la organización Corpovisionarios, aplicadas a más de treinta municipios de Colombia, que concluye que el 20% de los encuestados justifica el uso de la violencia cuando se trata de ayudar a la familia; también esto se asocia a la justicia por su propia mano.

Pero también los grandes pulpos de la comunicación nada aportan a informar de manera imparcial la realidad colombiana por el contrario se venden al mejor postor para impulsar programas que oculten la realidad social de las clases menos favorecidas promoviendo intereses corruptos de los gobiernos de turno haciendo creer a la sociedad que todo está bien y que quie-

nes tienen problemas de derechos humanos son otros países cuando la verdad se encuentra en hechos como el asesinato sistemático de líderes sociales y sindicales, la manipulación de la justicia para que miembros del parlamento y gobernantes corruptos, no sean ajusticiados.

Educación para la paz según la UNESCO es propiciar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamientos que permitan a los niños y las niñas al igual que a los jóvenes y adultos prevenir conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, nacional o internacional (UNESCO 2000)

Siendo la paz en Colombia, un proceso en construcción, el currículo para la paz debe señalar los protocolos necesarios para generar reflexiones y diálogos sobre el desarrollo sostenible, la cultura de paz y mejoramiento de la calidad de vida de la población. Un currículo para la paz debe conllevar a un cambio de mentalidad que promueva la comprensión del conflicto armado desde sus inicios teniendo en cuenta las razones de cada actor que participó en la guerra, pero también debe conllevar a reflexiones tolerantes y respetuosas entre los que otrora fueran enemigos.

Podríamos también afirmar que un currículo para la paz debe contener entre otros conceptos y acciones definidas para lograr el desarrollo de habilidades que permitan la resolución pacífica de conflictos, reconocimiento de la diversidad y la pluralidad como verdaderos pilares para la sociedad, además orientar sus procesos formativos a la construcción de pensamientos libres, críticos con sentido de pertenencia hacia la comunidad y defensores decididos del medio ambiente; con la habilidad y disposición para la recuperación de la memoria histórica como elemento clave en el proceso de reconciliación, perdón y garantía de no repetición. Los estudiantes requieren de procesos que coadyuven a comprender las tragedias de un pasado pero

también oportunidades de plantearse hacia futuro nuevas formas de relacionarse con claridad en el manejo constructivo de conflictos, prevención de la agresión, respeto por las diferencias.

Según el Banco Mundial Colombia está entre los países más inequitativos del mundo con un número de personas por debajo de la línea de pobreza bastante alto; según Encuesta Nacional de Demografía y Salud cerca del 20% de las adolescentes entre quince y diez y nueve años ha estado alguna vez embarazada (Profamilia 2010) lo cual está asociado con fenómenos de pobreza y otros riesgos como la falta de inversión social, altos niveles de corrupción, narcotráfico, micro tráfico, alta disponibilidad y circulación de armas, desempleo, baja autoestima en especial de las mujeres, falta de educación como derecho fundamental.

Los niños y las niñas siguen yendo a la guerra según el Centro Nacional De Memoria Histórica, 16.879 casos de reclutamiento de menores se registraron entre 1960 y 2016 no obstante este fenómeno se sigue presentando en el 2018.

En países del tercer mundo se afirma que un currículo para la paz debe propiciar la formación asociada a lo que tiene que ver con los Derechos Humanos y que este tipo de currículo debe encaminarse a asuntos de ambientalismo, desarme y promoción de una cultura de paz entendida como un momento histórico para buscar el resarcimiento de sus derechos de manera universal la comprensión y el respeto por la diferencia de pensamiento, de ideologías, de raza, de cultura de género, etc. (Salomón 2002).

Según HB DANESH siquiatria director del Instituto Internacional Para la Paz (2016), el currículo para la paz debe abordar tres culturas la paz, la sanación y la excelencia con unos conceptos básicos:

Entender la realidad de la naturaleza humana, el propósito de la vida y los principios de las relaciones humanas.

MÓDULO

2

MÓDULO

2

El currículo para la paz también es catalogado por algunos pedagogos, como un currículo para la formación política para la paz y es que según Da Silva 1999 (pag.5) en las teorías del currículo la pregunta ¿QUE? Nunca está separada de otra importante pregunta ¿Cómo deben de ser las personas? O mejor ¿Qué es lo que ellos y ellas deben ser? Al final el currículo busca modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo. En este sentido La Dra. María Helena Ortiz de la universidad católica de Manizales en el 2012 establece unas diferencias conceptuales entre las concepciones críticas y pos-críticas del currículo y concluye que una de las fracturas entre un análisis crítico y pos-crítico del currículo esta alrededor de la cuestión de la verdad.

¿Los grandes críticos giraron al rededor del porque? Ciertos conocimientos y no otros formaban parte del currículo ; que el propósito que se persigue se puede considerar a la luz de las teorías pos-críticas sin embargo desde el principio se ha venido defendiendo la idea de que resulta más apropiado hablar de discursos que de teorías sobre currículo.

Por tal motivo su propuesta es que el currículo para la formación política y la construcción de

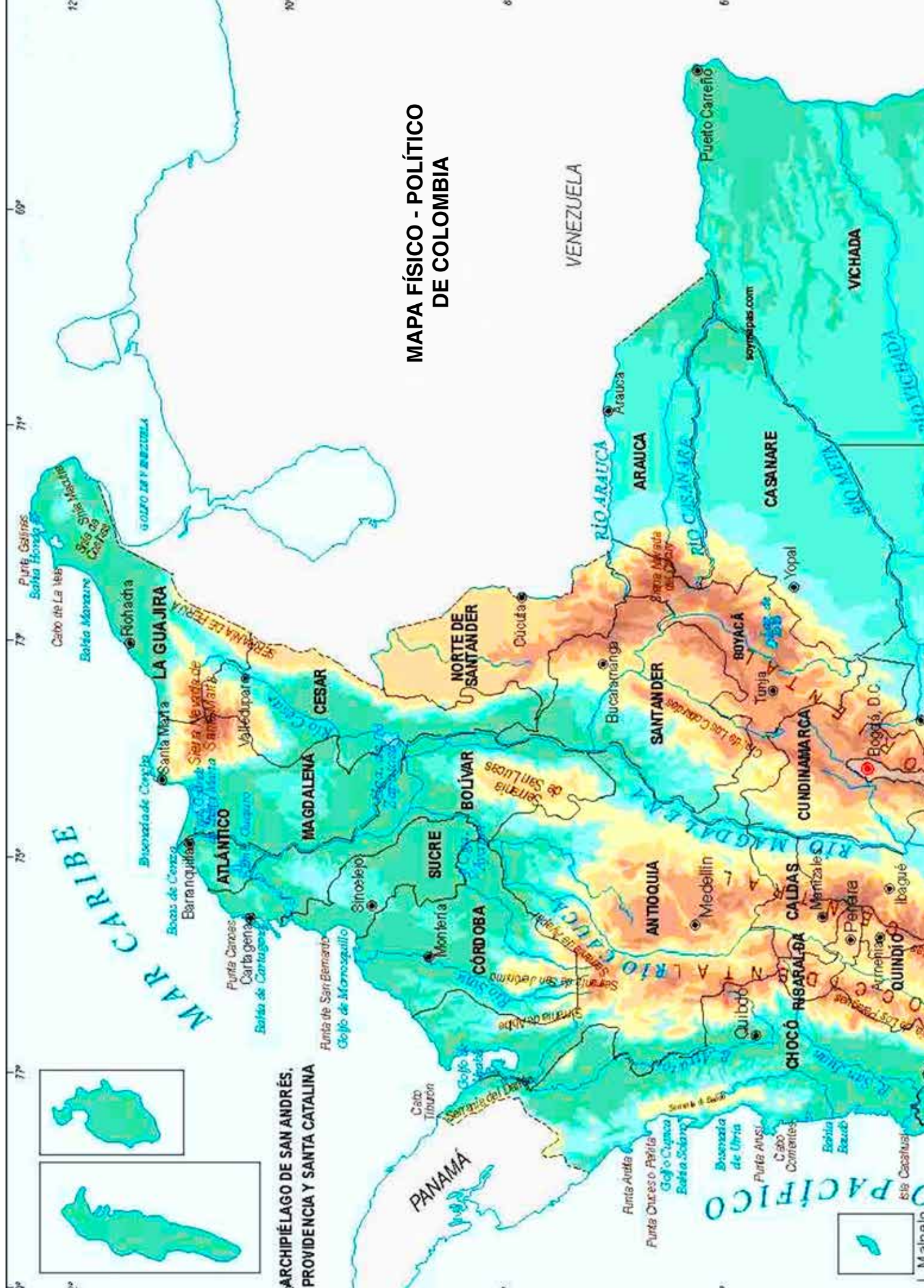
paces en Colombia se estructure en términos de discurso pos-crítico el cual debe tener como esencia la integración entre el saber científico generado a partir del conocimiento del campo social en el que se aplica el currículo. Es decir obliga a las instituciones educativas a planear las acciones académicas ,culturales, deportivas, lúdicas y sociales en general, teniendo en cuenta la historia y testimonios de los miembros de la comunidad educativa y garantizar los medios para el reconocimiento de cada individuo en el respeto a su ser, a sus diferencias de pensamiento a su historia de vida, a sus limitaciones físicas y psicológicas en síntesis todo lo que pueda hacer referencia a un pasado de violencia y dolor que de una u otra forma nos toca a los colombianos nos y colombianas como consecuencia de los horrores sufridos en medio del conflicto armado por más de medio siglo.

El papel del docente sobreviviente del conflicto y como actor principal en la aplicación y desarrollo de un posible currículo para la paz es definitivo ya que como sujeto político es quien impulsa los procesos educativos con una función social definida como **formador de sociedad civil** por esta razón su labor tiene relación directa con los demás actores y como consecuencia del con-



Escuela Rural Jamundi Valle. Foto: www.fundacionprosegur.com





flicto interno armado en las instituciones, con el agravante en muchos casos que no solo han sido víctima sino también sobreviviente de este fenómeno. Y es que el educador y/o educadora debe tener en cuenta que es sujeto transformador en el currículo para la paz con la certeza que de las características del currículo pueden tener problemas, satisfacciones, rupturas y permeabilidades entre otras situaciones ajenas a su voluntad y vocación. Se asume que en ningún contexto humano es posible hablar de una construcción de la paz perpetua o absoluta en el sentido de concebirla como la ausencia de conflictos en tanto que el conflicto es inherente a la ontología del ser humano, por tanto de lo que se puede hablar es de manifestaciones de paz que es de donde se deriva la frase CONSTRUCCION DE PACES (López 2014) pag.117.

A partir de las consideraciones anteriores, queda planteada la necesidad de estructurar un currículo para la formación integral del individuo sobre todo en lo político y la construcción de paces desde las bases sociales buscando en primera instancia la sensibilización frente a las razones que llevaron al inicio de la guerra, las consecuencias, los procesos de reconciliación y sanación de las heridas para lograr una convivencia pacífica y sobre todo las garantías de no repetición.

EDUCACION Y CURRICULO PARA LA PAZ

1. “Referente Propuesta de Educación para la Paz en Bolivia”

En este milenio, se habla de la Educación para la Paz como parte de los nuevos valores sociales, en oposición al individualismo dominante. La Educación para la Paz debe entenderse como una práctica pedagógica con implicaciones en tres ámbitos:

En el ámbito pedagógico: Trata de promover la formación de personas con capacidad crítica y de toma de decisiones. Busca desarrollar habi-

lidades para analizar, entender y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos y desarrollar habilidades para la convivencia pacífica. Pretende promover el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y generacional, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos.

En el ámbito axiológico: Establece la importancia de una educación en valores, fundamentalmente los que favorecen a la convivencia colectiva. Busca ayudar al estudiantado a adquirir y desarrollar actitudes y comportamientos para vivir en comunidad. Parte de una visión holística y, como tal, incluye distintos ejes articuladores como la educación en valores, educación en Derechos Humanos, educación para la democracia y otros temas vinculados.

En el ámbito político: Apunta a la transformación de las relaciones de dominación y poder en los diversos ámbitos de la sociedad. Por ello, busca explicitar los valores dominantes y lo que subyace detrás de ellos, con el fin de tomar conciencia y generar acciones para transformar la realidad desde un accionar no violento. Se pretende promover condiciones que favorezcan la justicia social mediante la formación de personas críticas y autocríticas, capaces de cuestionarse a sí mismas y objetar sus prácticas violentas, así como aquellas actitudes y comportamientos de conformismo que contribuyen al statu quo de la sociedad.

En este sentido, tiene por finalidad desarrollar actitudes y valores más coherentes con la equidad, el respeto, la tolerancia, la inclusión y el diálogo. Por ello, debe favorecer el desarrollo de:

Saberes y conocimientos: Que posibiliten el análisis y comprensión de la realidad, comprender sus relaciones, identificar los fenómenos sociales vinculados a temas como la inequidad, injusticia, violencia, conflicto, otros, para, a partir de ello, tomar posición respecto a esa realidad, asumir decisiones y desarrollar estrategias de soluciones fraternas y no violentas.

MÓDULO

2

Estos saberes y conocimientos se denominan: Conocimientos para la paz.

Capacidades y habilidades: Vinculadas a la gestión constructiva de conflictos. Comprende el desarrollo de la capacidad para manejar las emociones, la práctica de una comunicación no violenta, la superación de los propios prejuicios, el desarrollo de la capacidad de aceptación, tolerancia y respeto, la práctica de mecanismos pacíficos de solución de conflictos, otras. A estas habilidades y destrezas se las llama: Capacidades para la paz.

Acción política y práctica de valores: Entendida como toma de posición frente a la realidad y un accionar coherente. El desarrollo de los conocimientos y capacidades para la paz debe conducir a la persona a un posicionamiento político y, en consecuencia, al desarrollo de acciones ante casos de violencia, injusticia y otras. Esto es fundamental, pues no basta conocer o hablar de justicia, sino actuar en favor de ella. Esta acción política y práctica de valores se llaman: Acciones para la paz.

Ejes Temáticos de la Educación para la Paz:

Los ejes temáticos de reflexión apuntan al desarrollo, apropiación y reflexión de conocimientos y saberes relacionados con la Educación para la Paz, en tanto que los ejes temáticos operativos, contribuyen al desarrollo de habilidades y acciones vinculadas a la Educación para la Paz.

Los ejes temáticos desarrollados para la educación regular y la formación docente son:

- Educación en valores
- Derechos humanos
- Equidad de género y generacional
- Comunicación no violenta y relaciones humanas
- Filosofía de la cultura de paz
- Democracia y educación ciudadana

- Gestión y resolución de conflictos
- Análisis de la realidad
- Didáctica especial

Cada uno de estos ejes temáticos se desagrega con sus objetivos, sus contenidos, su relación con la disciplina o asignatura curricular y su carga horaria anual.

Enfoque educativo de la Educación para la Paz. Enfoque holístico y descolonizador

El enfoque educativo que se asume en la presente propuesta educativa, entiende que la educación forma a las personas en su integralidad, considera todos los ámbitos que hacen al ser humano; en este sentido, considera las siguientes dimensiones:

- **Dimensión cognitiva**, sintetizada en la asimilación y elaboración de ideas y conceptos.
- **Dimensión socio-cultural** que recoge el conjunto de actitudes, valores, costumbres, tradiciones propias de la comunidad y aquellas compartidas con toda la humanidad.
- **Dimensión afectiva** que se despliega en el reconocimiento e interiorización de valores, emociones y sentimientos frente a estos principios y conceptos.

La **dimensión operativa**, que hace de la persona, un sujeto que transforma su realidad; implica habilidades, procedimientos, pensamiento práctico y su uso creativo y responsable.

Objetivo general de la Educación para la Paz:

“Desarrollar procesos orientados al desarrollo de una conciencia crítica y responsable mediante el cuestionamiento de la cultura de la violencia, para fomentar la formación de actitudes y comportamientos que favorezcan la cultura de paz, para contribuir al incremento de la justicia social y la erradicación de la violencia orientadas hacia el Vivir Bien de la sociedad boliviana”.

2. “Referente Universidad Pontificia Javeriana”

Educación para la paz y ley de Cátedra de la paz La educación para la paz y la implementación de propuestas que contribuyan a la construcción de una cultura de paz supone la comprensión de lo que se entiende por paz por parte de los docentes. Un breve recorrido por estas nociones permitirá al educador conocer las diferentes perspectivas, además de identificar los componentes esenciales que ha de tener en cuenta al momento de integrar la Cátedra de la paz dentro del plan de estudios de la institución.

Concepto de paz Para Fisas, V. (1998) la paz se define como “Algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que en una guerra no puede haber nunca paz. No es una situación donde todo debe estar en armonía, sino por el contrario, se señala una referencia de paz muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo.

Para Galtung, “no ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz por tanto, será la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. La paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo.

Otra concepción de paz la presenta el autor Jares X. (1999), quien expone el concepto de paz en relación al concepto de justicia social y desarrollo, sin desligarlo de los derechos huma-

nos y la democracia. Es decir, cada término depende del otro. Por tanto, se contraponen la paz a la violencia y resignifica los conflictos puesto que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la vida.

El objetivo de la cultura de paz consiste en lograr que los valores de paz sean los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. Una cultura de la paz implica el aprendizaje de nuevas técnicas de resolución pacífica de los conflictos. No teme al conflicto, sino que propugna aprender a valorarlo y a cultivar su aspecto positivo. Se trata entonces de desarrollar un proceso global que considera e incide en lo económico, político, ecológico, social, cultural y educacional, tanto a nivel individual como social y estructural. Aunque la educación en un sentido más amplio es el medio de acción principal, para que logre sus objetivos es menester unirla a la justicia social y al desarrollo humano sostenible. Puede afirmarse entonces que cuando se habla de Cultura de la paz se busca:

1. **Asegurar** que los conflictos inherentes a las relaciones humanas se resuelven sin violencia.
2. **Asumir** que la paz y los derechos humanos son indivisibles y todo el mundo la preocupación.
3. **Emprender** una tarea multidimensional que requiere la participación de las personas en todos los niveles.
4. **Contribuir** al fortalecimiento de los procesos democráticos.
5. **Garantizar** que se desarrolle dentro de un proyecto de movilización completa de todos los medios de la educación, tanto formal como no formal, y de la comunicación.
6. **Aprender** y usar nuevas técnicas para la gestión pacífica y resolución de conflictos.
7. **Cooperar** con el desarrollo sostenible, el desarrollo endógeno, humano equitativo; no puede ser impuesta desde el exterior.

También puede entenderse la Cultura de la paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” que están contenidos en la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz; entre otros contenidos pueden distinguirse “el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (fragmento del Artículo 1). Se busca entonces “la promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas” (fragmento del Artículo 3).

MÓDULO

2

Esta misma Declaración invita a trabajar en ocho puntos fundamentales:

1. Cultura de paz por medio de la educación
2. Desarrollo económico y social sostenible
3. Respeto de todos los derechos humanos
4. Igualdad entre hombres y mujeres
5. Participación democrática
6. Comprensión, tolerancia y solidaridad
7. Comunicación participativa y libre circulación de la información y conocimientos
8. Paz y seguridad internacionales

Para la elaboración de los factores, de educación para la paz y plantear un currículo de paz, se debe tener en cuenta el desarrollo de los siguientes temas:

1. **Cultura de la paz.** En la que se aborda lo relacionado con los derechos humanos, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.
1. **Educación para la paz.** En la que se apropien los conocimientos y se desarrollan las competencias ciudadanas.
2. **Desarrollo sostenible.** Que reflexiona y busca el desarrollo económico y una mejor

calidad de vida. Además, como lo establece la ley, se busca que se desarrollen al menos dos de las siguientes temáticas: (Ley 1038. Artículo 4).

- a. **Justicia y Derechos Humanos.** En la cual se busca reflexionar en torno a la justicia entendida como equidad, abordando el estudio y la defensa de los derechos humanos.
- b. **Uso sostenible de los recursos naturales.** Por medio de lo cual se fomenta la defensa y protección de los recursos que permitirán al ser humano el desarrollo sostenible de su hábitat y, por ende, del ambiente de desarrollo y convivencia.
- c. **Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.** Buscando tomar conciencia del cuidado de las reservas naturales, los parques y el hábitat propio de cada región.
- d. **Resolución pacífica de conflictos.** Entendiendo que por medio del diálogo y el establecimiento de acuerdos racionalmente motivados es posible conciliar en torno a propósitos comunes de bienestar y desarrollo.
- e. **Prevención del acoso escolar.** Reflexionando sobre los elementos de la ruta para la resolución de conflictos, buscando la prevención y atención de fenómenos como la exclusión y la discriminación entre pares.
- f. **Diversidad pluralidad.** Por medio de la cual es posible reconocer la diferencia de origen, pensamiento y opción de los distintos miembros de la sociedad.
- g. **Participación política.** Generando espacios en los cuales se fomente la participación ciudadana para la construcción de ambientes de convivencia, en los que se respeten las instituciones legítimamente constituidas.

- h. **Memoria histórica.** En la que, a partir del análisis y la reflexión sobre los acontecimientos ocurridos, se puedan configurar ideales de nación con los cuales los ciudadanos se sientan comprometidos e identificados.
- i. **Dilemas morales.** Como recurso metodológico por medio del cual las personas emiten juicios que les permiten confrontar sus valores y principios con situaciones hipotéticas y reales a partir de las cuales toman decisiones.
- j. **Proyectos de impacto social.** Que contruidos y ejecutados por comunidades determinadas, pretenden responder con acciones concretas y significativas a las necesidades más sentidas del grupo social, integrando en sus respuestas a todos los miembros de la comunidad.
- k. **Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales.** Tomando como ejemplo las experiencias vividas en otros contextos para apropiarse los rasgos exitosos de las mismas, evitando los errores cometidos, con el fin de integrar dichas experiencias a la reflexión para la construcción de los propios acuerdos.
- l. **Proyectos de vida y prevención de riesgos.** En los cuales se identifiquen los horizontes de realización personal y social, generando estrategias que previenen las dificultades y afrontan las mismas a partir de los acuerdos establecidos. Aquí puede incluirse lo relacionado con proyectos que tengan como objeto la cultura, la recreación y el deporte.

3. “Referente de MEN”

La firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC nos permite comenzar a escribir una nueva historia en nuestro país. Es el punto de partida para que construyamos una Colombia con más y mejores oportunidades para todos y

en la que la garantía de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad se conviertan en los verdaderos pilares de nuestra sociedad.

La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia. Es por esto que la formación para la ciudadanía debe ser una estrategia de país, que aporte a la paz y trascienda los espacios cotidianos en las diferentes comunidades y regiones del territorio nacional. Esta estrategia, promovida desde el sector educativo, responde al desafío de formar seres humanos con capacidad para el cuidado de sí mismo, de los demás y del medio ambiente. Un ciudadano con las competencias necesarias para la recuperación de la memoria histórica como elemento clave para generar procesos de perdón y reconciliación, con las actitudes para fortalecer la democracia, la participación y el respeto de las diferencias.

Por lo anterior, la formación para la ciudadanía es la respuesta del sector educativo al reto de concretar la implementación de la Cátedra de la Paz. Esta Cátedra busca generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Existen concepciones muy diversas frente a lo que es la Educación para la Paz. Según la UNESCO, es el “proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional” (UNESCO, 2000). Según Gavriel Solomon (2002), “la educación para la paz tiene muchos significados divergentes para diferentes

MÓDULO

2

individuos en diferentes lugares. Para algunos, la educación para la paz es principalmente un asunto de cambio de mentalidad; el propósito general es promover comprensión, respeto y tolerancia frente a los que eran enemigos en el pasado (...). Para otros, es principalmente un asunto asociado con cultivar un conjunto de habilidades; el propósito general aquí es adquirir una disposición no violenta y habilidades de resolución de conflictos (...) Para otros, especialmente en países del Tercer Mundo, educación para la paz es un asunto asociado con los Derechos Humanos, mientras que para países más ricos es frecuentemente un asunto de ambientalismo, desarme y promoción de una cultura de paz”. (Salomon, 2002, p. 4).

MÓDULO

2

• Enfoque específico: Convivencia Pacífica

En su perspectiva más específica, la Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión,

ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general.

• Enfoque amplio: Educación de calidad accesible a todos

De manera mucho más amplia, algunos consideran la Educación para la Paz como todo proceso educativo que contribuya directa o indirectamente a la paz con justicia social en una sociedad

• Enfoque de Formación ciudadana

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación 8 Ministerio de Educación Nacional ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos³ que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho



Escuela rural en Colombia. Foto: www.elspectador.com

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

1. Partir de lo construido

Como se describió en la sección anterior, el sistema educativo colombiano ha hecho muchos avances en temas asociados con la Educación para la Paz. La implementación de la Cátedra de la Paz debe ser coherente con estos avances y aprovechar las muy valiosas experiencias, programas e iniciativas que se han desarrollado. De manera similar, en cada establecimiento educativo ha habido avances e iniciativas creativas que han liderado múltiples docentes. Estas experiencias representan un insumo valioso que se debe poder aprovechar y profundizar.

2. Oportunidad

La Cátedra de la Paz representa una oportunidad adicional para avanzar y profundizar aún más en los esfuerzos que se han venido realizando por contribuir a la paz desde las escuelas. La Cátedra puede darle un impulso a temas que son cruciales para la Educación para la Paz y a que la construcción de paz se consolide como un objetivo prioritario del sistema educativo. Por esto, ninguna escuela debería limitarse a lo que ya existe. En cambio, es crucial dar pasos adicionales, proponer y desarrollar nuevas maneras creativas para contribuir a que la escuela sea cada vez más un lugar donde se esté formando para la paz y viviendo la paz.

3. Autonomía

De manera consistente con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), cada establecimiento educativo cuenta con autonomía para decidir el énfasis que quiera darle a su Cátedra de Paz, así como para definir los diseños curriculares y estrategias pedagógicas que usará. El Ministerio de Educación estará liderando la compilación y divulgación de materiales y estrategias de alta calidad. Sin embargo, cada establecimiento educativo mantiene la autonomía para seleccionar cuáles de los materiales propuestos

adaptará e implementará con sus estudiantes o para desarrollar nuevos materiales y estrategias.

4. Diversidad

Cada establecimiento educativo tiene sus propias características internas y un contexto cultural, socio-económico o socio-político particular en el cual está ubicado. Esto sugiere que no debe haber una sola Cátedra de la Paz que sea implementada de manera similar en todas las escuelas sino que, 15 Ministerio de Educación Nacional por el contrario, cada establecimiento educativo puede ir construyendo sus propias maneras de implementarla. Incluso en los casos en los que se asuman programas o estrategias ya existentes, por ejemplo si deciden implementar materiales propuestos por el Ministerio de Educación, es fundamental que dichos materiales sean adaptados continuamente a las condiciones particulares de cada establecimiento educativo.

Categorías de Educación para la Paz

- 1. Convivencia Pacífica:** Resolución pacífica de conflictos Prevención del acoso escolar
- 2. Participación ciudadana:** Participación política Proyectos de impacto social
- 3. Diversidad e identidad:** Diversidad y pluralidad Protección de las riquezas culturales de la Nación
- 4. Memoria histórica y reconciliación:** Memoria histórica Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
- 5. Desarrollo sostenible:** Uso sostenible de los recursos naturales Protección de las riquezas naturales de la Nación
- 6. Ética, cuidado y decisiones:** Justicia y Derechos Humanos Dilemas morales Proyectos de vida y prevención de riesgos.

EVALUACIÓN MÓDULO

Elabore un ensayo de dos cuartillas, de acuerdo al grupo correspondiente y tema.

MÓDULO

2

Grupo 1 y 2. Pedagogía para la paz.

1. ¿Qué Relación tienen las temáticas de la lectura, con la coyuntura política actual?
2. ¿Cuál es o sería una propuesta pedagógica para cambiar la cultura de la guerra por la cultura de paz en su Institución Educativa?

Grupo 3 y 4: Implementación de los acuerdos.

1. Qué Relación tienen las temáticas de la lectura, con la coyuntura política actual?
2. ¿Cuál es o sería la propuesta para conocer e implementar los acuerdos de paz en su Institución Educativa?

Grupo 4 y 5: Currículo para la paz.

1. Qué Relación tienen las temáticas de la lectura, con la coyuntura política actual

2. ¿Cómo debería ser un Currículo que genera una cultura de paz?

ORIENTACIONES Y COMPROMISOS

1. Reproducir este taller en sus Instituciones educativas y recopilar la información.
2. Asistir el próximo año y presentar las conclusiones de este trabajo y documento escrito.
3. Establecida una red, participar en las actualizaciones de las temáticas.
4. Trabajar de la mano con las subdirectivas municipales y la directiva departamental en el desarrollo de este proyecto.
5. Comunicarse con los coordinadores del proyecto, para orientación o preguntas en el desarrollo de sus talleres. |

MÓDULO

2

MÓDULO 3

LABORAL

Por

LIGIA ENITH MATEUS MATEUS
MAX FREDY CORREA NORIEGA
VICENTE BRAYAN RIVAS

PRESENTACIÓN

“La Paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos.

Lo mismo sucede con los Derechos Humanos, los que deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, garantizando a todos los seres humanos el derecho a vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Su promoción y enseñanza es fundamental”.

Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz UNESCO, Dic. 1994.

Los contenidos del eje laboral de este programa, están concebidos para servir como elemento de inducción y motivación a los docentes, hacia enriquecer su aproximación a los temas en relación con el papel de los sindicatos y trabajadores de la educación en el proceso de construcción de paz, así como a la valoración de la importancia de los derechos humanos en el trabajo docente por la paz. La concepción holística de la paz nos lleva a considerar los diferentes elementos que constituyen esa paz integral: paz territorial, paz laboral, el respeto a la cultura y a la diversidad, entre otros hacen parte de los desarrollos que la construcción de paz demanda de los actores o sujetos del proceso en la educación.

Entendiendo que la escuela es el escenario de los saberes para la vida, estos saberes y aprendizajes son también saberes para la paz; El trabajo de educar para la paz y para los derechos humanos es también trabajo por la búsqueda de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición de actos violentos y conflicto. Se convierte en una necesidad ética para el docente, que liga su trabajo de formación a la búsqueda y construcción de paz como anhelo de nuestra sociedad.

El trabajo por la paz es también una oportunidad histórica para entrelazar o articular el trabajo en la escuela con la sociedad, aunando esfuerzos en la búsqueda permanente de prácticas pedagógicas, valoración de experiencias territoriales, que permitan enriquecer la praxis cotidiana y permanente del trabajo en la escuela.

En este primer año de trabajo, nos enfocaremos en desarrollar estos dos aspectos, sin descuidar la aproximación a la parte de contexto en normativa laboral y educativa, en relación con el trabajo de construcción de cultura de paz desde la institucionalidad escolar; parte que asumiremos para su desarrollo en los contenidos del próximo año.

Escuela como territorio de paz, concebida como propuesta educativa alternativa, pretende convertirse en una herramienta para el entorno escolar, que propicie la reconciliación y la convivencia. Desde lo laboral, esperamos contribuir para la apropiación de elementos teóricos y prácticos, también asumiendo que un componente importante del trabajo es la paz laboral; de manera que la lucha sindical por mejores condiciones de trabajo y vida digna, hacen parte de la lucha por la paz integral.

LOS SINDICATOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Principales logros de la federación colombiana de los trabajodres de la educación "FECODE" * (Resumen histórico)

FECODE fue creada en el año 1959, y durante sus 59 años de existencia se a caracterizado por la defensa de la educación pública con calidad, gratuidad, universalidad, por la reivindicaciones sociales y económicas del magisterio y su núcleo familiar, por la unidad de la clase trabajadora y el bienestar integral del pueblo colombiano.

Entre sus principales luchas y logros tenemos:

1. Gran marcha del hambre en 1966 que consistió en marchar desde la ciudad de Santa Martha a la ciudad de Bogotá, la iniciaron 600 educadores y educadoras, pero a Bogotá solo llegaron 88 educadores, 55 mujeres y 33 hombres, el día 21 octubre de 1966; estos exigían el pago de salario y mejores condiciones laborales, entre ellos sobresalieron: Anita Fontanilla, Elvany Amaris de Martínez, Mariana Garcia de Elias, Juan Socarraz y Rafael Hernandez Pacheco, todos ellos afiliados a EDUMAG.
2. Paro Nacional indefinido en 1971: en esta ocasión se luchó contra el estatuto docente que impulso Luis Carlos Galan Sarmiento.
3. En 1975 se dieron grandes luchas exigiendo el pago oportuno de los salarios y se logró la expedición de la ley 43 que creo los fondos educativos regionales.
4. 1976 paro nacional contra el gobierno de Cesar Turbay Ayala, por salarios. En ese paro se perdió la personería jurídica de FECODE.
5. En 1977 en este año nuevamente el magisterio realiza paro nacional contra el estatuto docente que quiso imponer Hernando

Duran Dussan, también se participó en este año del paro cívico nacional.

6. En 1978, durante este año se presentaron grandes movilizaciones nacionales para respaldar la negociación del estatuto docente y se logró que se le diera facultad extraordinaria al ministro de educación para negociar con FECODE. En esta negociación participaron los siguientes presidentes FECODE para la época: Jose de Jesus Lopez, Adalberto Carvajal Salcedo, Miguel Antonio Caro y Edgar Dussan Calderon.
7. En 1979, se conquista el estatuto docente a través del decreto ley 2277 de septiembre de 1979, donde se establecen ejes fundamentales como: estabilidad laboral, régimen de carrera docente especial, profesionalización y régimen disciplinario solo para docentes.

El magisterio avanza en la consolidación de lo conquistado y lo defiende en la reglamentación durante la presidencia Abel Rodriguez Calderon desde 1978 a 1988.
8. En 1984 se logra que el gobierno cree el fondo Nacional de prestaciones Sociales del magisterio.
9. En 1985, en el XIII congreso de FECODE que se realizó en pasto, se logra avanzar en el reconocimiento de la mujer educadora en lo político y sindical.
10. En 1986, con la participación fundamental de FECODE se crea la central unitaria de trabajadores CUT.
11. Creación del FONPREMAG, con presupuesto nacional y compromiso del pago de los pasivos prestacionales por parte de los departamentos, se expide la ley 91 de 1989.
12. Ley general de educación (ley 115). FECODE enfrenta el plan de apertura educativa presentando un proyecto de ley al congreso de la república, logrando la expedición de la ley general de la educación que fue negociada con el ministerio de educación.

13. En el XV congreso de FECODE realizado en Cartagena en 1992 se creó la secretaria de la mujer, para que al interior de la organización FECODE realice la mujer trabajos en pro del género femenino y para que se le reconozca, todos sus derechos y deberes y en consecuencia se permita la igualdad de condiciones en todos los aspectos, luchando por la disminución y abolición de la discriminación de género. Labor que se viene realizando con dificultades y trabas por la mayoría de los integrantes del comité ejecutivo de FECODE.
14. Expedición de la ley 60 del 1993, por medio de la cual se dictan normas orgánicas sobre las competencias y recursos, para atender a todos los docentes temporales, vinculados por contratos, antes del 30 junio 1993 a la planta de personal, siempre y cuando llenen los requisitos de la carrera docente.
15. Reformas estructurales, al magisterio afiliado a FECODE le ha tocado dar arduas luchas, contra distintos actos legislativos, leyes, decretos, directivas y circulares que pretenden aniquilar a la profesión docente entre ellos cabe mencionar: el acto legislativo 01 del 2001 con consecuencias sobre salarios, prestaciones y privatización de la educación. Siendo presidente Andrés Pastrana y Ministro de hacienda Juan Manuel Santos.
16. Ley 715, esta ley reglamenta el acto legislativo 01 y lo faculta para expedir un nuevo estatuto docente.
17. Expedición decreto 278 de 19 junio 2002, mas llamado estatuto de profesionalización docente, y el decreto 1283 sobre el sistema de inspección y vigilancia.
18. Reglamentación de la 115, decreto 320 y 1850 entre otros.
19. FECODE le ha presentado al gobierno nacional la propuesta para la expedición de un estatuto único que permita el reconoci-

miento y la dignificación integral de nuestra profesión.

FECODE ante la evaluación sancionatoria y perjudicial que ha querido imponer el gobierno nacional, presento la evaluación diagnóstica formativa con la finalidad de mejorar el proceso de evaluación y evitar el detrimento de la educación y de los educadores.

Así mismo en las negociaciones colectivas ha logrado puntos adicionales al incremento salarial de los docentes y directivos docentes con relación a los demás empleados estatales. También continúa luchando por el mejoramiento del servicio médico asistencial para los maestros y sus familiares.

FECODE logro la expedición del decreto 1655 de agosto del 2015 donde se reconocen las enfermedades profesionales propias de la profesión docente.

El magisterio todo lo que ha logrado ha sido producto de la unidad y la lucha, nada ha sido gratuito por ello hacemos un llamado a la unidad y fortalecimiento de nuestro gremio hasta lograr una educación integral de calidad y condiciones óptimas para ejercer la profesión docente.

** Resumen tomado de cartillas de trabajo de la Escuela Sindical*

LA CONSTRUCCION DE PAZ DESDE LA ESCUELA

«La paz no es un acuerdo firmado en Cuba entre el Gobierno colombiano y las Farc. La paz se logra cuando cada colombiano asuma el respeto por la diferencia y establezca relaciones constructivas con el otro, con ese otro al que durante más de medio siglo no ha querido o no ha podido escuchar.» J. Paul Lederach.

CONSIDERACIONES INICIALES

Diseñar una política educativa hoy debe tener al centro la construcción de paz en la escuela y en la sociedad; así como su concepción holís-

tica acompañada de la visión integral del ser humano. Será entonces componente de esta política, una visión humanista, hacia la realización de la persona, con dignidad y valores, v. gr. La paz; auspiciando su capacidad para construir y perfeccionar saberes.

Una política entendida como conjunto de leyes y principios o normas, diseñadas para logros y fines concretos. La búsqueda de la cohesión social, el desarrollo, el bienestar y el progreso entre sus objetivos sociales; y su puesta en práctica requiere de un sistema educativo que contenga planes, programas y demás estructuras y espacios de ejecución de políticas.

La política educativa es también escenario de construcción de políticas públicas, de realización de políticas de Estado; espacio de construcción y reproducción de ideologías. También las políticas se constituyen en mecanismo de legitimación de un orden social. La paz, en tanto objetivo de nuestra sociedad, bien de todos y anhelo de todos direcciona los fines de la educación, y es a su vez un objetivo de la educación; valor deseable. La educación y sus políticas educativas, como procesos de implementación, deben encaminarse a lograr que la sociedad la encuentre para el disfrute de la vida.

¿POR QUÉ UNA CULTURA DE PAZ?

Hay que construir una cultura de paz que contrarreste la cultura de guerra y de violencia. Lograr este propósito implica resolver la necesidad de cambiar nuestras actitudes, que generen maltrato a la dignidad de la persona. La Escuela debe asumirse como escenario para propiciar y construir saberes para la vida; entendiéndose que en la construcción de cultura son también saberes para la paz.

Hablar de la Escuela como territorio de paz, requiere la construcción de un currículo acorde con el contexto de la institución, que permita que la adquisición del conocimiento se traduzca en placer y creatividad; pero también necesitamos unos maestros convertidos en verdaderos

líderes, que sean capaces de aglutinar la comunidad alrededor. Pero también necesitamos, unos maestros convertidos en verdaderos líderes, que sean capaces de aglutinar la comunidad alrededor de la paz y la defensa de los derechos humanos. No habrá proyecto educativo exitoso sin el compromiso de los educadores.

Hay que hacer de la Escuela no sólo el centro de construcción del conocimiento, sino un espacio agradable y placentero en donde el arte, la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología se conviertan en el bastión para tener un estudiante feliz. Para lo cual se requieren esfuerzos hacia la formación docente, de tal suerte que actúe como un profesional comprometido con los requerimientos del posconflicto hacia la construcción de una nueva sociedad con justicia, inclusión y equidad.

Para el diseño de un nuevo currículo acorde con las exigencias del momento es necesario contar con el movimiento pedagógico, para que confluyan las ideas y las prácticas docentes garantizando la autonomía y diversidad regional y/o escolar. La construcción de paz nos aproxima, hoy más que nunca, a una noción de educación alejada de la cátedra de paz –la de nuestra Ley– así como de su currículo, inspirado en desarrollo de competencias y habilidades para sustento del individualismo, y no para desarrollar en el educando la fraternidad, la cooperación, el interés y la construcción de imaginarios colectivos. Esta educación basada en pruebas saber por ejemplo, también parte de esa concepción pro individualista que descuida y desprecia la formación integral y humanista, tan importantes para la dignidad y fundamental en nuestra propuesta de vida

LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ COMO PROYECTO CULTURAL

La construcción de la paz, en tanto proceso y proyecto cultural que involucre a toda la sociedad requiere de: compromiso misional de la escuela, direccionamiento del sistema educativo

con centralidad en el trabajo por la paz, políticas de Estado y de gobierno y compromiso profesional y ético de la docencia para asumir el trabajo por la paz.

La visión institucional de la Escuela por la paz debe estar orientada a lograr la vinculación y compromiso de todo el espectro social; propiciar un ambiente inclusivo, atractivo, vinculante e interesante tanto dentro como fuera de las aulas. El reto es un poco hacer o lograr que la paz interese a todos, y superar la actitud presente en sectores importantes de la sociedad que aún no ven la paz como el proyecto cultural de todos.

.Durante más de 60 años, Colombia ha sido fuertemente golpeada por el conflicto armado. Según el informe “¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad”, elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica; entre 1958 y el 2012 murieron 220.000 personas como consecuencia del conflicto, de los cuales el 81% eran civiles.

La paz no significa la eliminación del debate y el conflicto, sino que las diferencias sobre las orientaciones políticas y el sentido que queremos darle a la vida comunitaria o a la vida común, se hacen sin violencia física a través de debate y deliberación.

En Colombia no hay un proceso, sino procesos que hacen parte del trabajo societal por la paz, con muchos sujetos y escenarios.

Si asumimos la paz como concepto holístico, como paz integral, la paz de todos, tendremos que el trabajo por la paz contiene el trabajo por construir un acumulado con “varias paces” que respondan al todo de los sujetos que la reclaman. Paz social, paz laboral, paz cultural, paz territorial, las paces de todos y los componentes donde es menester construirla. La Escuela como escenario de construcción de paz, se enfrenta en su cotidianidad a una coexistencia de muchos sujetos y hacedores de paz.

Transformar la realidad y vivencias de guerra y confrontación violenta que preceden al ambiente

MÓDULO

3



Valle del Cauca. Foto: www.colectivodeabogados.org

nuevo de resolución de conflictos sin guerra, dejar atrás la confrontación armada o conflicto armado, requiere de todo un proyecto cultural que predisponga a la sociedad y coadyuve a un ambiente propicio para asumir nuevas propuestas de vida. Por ello es entendible hablar de un proyecto cultural para la paz; como noción que contenga también la formación o educación en valores, uno de ellos, la misma paz.

No otra cosa constituyen las propuestas alternativas a la formación en competencias -hoy insumo de la cátedra de paz propuesta por el gobierno-: contenidos curriculares para la paz, la pedagogía crítica, las memorias, las ayudas, las experiencias pedagógicas en construcción de paz, el Proyecto educativo pedagógico alternativo, que contiene y desarrolla estas propuestas alternativas, etc. La cultura para la paz se define en todas las iniciativas, propuestas, vivencias, nuevos escenarios de fortalecimiento de la democracia participativa y espacios para la nueva ciudadanía en construcción desde las aulas, en la comunidad y el territorio.

El papel de las organizaciones sindicales en la implementación del Acuerdo Final de Paz suscrita entre el gobierno y las FARC, es tema que aún no se ha terminado de analizar y mucho menos decidir. En mi opinión, el sindicalismo debería involucrarse de manera resuelta en esta implementación, una oportunidad única para crecer y ganar incidencia en el país. Debe usar todos los espacios, mecanismos y temas del Acuerdo Final como una oportunidad para crecer y fortalecer las organizaciones sindicales.

José Luciano Sanín Vásquez

Es importante señalar que no se trata de otra agenda. Se trata de temas que han estado y hacen parte de la actual agenda del sindicalismo, y que pueden logarse sí se articulan acciones para impulsarlos. Algunos de esos temas son los siguientes:

1. Formalización laboral y seguridad social para los trabajadores rurales (punto

1.3.3.5 del Acuerdo), un tema en el que el sindicalismo debería incidir para que los 5 millones de trabajadores rurales puedan organizarse y mejorar sus condiciones de trabajo. El Acuerdo también abarca asuntos más allá de la política laboral del agro, como las políticas de salud y de educación rurales, las cuales interpelan directamente a organizaciones sindicales. Fecode, por ejemplo, deberá tener fuerte incidencia en el asunto de la educación, así como Anthoc y Sindess deberán formular apreciaciones sobre la política pública de salud en el campo.

2. Garantías para los movimientos y organizaciones sociales (punto 2.2.1). Este punto ordena la expedición de una ley estatutaria que establezca las garantías para las organizaciones sociales del país, previo proceso de consulta y participación. Para las organizaciones sindicales estas garantías son los derechos que permiten el ejercicio de la libertad sindical: asociación, negociación colectiva, huelga, consulta y protección contra actos de injerencia y discriminación antisindical.

3. Garantías para la movilización y la protesta pacífica (punto 2.2.2). Busca revisar y reformar la normatividad (Código de Policía, Ley de Seguridad Ciudadana, etc.) y fijar las garantías para el ejercicio del derecho a la protesta y a la movilización social, las cuales han sido criminalizadas y limitadas en nuestro país.

4. Cultura de convivencia, tolerancia y la no estigmatización (punto 2.2.4). Es obvia la importancia de este tema para el sindicalismo, dada la extendida cultura antisindical de nuestro país. Es imprescindible que empecemos a desmontarla con la formación en ciudadanía laboral en todos los niveles de la educación, y con amplias campañas de promoción del derecho de asociación.

5. **Acceso a medios de comunicación** (punto 2.3.8). Establece que deberán ampliarse las posibilidades de acceso de las organizaciones políticas y sociales a los medios de comunicación. Prevé incluso la creación de un canal de televisión para que partidos políticos y organizaciones sociales puedan difundir sus ideas y concepciones del mundo. Es muy importante que las organizaciones sindicales busquen ser parte de una política pública que fomente el acceso a los medios de comunicación.

6. **Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición** (punto 5.1.1). En las últimas cuatro décadas el sindicalismo ha sostenido una disputa política acerca de la naturaleza e impacto de la violencia antisindical. La respuesta del Estado a las tesis que formula el sindicalismo, es que esa violencia ha sido casual, consecuencia de la guerra. Será en la Comisión de la Verdad en donde se establezca el carácter antisindical, sistemático de esta violencia, sus lógicas, sus beneficiarios y sus víctimas.

7. **Reparación Colectiva** (punto 5.1.3.3). Durante varios años el sindicalismo ha reclamado que se establezca una política de reparación para las organizaciones sindicales afectadas en su existencia y funcionamiento con ocasión del conflicto. Logró que, en el marco de la Ley de Víctimas (1448 de 2011), se estableciera una instancia de alto nivel para negociar dicha política. Ahora, con los compromisos del Acuerdo Final de Paz, podría avanzarse en la definición de un marco amplio de reparación de las organizaciones sindicales.

8. **Acceso a la Justicia para los Trabajadores.** La consolidación de la paz requerirá de una amplia reforma a la administración de justicia. Será vital que las organizaciones sindicales puedan plantear en ella temas específicos que mejoren el acceso a la justicia para los

trabajadores. Hacen falta más inspectores y jueces laborales, es necesario mejorar el trámite de las acciones laborales, por ejemplo con acciones de grupo. Los trabajadores requieren de una defensoría pública, y debería mejorarse y fortalecerse la conciliación laboral extrajudicial.

9. **El tratamiento y solución de los conflictos laborales.** La construcción de la paz pasa, sin duda, por un rediseño de los mecanismos y procedimientos para abordar los conflictos en todos los ámbitos de la sociedad. En el ámbito del trabajo será necesario repensar los conflictos laborales, porque los mecanismos que hoy existen, más que resolverlos, generan más conflictos, tensionan y deterioran las relaciones laborales. Crear, por ejemplo, un instituto de carácter público dedicado a la promoción del diálogo, a formar conciliadores y árbitros. Diseñar un modelo de negociación colectiva multinivel, y establecer mecanismos de participación y consulta de los trabajadores en la empresa. Podrían ser temas de una agenda que ayude a modernizar las relaciones laborales.

10. **Como parte de la sociedad,** y por su naturaleza de actor social y político, al sindicalismo le interesa participar en la implementación de las reformas que el Acuerdo Final tiene previstas en materia de desarrollo rural, reforma política, derechos de las víctimas, etc.

Para el sindicalismo, como para todos los actores sociales y políticos que luchan por la ampliación de la democracia y las garantías de derechos en nuestro país, una efectiva implementación del Acuerdo Final y avances sustanciales en los diálogos entre el ELN y el Gobierno Nacional, resultan fundamentales para avanzar en varios temas de su agenda, así como para construir mejores condiciones políticas que permitan un efectivo ejercicio de la libertad sindical y trabajo decente para todas las personas que viven de su trabajo.

Anexamos otras consideraciones del autor sobre el proceso de paz: “persistir en la construcción de paz” (aportes): El proceso de paz no puede dejarse al vaivén de los siempre cambiantes y muy pesimistas análisis de los amigos de la paz o a los irresponsables ataques de quienes prefieren la continuidad de la guerra antes que la búsqueda de un acuerdo negociado. No deberíamos minimizar los avances del proceso de paz y sobretodo, romper con esa facilidad para dejar de lado lo importante y banalizar algo tan valioso como la Paz.

Los compromisos establecidos en el Acuerdo Final con las Farc siguen teniendo pertinencia y urgencia en su ejecución, o acaso ya se hicieron efectivos la reforma rural integral, la apertura democrática, la superación del problema de los cultivos de uso ilícito y los derechos de las víctimas. Una gran cantidad de espacios de participación y de instrumentos para lograr hacer efectivos muchos derechos han sido creados con ocasión de la implementación del Acuerdo Final y están ya disponibles para ser usados y exigidos por la ciudadanía.

La agenda prevista para las conversaciones con el ELN permitirá la participación de la sociedad en la presentación y discusión de propuestas dirigidas a generar transformaciones para la paz. Para que ocurra, las partes deberían esforzarse en acordar con celeridad los dispositivos que harán posible la participación. Persistir en la implementación del Acuerdo Final es valorado por una porción importante de los Colombianos (25,3%) y que se mantenga la Mesa de Diálogo 3 Encuesta Invamer. Medición enero de 2018 con el ELN es aprobado por un poco más de la mitad de los colombianos. Y si no fuera así, si apenas el 1% creyera importante el proceso de paz, debería seguir siendo nuestro asunto más valioso.

Persistir y no desistir vale la pena, todo esfuerzo, cada esfuerzo y todos los esfuerzos valen la pena, son importantes y necesarios en este momento, para que no desperdiciemos como país esta

oportunidad histórica, como lo fueron en otros momentos en que ni siquiera alcanzábamos a imaginar la posibilidad de un proceso de paz. Febrero de 2018

IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO DE PAZ CON LAS FARC EN RIESGO

Verónica Tabares M. Escuela Nacional sindical (ENS).

El proceso de paz con las Farc debería significar una oportunidad no solo para silenciar las armas y para reducir el número de víctimas del conflicto armado, sino también para que la sociedad civil pueda ejercer con plenas garantías sus derechos. Específicamente, para las organizaciones sociales representa una oportunidad de reconstruirse y de incrementar sus posibilidades de participación en la vida política y social del país. Sin embargo, el proceso de implementación presenta hoy serios problemas para cumplir con los compromisos adquiridos.

En primer lugar, una vez refrendado el acuerdo de paz en el Congreso no se diseñó una estrategia de implementación que fuera lógica y coherente, Tampoco procuró, por parte del gobierno, un acuerdo político ampliado que recogiera las voces de instituciones del estado como los Ministerios y la Fiscalía, ni de los partidos políticos y ni de la sociedad civil que hicieran un proceso fluido, pero sobretodo sostenible. En cambio, se optó por empezar a aprobar normas sin una lógica que permitiera dar mayores garantías a la aprobación de Leyes Estatutarias, y sin Leyes marco que permitieran luego, un desarrollo de normas ordinarias, o la definición de políticas públicas articuladas.

Es así como, a la fecha aún faltan por aprobar 16 leyes priorizadas en el acuerdo final (puntos del acuerdo final 6.1.9 al 6.1.11) y aún no se cuenta con el Plan Marco de Implementación que de conformidad con el texto del acuerdo “Contendrá el conjunto de propósitos y objetivos, metas y prioridades e indicadores, las recomendaciones

de política y medidas necesarias para la implementación de todos los acuerdos, así como su priorización y secuencia -cronograma- e instituciones responsables.”, lo que debió ser lo primero en tramitarse para asegurar además, que el acuerdo haga parte del Plan Nacional de Desarrollo y de los Planes de Desarrollo local.

A esta situación se suma una sociedad civil que hoy se ve cada vez más ausente e indiferente al proceso. Hoy la sociedad civil no se moviliza como lo hizo la semana del 3 al 5 de octubre del 2016, cuando ganó el No en el plebiscito que definía el apoyo al proceso de negociación y acuerdo de paz con las Farc. Organizaciones sociales, campesinas, de víctimas, sindicales, indígenas, etc., y ciudadanos en general se movilizaron exigiendo que el proceso continuara y que se buscaran fórmulas para refrendarlo y apoyar el paso de las Farc de las armas a la política. Esta sociedad civil no se ha hecho sentir para exigir una implementación que considere sus visiones y propuestas.

Como parte de la implementación del Acuerdo de Paz 2 *Participación política: Apertura democrática para construir la paz*, con las Farc, en sus acápites 2.2.1 y 2.2.2., se abrió el Espacio Nacional de deliberación con movimientos sociales en el mes de marzo, del que salieron unos lineamientos, y posteriormente un proyecto de Ley de garantías y promoción de la participación ciudadana y para el ejercicio de la protesta social. Sin embargo, el gobierno realizó su propia versión y no consideró el proyecto de Ley propuesto por el Comité de Dialogo de voceros y voceras de estas organizaciones y que además, hoy se hunde en el desgano y desorden del Congreso de la República.

Para el movimiento sindical, por ejemplo, esta es una de las leyes fundamentales para desarrollar las garantías de participación expresadas en los derechos de asociación, de negociación colectiva, de protesta, de huelga, de consulta y de protección efectiva contra actos de discriminación e injerencia antisindical, garantías

específicas para la existencia y reconocimiento del movimiento de los trabajadores y trabajadoras. Derechos con los que hoy no gozan los colombianos.

Otro ejemplo es que hoy no existe un proyecto de Ley para la formalización laboral rural y protección social, norma priorizada por el acuerdo como parte de la Reforma Rural Integral. Así mismo, está pendiente para ser presentada en el Congreso la Ley estatutaria de jurisdicción agraria, y sigue en trámite el proyecto de ley de innovación agropecuaria, de adecuación de tierras y de adjudicación de baldíos en reserva forestal.

Todo esto evidencia que el establecimiento no quiere una “paz democrática”, es decir, de desarrollar las condiciones, inicialmente normativas, para que los cambios en materia social y económica se den, especialmente en los territorios. Igualmente, la “paz militar” corre graves riesgos, pues el Estado no ha brindado la protección necesaria a las poblaciones y regiones más afectadas por el conflicto armado. Han surgido otros grupos armados que han amenazado a la sociedad civil, líderes(as) comunitarios, indígenas, sindicalistas del sector agro y campesinos(as) que hacen parte de los programas de erradicación de cultivos de coca. Lo que caracteriza esta situación de riesgo:

1. Siguen en trámite en el Congreso las Circunscripciones Especiales Transitorias de Paz, lo que impide la representación política de aquellas poblaciones más afectadas por el conflicto armado en las próximas elecciones.
2. Están pendientes de formular los planes nacionales de la Reforma Rural Integral (RRI) (salud, educación, vivienda, electrificación, vías terciarias, alimentación, formalización laboral, etc.), y la implementación práctica de la formalización y acceso a tierras.
3. No hay mesas de dialogo con los movimientos sociales. Para el caso del sindicalismo no existen ni se ha abierto un espacio para

dialogar la agenda laboral y sindical para la construcción de paz.

4. En lo que va corrido del año, han sido asesinados 81 de líderes sociales de acuerdo con las cifras de la Fundación Paz y Reconciliación, que se han concentrado en su mayoría en los departamentos de Cauca, Antioquia, Valle y Nariño⁶.
5. Un asunto emblemático es el de la violencia antisindical, que no cesa. En lo que va corrido del año se han identificado 185 casos de actos contra la vida, la libertad, y la integridad de los sindicalistas colombianos. Más de una tercera parte de la violencia contra sindicalistas se concentró en el sector rural, 73 casos en agricultura, caza y pesca. De éstas, 7 agresiones fueron contra mujeres. Tal como se observa, la persecución continúa, las formas de violencia de intimidación como amenazas y hostigamientos fueron las más recurrentes y de 16 casos de homicidios que han sido documentados, la mitad de las víctimas han sido sindicalistas del sector rural. En el campo prevalece la intención de sostener un ambiente de temor que limite las posibilidades de mejorar las condiciones de trabajadores(as) y comunidades. Un caso que ilustra la actual situación de los trabajadores(as) y líderes sindicales colombianos(as) se dio el 6 de agosto de este año, en el municipio de El Rosario, Nariño, con el asesinato de Nidio Dávila quien era líder campesino, defensor de derechos humanos e integrante de la Asociación de Trabajadores Campesinos de Nariño-ASTRACAN-subdirectiva Rosario filial de la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria - FENSUAGRO-CUT. Además, amenazaron a las personas que están trabajando en pro de una sustitución voluntaria de cultivos de uso ilícito en este municipio. Según habitantes del sector, quienes realizaron estos hechos fue el grupo paramilitar autodenominado Autodefensas Gaitanistas

de Colombia-AGC, frente Conquistadores del Sur o los del Morocho⁷.

Estamos pues ante una situación crítica y de riesgo de la implementación de los acuerdos de paz. Se requiere un acuerdo político ampliado que involucre al gobierno nacional, gobiernos locales, congresistas y partidos políticos, Farc, entidades del Estado y sociedad civil, que asuma la responsabilidad histórica de avanzar de manera consecuente con el proceso de construcción de paz en todas sus dimensiones y territorios. No nos podemos permitir que esta oportunidad pase sin generar los cambios que en materia social, política y económica se requieren para que los colombianos(as) podamos vivir y gozar de nuestros derechos.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS PROCESOS DE PAZ

Autor - Todd Howland

Los países que no han abordado directamente las violaciones de derechos humanos del pasado frecuentemente tienen dificultades en superarlas, y avanzar hacia una nueva y más brillante realidad.

Me ha sorprendido el número de personas que se han molestado con la afirmación que hice hace un par de semanas en el sentido de que los conflictos armados ya no son ideológicos. Estas mismas personas citaron a Colombia como una excepción.

Es posible que el conflicto aquí en Colombia tenga raíces ideológicas. Sin embargo, la exclusión social y la concentración de los beneficios del crecimiento económico del país también pueden haber creado unas condiciones propicias para el surgimiento de toda clase de grupos armados. No es claro cómo esto se puede interpretar como ideología hoy en día.

6 <http://www.semana.com/nacion/articulo/lideres-asesinados-en-2017-ascienden-a-81/544407>

7 Denuncia pública REDDHFC, 08/08/2017. En: <https://goo.gl/ZFYhZg> [Consultado: 09/08/2017]

Es muy raro encontrar una lucha que utiliza métodos que son consistentes con sus metas. Por ejemplo, algunas luchas defienden los principios democráticos, mientras que simultáneamente violan los mismos derechos por los cuales están luchando. Los conflictos que aplican una ética de “por cualquier medio” conseguir sus objetivos, generalmente atraen atención a su causa, pero raramente producen cambios positivos y prolongados en el tiempo. Otros, que aplican una ética de “buscar-crear el cambio que se quiere producir” han logrado cambios perdurables.

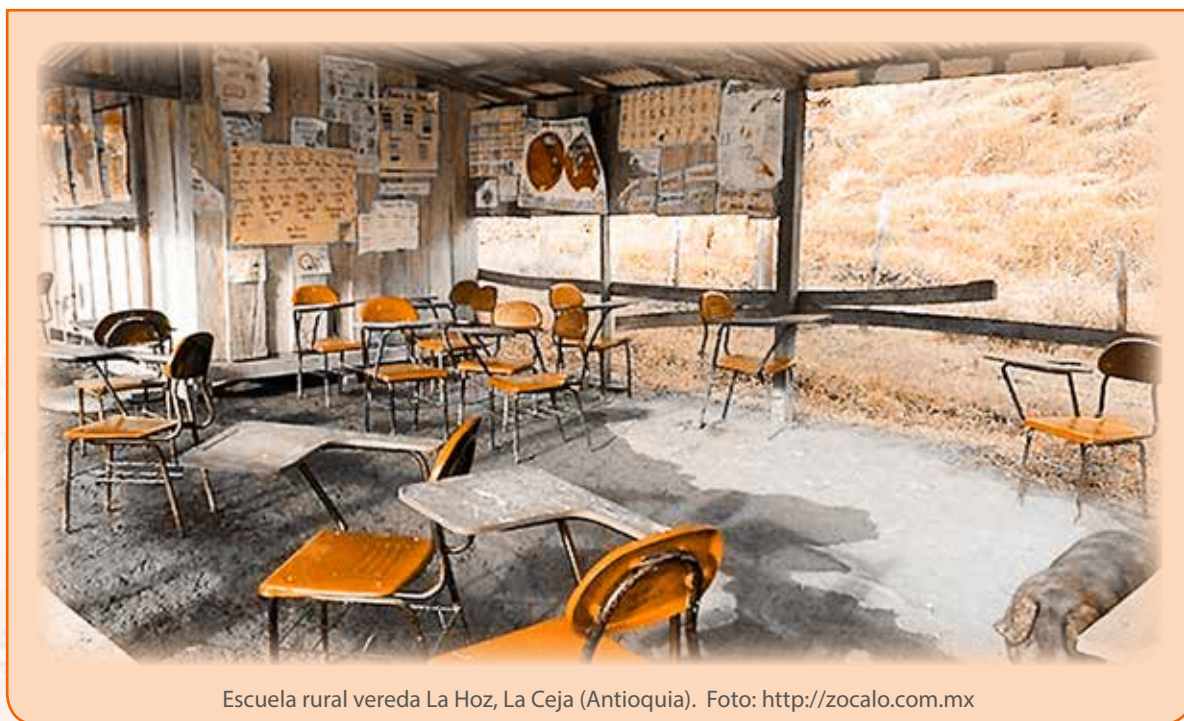
Los modelos para la paz después del conflicto han incluido varios aspectos, por ejemplo: el compartir el poder (lo cual eventualmente condujo al retorno del conflicto en Angola); el cese al fuego que conduce a unas elecciones en donde el ganador se queda con todo (que no funcionó muy bien recientemente en Costa de Marfil); y cambios estructurales negociados por medio de los cuales las partes del conflicto podrían recibir reconocimiento (lo cual ayudó a generar una paz sostenible en El Salvador).

En El Salvador, las partes del conflicto expresaron su compromiso con el respeto del derecho internacional de derechos humanos. Fue en esta área que ambas partes buscaron posicionarse como si estuvieran interesadas y trabajaran a favor de un cambio positivo en relación con los derechos humanos. Uno de los primeros acuerdos estuvo relacionado con el monitoreo del cumplimiento del derecho internacional de derechos humanos, y esto provocó más debate sobre las violaciones de algunos derechos, como por ejemplo las violaciones de los derechos económicos las cuales fueron consideradas como factores que contribuyeron a mantener el conflicto.

Curiosamente, aún dentro de las Naciones Unidas, algunos creen que los derechos humanos pueden obstaculizar un proceso de paz porque exigen justicia. La justicia no es una venganza. Si bien un país no puede oficialmente olvidar u otorgar una amnistía general para los abusos del pasado, los procesos que llevaron a la destitución de personas de sus cargos en los cuales podían continuar violando derechos han sido

MÓDULO

3



Escuela rural vereda La Hoz, La Ceja (Antioquia). Foto: <http://zocalo.com.mx>

más exitosos, que aquellos que buscaron judicializar a todos los implicados en las violaciones (por ejemplo, Etiopia). Los sistemas de justicia pocas veces tienen la capacidad de asumir efectivamente múltiples casos de violaciones, en cambio si pueden asumir pocos casos de forma eficaz.

Los países que no han abordado directamente las violaciones de derechos humanos del pasado frecuentemente tienen dificultades en superarlas, y avanzar hacia una nueva y más brillante realidad. No deberíamos sentir temor de usar el pasado para construir una mañana mejor. Los derechos humanos pueden contribuir mucho en los procesos de paz, tanto como medios de negociación o como metas de las mismas. Existen un sinnúmero de experiencias y opciones que pueden ayudar a un país en la transición entre el conflicto y el respeto del estado de derecho. Aunque ninguna es fácil, a menudo traen cambios positivos para el país entero.

Esta semana Colombia está conmemorando 10 años del final del proceso de paz en el Caguán. Por lo menos una parte del fallido proceso está relacionado con reformas estructurales a la agenda que fueron difíciles de asumir por ambas partes. En otros contextos, el respeto de los derechos humanos ha demostrado ser una base mucho más útil para avanzar en el debate y concretarlo.

Esta discusión sobre derechos humanos hubiera requerido no sólo un cambio en la ética del conflicto, en donde los medios y los fines fueran consistentes, sino también la voluntad de admitir que el fin no justifica los medios, en mayor medida cuando se violan derechos humanos.

*Representante en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Publicado en revista Semana. 2012-02-24

LA ESCUELA Y LOS DERECHOS HUMANOS. ABRAHAM MAGENDZO

(Apartes)

Texto completo sugerido en la bibliografía general del módulo.

La escuela y los derechos humanos

Un desafío ético político

La escuela y los derechos humanos

Un desafío ético político

La educación en derechos humanos constituye un desafío y un imperativo ético-político ineludible para los docentes de México y demanda una reflexión profunda

del sentido que la educación adquiere en la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado y de afirmación de las identidades. Es un desafío ético político porque apunta a la formación de un sujeto de derecho que deviene en y por los intercambios sociales en los que participa y que se plantea influir en la transformación de la sociedad.

Este texto está dirigido preferentemente al docente y educador del sistema formal de educación en todos sus niveles: primario, secundario, universitario. Tanto para el que hoy está impartiendo enseñanza y el que apenas se inicia en la carrera docente, como para los académicos formadores de profesores y profesoras. El libro entrega luces, igualmente, a los educadores en derechos humanos de la educación popular y la educación informal; a los activistas y defensores de derechos. Es de por sí obvio que sin educadores que conozcan y se comprometan con la causa de los derechos humanos no es posible pensar en acciones educativas serias e integrales. En este sentido, se requiere de una política clara, no sólo por parte de las autoridades ministeriales, sino también de las instituciones de formadores; de las instancias de capacitación de docentes en servicio, y de las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza respecto a la educación en derechos humanos como parte

MÓDULO

3

integral e indisoluble del quehacer educativo y de la calidad de la educación.

En otras palabras, los profesores y profesoras con el apoyo del sistema educativo son los que deben asumir gran parte de la responsabilidad de crear en nuestra sociedad una cultura de derechos humanos. Esta tarea es impostergable; debe hacerse ahora en una acción masiva, multitudinaria y pública. Nuestra postura es que no podemos continuar con un discurso evasivo y una práctica educativa lenta y carente de decisión política.

Con este texto deseamos contribuir decididamente a dar un salto cualitativo, queremos transitar del momento inicial, del momento embrionario de la educación en derechos humanos en México, hacia uno de apertura y expansión desde un paradigma crítico, que enfrenta con valentía y sin tapujos las múltiples tensiones, conflictos y contradicciones que la educación en derechos humanos confronta. Estas tensiones surgen de la vinculación que tiene la educación en derechos humanos con los problemas sociales, culturales y políticos como son los ligados a la pobreza, a la violencia, a la discriminación y la intolerancia, al carácter invisible de grupos minoritarios.

A las desigualdades e inequidades; a la corrupción, a la impunidad, los conflictos armados, el así llamado "terrorismo", en donde muchos de los derechos universalmente consagrados se ven amenazados; el debilitamiento de la institucionalidad democrática, el desprestigio de la política y de la carencia de un proyecto global y esperanzador de sociedad. La educación en derechos humanos requiere, entonces, expandir su mirada y por sobre todo incrementar los actores educativos que se sumen a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, organicé el libro en capítulos que apuntan a aspectos teóricos referidos a la educación en derechos humanos y otros que son más aplicados, pero siempre estimando que el tema no se agota en este texto, sino que desde su lectura

y desde la experiencia irá siendo analizado, e irán surgiendo nuevos planos conceptuales y prácticos.

EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación en derechos humanos en el currículum explícito y aplicado La educación en derechos humanos opera tanto en el currículum explícito como en el implícito que algunos han denominado como "currículum oculto". Es decir, no sólo debiera estar presente de manera deliberada en los objetivos y contenidos de las distintas disciplinas o asignaturas de estudio, sino que hay preocupación por que esté vigente en el currículum oculto, en la cultura escolar, en su clima de organización, en el sistema de relaciones interpersonales, en los reglamentos escolares, en las formas de gestionar la escuela, etcétera.

No tendría sentido o sería altamente contradictorio y antitético que, por un lado, desde el currículum explícito se entregaran mensajes hacia el respeto de la dignidad de las personas, a favorecer la libertad y la autonomía, a establecer relaciones democráticas, y por el otro, desde la cultura escolar, de manera consciente o inconsciente, abierta o encubierta, imperara un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo. La educación en derechos humanos requiere de grados importantes de coherencia entre el currículum oficial manifiesto-declarado-intencionado y los mensajes que se entregan desde la disciplina escolar, desde las interacciones entre docentes y alumnos, desde los reglamentos escolares, desde las formas de evaluar a los estudiantes, etcétera.

Si bien existe un currículum oficial hay igualmente un "currículum aplicado": el que el docente maneja, es decir el currículum que se desarrolla en el aula. El docente tiene un espacio en el currículum aplicado que puede aprovechar en la línea de los objetivos de la educación en derechos humanos. En otras palabras,

queremos hacer hincapié en la idea de que la educación en derechos humanos, si bien tiene un referente en el currículum oficial, su expresión más significativa está en el trabajo curricular que desarrolla el docente en el aula. En este sentido el docente tiene una responsabilidad central para implementar la educación en derechos humanos.

El currículum de los derechos humanos aceptando los desafíos del presente con proyección de futuro. El currículum de la educación en derechos humanos está impelido a aceptar, de manera dinámica, la multiplicidad de problemas y temáticas que la sociedad globalizada, del conocimiento, informatizada en que vivimos, le está planteando. Un currículum en derechos humanos que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados derechos que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos está condenado a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia. El currículum en derechos humanos, por sobre todo, no puede, por así decirlo, darse el lujo de ser arcaico, incapaz de responder a las demandas sociales, carente de sensibilidad a los nuevos contextos, lejano a las necesidades y desafíos que la sociedad y la gente requiere.

Contribuir a crear una cultura de los derechos humanos es una demanda social y ciudadana que se le hace a la educación y al currículum; demanda que es impostergable e ineludible. Concepciones curriculares y la educación en derechos humanos. En la literatura y en la práctica curricular se han manejado diferentes enfoques que se distinguen por sus conceptualizaciones y operacionalizaciones, por los objetivos que se proponen alcanzar, por los valores que enfatizan, por las posturas que asumen frente al conocimiento, al aprendizaje, a las metodologías de enseñanza, a la evaluación y a los roles que deben asumir docentes y estudiantes. Eisner y Vallance¹⁰ y Michael Schiro¹¹, entre otros, han identificado la concepción académica del currículum; la tecnológica o de eficiencia social; la cognitiva; la centrada en el estudiante o perso-

nalizada y la de reconstrucción social. Eisner las denomina ideologías conflictivas del currículum.

Hoy debemos adicionar las concepciones críticas del currículum en las que se inscriben autores como Apple,¹² Giroux¹³ y recientemente Dona Ferrada con el currículum crítico comunicativo.¹⁴ Todas estas concepciones tienen posibilidades de aproximarse e incorporar la educación en derechos humanos como objetivo y contenido, sin embargo, lo harán desde perspectivas e intenciones distintas. Por consiguiente, no se está descartando ninguna de ellas como con 10 E. Eisner y E. Vallance, “Five Conceptions of Curriculum, their Roots and Implications for Curriculum Planning”, en E. Eisner, y E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*, Mc Cutchan Publishing Company, Berkeley, 1974,

pp. 1-18. 11 M. Schiro, *Curriculum for better schools. The great debate*, Educational Publications, New Jersey, 1978.

12 Michael Apple, *Ideology and curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979.

13 H. Giroux, “Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico”, en *Cuadernos Políticos*, ERA, juliodiciembre, núm. 44, México, 1985, p. 56. y H. Giroux, *Los profesores como intelectuales*.

Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona, 1990. 14 Dona Ferrada, *Curriculum crítico comunicativo*, El Rouge Editorial, Barcelona, 2001.

NORMATIVIDAD APLICABLE A LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE PAZ

(*Compilado Escuela Sindical Fecode*)

Artículo 13. Constitución Política de Colombia. En Colombia se debe hacer efectivo lo estipulado en este artículo, es por ello que se debe incrementar la inversión para educación que cubra desde la Educación Preescolar hasta la Edu-

"El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. "

cación Superior; que sea gratuita el cien por ciento (100%). Además se debe garantizar la calidad de la misma y la oportunidad para todos. La educación impartida debe de ser integral y permitir el desarrollo en el ámbito laboral, recreativo, en salud, vivienda y demás aspectos propios del ser humano.

Léase, intérpretese y profundícese este artículo, el cual transcribo textualmente: "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan".

En todas las Instituciones Educativas se debe llevar a la praxis un currículo pedagógico que permita el desarrollo del ser humano con autonomía, libertad plena, respeto a la idiosincrasia regional y nacional. De igual manera la libertad debe permitir integrar y relacionar los saberes científicos y los saberes autóctonos propios de las culturas, permitiendo la investigación y la generación de nuevos saberes y/o mejorando los existentes. Transcribo Artículo en comentario "Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Es lamentable que las políticas educativas posteriores a la Constitución del 91, no se le esté dando cumplimiento a cabalidad y se ignoren algunas áreas como la Instrucción Cívica, la Historia, la Urbanidad, la Higiene, entre otras. De Igual manera hay un desconocimiento por parte de los estudiantes, docentes y Comunidad Educativa en general de la propia Constitución. Transcribo el **Artículo 41**. "En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución".

A nivel universal y por ende en cada uno de los países del planeta se deben garantizar los derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada y balanceada. Todo esto debe estar dentro de unos parámetros equilibrados y contruidos de forma participativa e incluyente y no por unas pocas personas que están llevando estos aspectos loables a un leseferismo que en lugar de formar integralmente para la paz están generando seres intolerantes y conflictivos enmarcados dentro del boom del libre desarrollo de la personalidad donde la dosis personal pulula por todas partes llevando a la expedición de leyes que favorecen este tipo de comportamientos y adición a sustancias psicoactivas en detrimento de la salud y el bienestar personal y social.

Todo esto amerita una reestructuración de nuestra idiosincrasia que nos lleve al verdadero cuidado y amor de nuestros niños, a recibir una buena educación, a ampliar su cultura, a proteger los hogares evitando que el abandono, la violencia física o moral, evitando el secuestro, el abuso sexual, a la explotación laboral o económica entre otros. Como se expresa en el **Artículo 44**. "Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y

MÓDULO

3

no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales Artículos 43 - 44 Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”.

Las políticas de nuestro Estado en materia de juventud son muy escasas y de poca aplicabilidad lo cual conlleva a que nuestros jóvenes se sientan desmotivados y subutilizados debido a las trabas e inconvenientes que tanto en el sector público como privado les colocan para desempeñarse en diferentes cargos y/o trabajos des-

conociéndole su capacidad intelectual, investigativa, creativa y asociativa. Las trabas inician exigiéndole experiencia, utilizando lenguajes inapropiados como “usted está muy joven, ud está muy peladito o usted si será capaz” y en los salarios.

Colombia necesita leyes y métodos que le reconozcan a los jóvenes sus cualidades, destrezas y vitalidad propia de su edad. Es lamentable la cantidad de jóvenes sin oportunidades para ingresar a la universidad o a la formación técnica laboral que le permita ser útil a la sociedad.

Por ello encontramos un número muy considerable de bachilleres desocupados y siendo presa fácil para ingresar a grupos al margen de la ley o haciendo cosas inadecuadas por falta de oportunidades. Según el *Artículo 45*. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

Está demostrado universal y científicamente que la base del desarrollo en todos los aspec-



Escuela rural Colombia. Foto: www.semana.com

"El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta"

tos está fundamentada en la educación. No habrá desarrollo si no hay una excelente educación. Lamentablemente quienes han administrado y administran nuestro país se han equivocado viendo la educación como una mercancía y pretenden comercializarla para obtener utilidades netamente económicas y otros que la ven como un gasto y

no como una inversión social y peor para otro grupo de gobernantes que pretenden que se imparta una educación de mala calidad para tener una población ignorante y jugar con ella perpetuándose en los poderes administrativo, legislativo y judicial. Todo esto va en contravía de nuestra Constitución el su *Artículo 67*. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a

los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales *Artículos 64 - 67* La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Decimos, lo pertinente a la autonomía en la educación en todos sus niveles es una letra muerta debido a que los diferentes gobiernos a través del Ministerio de Educación Nacional y sus Secretarías de Educación han impuesto y continúan imponiendo modelos educativos importados; metodologías y contenidos ajenos a nuestra realidad y a nuestras necesidades y con amenazas y procedimientos coactivos y sancionatorios le imponen a Directivos Docentes y a Docentes lo que ellos desde un escritorio en Bogotá y en las grandes ciudades desean que alienen y adoctrinen a la Comunidad Educativa y quienes pretenden romper las cadenas o yugo terminan con procesos disciplinarios o incluso con la destitución; además, los colocan de escarnio público ante un grupo de compañeros.

Por todo lo anterior, la verdadera autonomía educativa debe permitir leyes y regímenes especiales que fortalecieran la investigación científica y debería tener el presupuesto adecuado para su financiamiento y el acceso sin ningún límite ni discriminación como sucede en la mayoría de los países civilizados y desarrollados. *Artículo 69*. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

MÓDULO

3

Las leyes colombianas en materia cultural y política, poco o nada educan a nuestros ciudadanos y menos buscan la apropiación y el sentimiento patriótico a nuestra cultura. La mayoría de la actual generación desconoce lo bello, lo diverso y la riqueza cultural de nuestro país. Las áreas académicas donde se impartía esta temática han sido excluidas del pensum académico permitiendo la intromisión extranjera y el desconocimiento de lo nuestro. Esto se observa en todos los niveles sociales del país. Por lo anterior se requiere una reestructuración del Ministerio de Cultura que permita retomar nuestra cultura y por consiguiente se le asigne mayor presupuesto para las diferentes actividades propias de este.

En la actualidad no se cumplen los propósitos expuestos en el *Artículo 70*. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales *Artículos 68 - 70 Artículo 71*. La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Algunos administrativos tanto de entidades públicas como privadas muchas veces desconocen la pirámide administrativa y jurídica de nuestro país al igual que la mayoría de nuestros

trabajadores y por ello con circulares o directrices imaginativas de X o Y funcionario de alto o medio rango violentan la Constitución y las Leyes y no le dan aplicabilidad a lo estipulado en el *Artículo 4* de la Constitución y al *Artículo 84* de la misma, generando con ello conflictos innecesarios y un mal ambiente laboral, por ello se hace necesario una capacitación en normatividades propias de los cargos y un ABC sindical. En resumen, hoy más que nunca se requiere el MBA (Materias Básicas del Administrador) *Artículo 84*. Cuando un derecho o una actividad hayan sido reglamentados de manera general, las autoridades públicas no podrán establecer ni exigir permisos, licencias o requisitos adicionales para su ejercicio.

DECRETO 2277 DE 1979

Los trabajadores de la educación que hacemos parte de la carrera docente requerimos garantías plenas y coherencia entre la teoría normativa y la práctica real y concreta del Ministerio de Educación y sus dependencias para construir una política educativa que permita elevar a su máxima expresión la calidad educativa, valorar y estimular a los profesionales de la educación, cumplir con deberes y derechos que al interactuar den resultados positivos en nuestra sana convivencia, en la producción de profesionales íntegros con capacidad creativa e innovadora en beneficio de la sociedad donde los niveles de vida sean óptimos y satisfactorios como producto de la construcción colectiva acorde a las necesidades y realidades de la sociedad.

Tanto la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el legislador de la época, deben propender por estas garantías para los docentes, lo cual se debe cumplir a cabalidad como reza el *Artículo 36. DERECHOS DE LOS EDUCADORES*. Los educadores al servicio oficial gozarán de los siguientes derechos:

1. Formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la

- formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional y seccional;
2. Percibir oportunamente la remuneración asignada para el respectivo cargo y grado del escalafón;
 3. Ascender dentro de la carrera docente;
 4. Participar en los programas de capacitación y bienestar social y gozar de los estímulos de carácter profesional y económico que se establezcan;
 5. Disfrutar de vacaciones remuneradas;
 6. Obtener el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales de ley; g) Solicitar y obtener los permisos, licencias y comisiones, de acuerdo con las disposiciones legales pertinentes;
 7. Permanecer en el servicio y no ser desvinculado o sancionado, sino de acuerdo con las normas y procedimientos que se establecen en el presente decreto;
 8. No ser discriminado por razón de sus creencias políticas o religiosas ni por distinciones fundadas en condiciones sociales o raciales;
 9. Los demás establecidos o que se establezcan en el futuro.

MÓDULO

3

CAPÍTULO II. CONDICIONES GENERALES PARA EJERCER LA DOCENCIA

Artículo 5. NOMBRAMIENTOS. A partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente, de conformidad con los siguientes requerimientos para cada uno de los distintos niveles del sistema educativo nacional: Para el nivel pre escolar: peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en educación con especialización en este nivel, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la edu-

cación con especialización o con postgrado en este nivel, o personal escalafonado. Para nivel básico primario: bachilleres pedagógicos, peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o postgrado en este nivel, o con personal escalafonado. Para nivel básico secundario: peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o postgrado en este nivel, o personal clasificado como mínimo en el cuarto (4) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel. Para el nivel medio: técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación, o con postgrado en educación, o personal clasificado como mínimo en el quinto (5) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel. Para el nivel intermedio: licenciados en ciencias de la educación o con postgrado en educación, o personal clasificado como mínimo en el sexto (6) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en el nivel medio.

Artículo 6. PROVISION DE CARGOS. Cada año la autoridad educativa competente señalará la planta de personal de los establecimientos educativos oficiales bajo su jurisdicción para la respectiva vigencia. Los cargos que fueren incluidos en dichas plantas serán los únicos susceptibles de ser provistos por la autoridad nominadora. Las plantas de personal a que se refiere este artículo deberán ser aprobadas en todos los casos por el Gobierno Nacional.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y Decreto 1860 de 1994, Por el cual se reglamenta la Ley 115 de 1994.

Lamentablemente quienes impartimos educación en nuestro país no nos hemos apropiado de los propósitos que contempla la Ley 115 y sus Decretos Reglamentarios en materia de la prestación del servicio en el desarrollo constitucional, en los objetivos, niveles y ciclos de la educación formal, de adultos y pautas sobre

los establecimientos educativos en relación con el currículo, plan de estudios, calendario académico y Proyecto Educativo Institucional; así mismo, los procesos de modificación del PEI, Manual de Convivencia, entre otros. Se hace necesario la apropiación y puesta en práctica de estas herramientas que nos orienta esta normatividad.

La Ley General 115 y el Decreto 1860 de 1994, son quizás la norma de mayor contenido para orientar los procesos educativos y de prestación del servicio en desarrollo de la Constitución Nacional. Define los fines de la educación y el tipo de ser humano que es objeto de la educación colombiana; los objetivos de aprendizaje en cada uno de los niveles y ciclos de la educación formal, la educación de adultos, y en general las pautas sobre los establecimientos educativos en relación con el currículo, el plan de estudios, el calendario escolar y el proyecto educativo institucional, entre otros.

El Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos. Describe las etapas a cumplir en el proceso de modificación del PEI, aspecto necesario para la articulación del Modelo dentro del proceso de institucionalización. Como es sabido, los estudiantes de los MEF adquieren iguales derechos académicos y administrativos a los de los estudiantes del aula regular; y esta norma contiene las disposiciones vigentes sobre currículo, plan de estudios, diplomas y certificados académicos, manual de convivencia, y estructura y contenido del PEI, entre otros.

Ley 1448 de 2011 - Ley de Víctimas y la Sentencia T25 de 2004 y Autos de la Corte Constitucional

La Comunidad Educativa está en la obligación de velar para que todos los seres humanos hagamos uso legítimo del derecho a la educación de calidad y gratuidad como un derecho fundamental como un derecho inherente a los seres humanos.

Esto permite mejorar las condiciones de vida y el disfrute a la dignidad y al goce pleno de la vida. Postulados expuestos en la **Ley 1448 de 2011 - Ley de Víctimas y la Sentencia T25 de 2004 y Autos de la Corte Constitucional**. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Esta Ley complementa a la anterior (387) La Sentencia T25 de 2004, ordena a las autoridades pertinentes, la restitución inmediata de los derechos a la educación de las personas desplazadas y en condición de alta vulnerabilidad.

METODOLOGIA SUGERIDA

Preguntas para la reflexión:

1. ¿Cómo ha afectado el conflicto armado la cotidianidad de la escuela?
2. ¿Cuál es el rol de la escuela en la consolidación de la paz que queremos?
3. ¿Cuál es el papel de los sindicatos en la implementación de los acuerdos?
4. ¿Cómo contribuyen las experiencias pedagógicas en la construcción de paz?
5. ¿Qué experiencia tiene usted en Educación para la Paz y qué proyectos se han llevado a cabo en su territorio para ponerla en práctica?
6. Desde el contexto de su región, ¿Qué entiende por Educación para la Paz?

GUIA DE MOMENTOS METODOLÓGICOS

METODOLOGÍA: Taller fundamentado en la Investigación Acción Participativa.

GENERALIDAD: Este es un ejercicio reflexivo escrito, a realizarse, inicialmente, de manera individual, y, posteriormente, de modo colectivo.

ORIENTACIÓN # 1: Cada participante diligencia una tarjeta anotando sus datos personales,

MÓDULO

3

procedencia y una cita o construcción literaria que identifique su vivencia en el aula.

DURACIÓN: diez (10) minutos.

ORIENTACIÓN # 2: Con la frase o verso en la mano y de manera espontánea se conforman equipos mixtos y de diferentes escuelas (máximo 7 personas).

DURACIÓN: Dos (2) minutos.

CÍRCULOS DE NARRACIÓN COLECTIVA

- Construcción de una cultura para la paz a través de la vivencia de los Derechos Humanos y la práctica permanente del docente dentro y fuera del aula.
- Los sindicatos como instrumento organizativo que debe garantizar los derechos laborales y el respeto por los derechos humanos en la construcción de una paz estable y duradera.

ORIENTACIÓN # 3: En los subgrupos conformados cada participante se presenta y entre todos escogen un relator; de manera voluntaria, se comparten algunas frases o versos y, a partir de lo compartido, se construye una conclusión en torno a: ¿Qué es común en las vivencias cotidianas de aula de las y los maestros de la región? ¿Qué les hace pensar esta realidad en la perspectiva de construir una cultura de paz?

DURACIÓN: Quince (15) minutos.

ORIENTACIÓN # 4: Siendo un grupo de maestros entusiastas, motivados y comprometidos con la labor educativa, convencidos de que nuestra práctica docente es una fuente fundamental de transformación de la profesión, mediante el ejercicio de los derechos humanos y la gestión en el aula, intentemos proyectar una ruta que nos oriente en ese propósito.

Nos encontramos con Aladino y lámpara mágica... ¿Cuáles serían los tres deseos que pediríamos a Aladino para potenciar nuestra práctica educativa, teniendo como soporte la

plena realización de los Derechos Humanos? ¿Por qué esos deseos? ¿Por qué es relevante pensar en el maestro y su práctica docente como actor fundamental en la construcción de una cultura para la paz, justamente en estos momentos de pos conflicto?

DURACIÓN: Quince (15) minutos.

*La respuesta grupal debe ser consignada por escrito en un tiempo no superior a diez (10) minutos.

ORIENTACIÓN # 5: Teniendo en cuenta las vivencias de cada institución:

- Elaborar un listado de cinco (5) problemas que se presenten en la escuela, en relación con los derechos laborales de los educadores.
- Plantear alternativas de solución a cada problema.
- Definir las acciones sindicales que deberían ayudar a su solución.
- En este contexto, describir el perfil del dirigente que la organización sindical y la sociedad requieren.
- Elaborar un listado de cinco (5) hechos significativos que revelen violación a los derechos humanos en la institución escolar y plantearse el papel del maestro en cada situación.

DURACIÓN: Treinta (30) minutos

PLENARIA:

- Los grupos socializan en rondas de preguntas.
- La facilitadora recoge las generalidades, complementa con sus propias reflexiones y orienta la reproducción de este ejercicio en cada institución.
- Es el momento de cierre, en torno a una experiencia simbólica, utilizando cualquier expresión del Arte. El grupo demostrará las situaciones en que se violan los derechos humanos y cómo organizarse para defenderse.

DURACIÓN: dieciocho (18) minutos. |

MÓDULO

3

MÓDULO 4

DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA

Por:

JENNY CARO MARTINEZ

HENRY PÉREZ COLMENARES



PRESENTACIÓN

En el presente módulo abordaremos el eje temático “Democratización de la Escuela” reconociendo la importancia que tiene la escuela en la construcción como territorio de Paz, que contribuya a la sana convivencia y reconciliación mediante estrategias pedagógicas que involucren a los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los temas que abordaremos en este módulo deben ser insumo para debate y la discusión sobre la democratización de la escuela como elemento fundamental en la discusión de la construcción de una paz posible y real, para lo cual abordaremos temas tales como: “Democracia y Autonomía Escolar” donde se hace Un balance de la Ley General de Educación, ¿Cuál ha sido el impacto de la Ley 115 en la educación colombiana?, ¿Qué se ha cumplido, qué se quedó en letras? ¿La situación educativa actual exige mantener, reformar o cambiar la Ley 115 de 1994? “Gobierno escolar” reconocer y defender la importancia de la convivencia democrática con los diferentes actores que integran este estamento. “Autonomía escolar” donde se aborda la trascendencia de la autonomía en las Instituciones educativas en términos intelectuales, métodos pedagógicos, currículo y libertad de pensamiento. “Coeducación” partir del principio de igualdad entre sexos, “Educación Inclusiva” basada en enfoque derechos donde se promueva una educación para todos, “Retos de la Educación Inclusiva” se debe pretender valorar la equidad, el respeto por la diversidad, la interculturalidad, y la participación de todos los miembros de la sociedad para lo cual se debe propender por grandes cambios en la política Educativa, “Igualdad de derechos y oportunidades de la educación inclusiva” se abordan siete estrategias para la igualdad y oportunidades, “análisis de la educación inclusiva en Colombia” Entender que no hay una política de educación Incluyente en Colombia y se desconoce la normatividad y sentencia que exigen este derecho.

Propendemos con este material entregar algunos elementos que contribuyan a la reflexión, al debate y crear conciencia de la importancia defender un país de equidad y con justicia social donde se reconozca el valor de la democracia en la escuela y la educación inclusiva encaminada para establecer mecanismo para trascender a una nueva sociedad en paz.

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a hacer realidad la Escuela como Territorio de Paz que permita la convivencia, la reconciliación y no repetición del conflicto.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Contribuir a la formación de docentes comprometidos en la defensa de la autonomía escolar, la reconciliación, la sana convivencia que aporte a la democratización de la escuela con equidad de género.
2. Posesionar la democracia y la autonomía escolar en las instituciones educativas para lograr cambios efectivos y favorables en la convivencia y garantía de derechos.
3. Reconocer la importancia de la educación incluyente para lograr una sociedad una sociedad más equitativa y garante de derechos.
4. Propender por una coeducación en busca de principios de igualdad, en el reconocimiento de sus potencialidades en igualdad de derechos.

I. DEMOCRACIA Y AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

1. VEINTE AÑOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Con motivo de los 20 años de la Ley General de Educación, Encuentro reunió a seis expertos en este sector quienes en 1994 fueron protagonistas de una u otra forma en la concepción de esta Ley.

Abel Rodríguez, José Fernando Ocampo, Orlando Pulido, Alejandro Álvarez, Alberto Martínez Boom y Jhon Ávila protagonistas de la Ley General de Educación en 1994 contaron desde su experiencia y vivencia como fue concebida y plasmada esta política educativa nacional y analizaron cómo va la Ley que señala las normas generales para regular la educación según lo fundamenta la Constitución Política de 1991.

Una Ley que en su momento generó muchas expectativas de transformación, las cuales decantaron en la famosa comisión de sabios y la generación de planes decenales entre otros. Sin embargo y como sucede en Colombia con las leyes, éstas existen pero no se aplican. Aquí un análisis en cuatro vías.

Un balance de la Ley General de Educación

Abel Rodríguez, ex –presidente de Fecode manifestó: “La Ley General de Educación ha permitido que el sistema educativo colombiano tenga unos cambios importantes y haya evolucionado sobre todo en el campo pedagógico. Sin embargo, no hay que desconocer que existen problemas o dificultades en aspectos de la organización y administración del sector educativo, pero en general, en el campo de la enseñanza considero que ésta ha servido para que la educación colombiana avance y se desarrolle, asimismo es importante reconocer que si se hace una comparación entre lo que existía antes de la Ley 115 de 1994 y lo

que hay hoy en día debemos llegar a la conclusión de que a la fecha existen muchos aspectos por resaltar”.

Por su parte José Fernando Ocampo, coautor de la Ley General, consideró: “La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 fue una Ley que se podría denominar con todo el criterio posible como una Ley revolucionaria en tanto que ésta planteó la autonomía escolar, la cual permitió quitarle el control de los contenidos de la educación a la iglesia quien los había tenido en la colonia y parte del siglo XX y también al Estado, quien había controlado la educación después de la independencia y en los últimos años del siglo XX hasta ahora”.

Alberto Martínez Boom, ex asesor de la Ley 115 de 1994, expresó que existen dos aspectos importantes a rescatar de la Ley General. En primera instancia se estableció la constituyente educativa un poco como réplica de la Constituyente Nacional que definió la Constitución de 1991, comprometiendo en ese proceso a grupos importantes de maestros, profesores universitarios, intelectuales independientes, organizaciones no gubernamentales, empresarios, instituciones públicas y universidades como la Pedagógica, la Nacional, el SINEP, etc. En segundo lugar, se generó una discusión a nivel nacional propiciada por el Congreso, en tanto que ellos se vieron obligados a discutir la Ley públicamente.

Según Alejandro Álvarez, docente de la Universidad Pedagógica Nacional, la Ley 115 dio un paso adelante en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa. Pero varias de las tesis o planteamientos centrales hechos a la Ley en su momento han venido siendo progresivamente desmontados con normas paralelas que le han quitado fuerza. Es por ello, que se puede afirmar que hoy en día existe un debilitamiento de la institución escolar, de la autonomía de los maestros, de la posibilidad de pensar un sistema educativo y una democratización de la educación pública. Orlando Pulido, investiga-

dor y docente universitario, considera que no se trata tanto de discutir la Ley en sí misma, sino de discutir el sistema educativo nacional que se construyó tomando como punto de referencia la Ley 115 de 1994, en tanto que lo que ha quedado de los 20 años de esta Ley es un modelo educativo con un enfoque de la educación como servicio en el marco de las reformas Neoliberales de debilitamiento, reducción y desfinanciación del Estado. En este marco hoy en día no se trata de discutir si se necesita o no una nueva Ley, sino de analizar si el sistema educativo que en la actualidad existe, es el sistema que realmente la sociedad necesita.

Para Jhon Ávila, Director del CEID Nacional Fecode, la construcción de la Ley debe valorarse como un acontecimiento histórico que contó con participación social y en donde se avanzó en lo público, sin embargo, hay que reconocer que ese balance está atravesado por una enorme dificultad y es la contrarreforma educativa, pues ésta no le dio tiempo a que la Ley General de Educación comenzara a decantarse y generar surcos de pensamiento y de acción que le dieran un rumbo distinto a las dinámicas educativas del país, cuando se le colocaron cortapisas, se frenó a través de reformas constitucionales y se hicieron una serie de modificaciones a la Ley durante la reglamentación con los planes de desarrollo.

¿Cuál ha sido el impacto de la Ley 115 en la educación colombiana?

Según Alberto Martínez Boom la Ley cumplió en algunos aspectos con ampliar el sistema educativo e incrementar la escolarización de la población, pero ese hecho no garantizó más democracia, relación cultural, producción, ni mejor construcción y posicionamiento del país, o aún más, un proceso de formación, porque en últimas éste es el problema fundamental que tiene la educación, por cuanto ésta está planteada como una utopía o sueño donde su significado se orienta a formar a un ser pensante con capacidad de relación con el mundo de una manera estética y con la capacidad de distan-

ciar y tomar posición para defender las libertades contra todas las formas del totalitarismo y corrupción.

Alejandro Álvarez por su parte aseguró: “El logro más importante de la Ley 115 es que ha mantenido vigente el fortalecimiento de la institución, como tesis de defensa del magisterio colombiano. Con base a esto, hoy se puede hablar de un cierto grado de autonomía y de autogestión de la institución, que en últimas tiene dos características: una se fundamenta en la integración que se hizo de las sedes en una sola entre los años 2000 y 2003 fortaleciendo con ello la institución y manteniendo el espíritu de la Ley 115, pero por otro lado debilitó administrativamente el sistema al dejar todo en cabeza de un solo rector”.

John Ávila consideró que son varios los objetivos alcanzados y cumplidos con la Ley 115, el primero radica en la creación de los proyectos educativos institucionales en tanto que muchas instituciones tuvieron la posibilidad de reafirmar lo institucional y de construir colectivamente la ruta de sus trayectos educativos, en segunda instancia se encuentra la iniciativa de los gobiernos escolares, los cuales aunque existen en lo formal no profundizan en la práctica real de la democracia pero cumplieron el principio inicial, otro aspecto que se logró implementar con la Ley fue la autonomía escolar, la construcción del currículo para los planes de estudio, sin embargo todos estos aspectos se fueron congelando en el tiempo con los procesos de contrarreforma implementados.

Abel Rodríguez afirmó: “El Estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional, principalmente, como siempre sucede han sido muy tímidos frente al impulso de aspectos cruciales de la Ley como la autonomía escolar, en el sentido de que los docentes y directivos docentes del país no han recibido la capacitación o formación requerida para poder ejercer con autonomía todos los procesos curriculares que la Ley garantiza, así mismo, los temas de la forma-

ción de los maestros son muy problemáticos y en este escenario el Gobierno también ha sido muy retraído en promover la organización y el funcionamiento del gobierno escolar como una oportunidad para la participación democrática de los estudiantes”.

En palabras de José Fernando Ocampo lo hecho por Cecilia María Vélez, Ministra de Educación, fue lamentable, pues durante los ocho años que duró en el cargo se dedicó a desmontar sistemáticamente la Ley General de Educación y el magisterio no fue capaz de defender la Ley 115 de 1994.

Según Orlando Pulido la reforma que se construyó alrededor de la Ley 115 insistió en unos temas que deben ser revisados: “Los ejes de las propuestas educativas en estos últimos años giraron en torno a los aumentos de la cobertura, el mejoramiento de la llamada calidad de la educación y en el incremento en la eficacia y eficiencia de la gestión tanto del sistema como de las instituciones. Los temas de cobertura han avanzado mucho pero todavía existen menores que están por fuera del sistema educativo y adultos que se encuentran en estado de analfabetismo y eso tiene que ser corregido, pero en términos generales la cobertura ha ido avanzando. Desde otra perspectiva el tema de la calidad ha sido mal planteado porque el problema de la educación de hoy no es sobre calidad como se ha afirmado últimamente, pues ésta no es algo que uno le agrega a la educación desde afuera, sino que ésta es un atributo esencial de la educación como derecho”.

¿Qué se ha cumplido, qué se quedó en letras?

Para Alberto Martínez Boom la Ley introdujo en el sistema educativo y en el tema de la escolarización unas modificaciones importantes, tanto que hoy en día se puede decir que la educación o las instituciones que están en manos del Estado son totalmente gratuitas y eso es un derecho ganado por efecto de la Ley 115, pero

para el analista esto no es suficiente, pues considera que sin la necesidad de una Ley o una reforma se debería generar un movimiento pedagógico tal como el de la expedición pedagógica, el cual recogió algunos de los ecos que la Ley planteaba.

Alejandro Álvarez enunció: “Antes de los noventa el país llevaba 30 y 40 años legislando de manera parcelada, puntual, desarticulada y sin orientación, pero con la Ley 115 se unificaron todos estos factores en un solo cuerpo legislativo y en sí toda la idea del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, hay que reconocer que la Ley 715 de 2001 vino a golpear y debilitar el espíritu de la Ley General de Educación al crear un sistema centrado en la gestión institucional con supra poderes para los rectores”.

Según John Ávila el impacto de esta Ley hay que medirlo por lo que está hoy ocurriendo con educación, para el Director del CEID los dos primeros años de la Ley fueron los mejores años de esta norma, porque fueron los años donde se despertaron expectativas, se hicieron propuestas, se puso de frente la pedagogía para orientar la educación y donde la gente arriesgó iniciativas; sin embargo, la contrarreforma acabó con ese postulado tanto así que en la actualidad la educación se encuentra sumida en una profunda crisis, con muy bajos resultados, conflictos agudos y precariedad en la atención. En este sentido, el impacto debe medirse por lo que ha ocurrido en la educación y es que la contrarreforma educativa ha sido regresiva, ha empobrecido la educación, los contenidos y ha generado dificultades de convivencia hasta el punto de burocratizar el sistema educativo.

Abel Rodríguez manifestó: “El principal impacto que generó la Ley General de Educación es el relacionado con la participación. Antes de la Ley 115 las posibilidades de participación de los docentes, los estudiantes y los padres de familia en la definición del destino de las instituciones educativas eran completamente nulos e inexistentes; hoy día con todas las falencias

y dificultades que se puedan encontrar al respecto hay que reconocer que esto cambió en muchos sentidos la educación. Considero sin duda alguna, que el tema de la participación es el aspecto más importante que ha ocurrido en la educación colombiana en los últimos años”.

Por su parte José Fernando Ocampo aseguró que la Ley 115 está fracasada y hoy en día no tiene nada en sí, es decir, la autonomía escolar, el gobierno escolar, las áreas fundamentales y obligatorias, los objetivos y fines de la educación que se hallan señalados en la Ley General de Educación brillan por la ausencia de un éxito extraordinario que no existió y que debería haber cambiado el rumbo de la educación colombiana.

Orlando Pulido expresó que el principal impacto de la Ley fue la ampliación de la cobertura, pero reconoce que existen otros impactos que son discutibles como la desfinanciación, tanto así que hoy las ciudades y entidades territoriales que han logrado avanzar en educación y hacer transformaciones lo han podido llevar a cabo porque tienen recursos propios, pero los municipios pequeños y los departamentos pobres que no cuentan con recursos para invertir en educación ha tenido que retroceder en materia educativa.

¿La situación educativa actual exige mantener, reformar o cambiar la Ley 115 de 1994?

Alberto Martínez Boom considera que Colombia requiere repensar la educación y eso no se puede simplemente reducir a una Ley, para ello plantea la necesidad de propiciar una movilización nacional organizada donde las universidades, el magisterio, los estudiantes y los padres de familia participen de un llamado educativo que pueda finalmente ser recogido en un Acto Legislativo.

Para Alejandro Álvarez el problema de la Ley 115 no es legal ni de normas: “En mi opinión

se deberían desnormativizar muchas cosas que han ido apareciendo en los últimos veinte años, entre ellas el Nuevo Estatuto Docente, el cual es sin duda alguna un atentado contra la Ley 115, puesto que ésta fue diseñada sobre la base del 2277, un decreto que reconoció la autonomía, la estabilidad y la profesionalización del quehacer de la profesión docente. En este sentido planteó que lo que se debe hacer es volver al espíritu de la Ley General de Educación en lugar de concebir una nueva norma”.

John Ávila planteó que antes de tomar una decisión frente a la Ley, lo que se debe hacer es un debate profundo y una reflexión consciente de lo que ésta significa: “Más que defender la Ley se deben defender unos postulados y principios, porque aunque la norma y varios de sus artículos aún están ahí y jurídicamente no han sido derogados, políticamente si han sido suprimidos por la contrarreforma educativa, es por ello que antes de defender una normatividad que se queda en lo formal y no avanza en lo real es necesario plantear una serie de reformas, propuestas de cambio y reestructuración, y salvaguardar, replantear y trabajar en aquellos postulados básicos que hacen parte de esta Ley, como lo son el carácter público de la educación, el tema de la financiación y el derecho a la educación que tienen todos los colombianos”.

Abel Rodríguez es por su parte partidario de comenzar a trabajar y pensar seriamente en una reforma a la Ley General de Educación. Una reforma que resuelva el gran vacío existente en materia del derecho a la educación en Colombia, por ello el expresidente de Fecode considera que ya es hora de que el Estado se comprometa de manera obligatoria a cumplir con las obligaciones que el derecho internacional humanitario impone en materia educativa, obligaciones que abarcan todos los componentes del núcleo esencial de este derecho.

Según José Fernando Ocampo si la Ley no ha sido puesta en práctica y si los maestros e instituciones educativas no han tenido la fortaleza

para apropiarse de ella no hay razón para cambiarla, lo que se debe hacer es retomarla. Para el coautor de la Ley General de Educación, la autonomía escolar no debe cambiarse pues en América Latina, Colombia es el único país que cuenta con autonomía en las instituciones, en este sentido la Ley debe ser retomada, aplicada y defendida.

Para Orlando Pulido la Ley por sí misma no va a resolver los problemas de la educación porque ésta no puede cubrir de manera detallada todos los ángulos de la problemática educativa, por ello planteó la idea de continuar con una Ley General que progresivamente vaya introduciendo las modificaciones necesarias para avanzar en una concepción de educación que esté firmemente afianzada en una concepción de derechos. Repensar la educación, hacer un acuerdo nacional para formar seres humanos éticos y estéticos, elevar el nivel de los maestros colombianos, luchar por aumentar sus ingresos y las experiencias que enriquezcan su práctica, devolverle las transferencias originales al sector educativo e invertir en el desarrollo integral de los nuevos ciudadanos, deben ser en síntesis los retos de la comunidad educativa para los próximos años.

*Tomado de: BOLETÍN ENCUENTRO,
Marzo 1 de 2014*

2. LA TRASCENDENCIA DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Las evaluaciones que se le hacen a los maestros y maestras, más ciertas políticas acuñadas por el Ministerio de Educación como la definición exacta de indicadores de logros, entre otras, están invadiendo un ‘terreno’ que es privado para el docente: la autonomía escolar. Las incidencias de este tema en otros aspectos son graves, al punto que pueden llegar a afectar la salud.

La autonomía escolar está definida en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994: “Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de edu-

cación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional”.

La ley crea la autonomía como un marco para que haya cierta libertad en la creación del plan de estudio. Bajo esa perspectiva, es la posibilidad que tienen los docentes de elaborar el plan de estudios de la institución, de definir los contenidos, de establecer los métodos y las estrategias para el trabajo pedagógico.

En términos intelectuales, la autonomía es la capacidad de tomar decisiones, pero está condicionada a que esas decisiones sean razonadas. Llevando eso al terreno de la pedagogía, sería la capacidad de asumir los criterios pedagógicos, teóricos y metodológicos para enseñar de la forma más productiva para el maestro o maestra.

Sin embargo, hay factores que la inhiben. Desde la ley 715 y el proyecto de contrarreforma educativa que se empezó para desmontar los avances de la ley 115, se han iniciado una serie de estrategias para regular de manera indirecta las condiciones y las posibilidades de la autonomía escolar.

En el 2002, el decreto 230 vulneró esta instancia al imponer unos parámetros sobre el currículo y sobre la evaluación, de esta manera, limitó severas decisiones que deberían ser del resorte de la institución educativa. Allí cometió dos exabruptos. Por un lado, institucionalizó los estándares y las competencias como referentes para el currículo. Por el otro, estableció un criterio para la promoción de estudiantes bastante restringido. Unidos, los dos coartan el ejercicio docente.

Después vino el decreto 1290 con una característica, que crea una forma ilusoria de autonomía, porque esta no se practica en la realidad. Por ejemplo, impone los Sistemas Institucionales de Evaluación

y da las facultades para que supuestamente decidan sobre ellos; sin embargo, al mismo tiempo antepone unos condicionamientos y el primero de ellos son las pruebas nacionales e internacionales. Luego apostó una serie de condiciones de cómo deben ser estos. En resumen, le dice a las instituciones que pueden decidir, pero impone normas macro que regulan esas decisiones.

A partir de las disposiciones legales del 1290, mediante la preponderancia de las normas que legaliza la evaluación de los estudiantes, las pruebas Pisa y las pruebas Saber quedan institucionalizadas como un referente poderoso del currículo. Por el concepto que estas promueven, las instituciones educativas no pueden adoptar otro modelo y si les va mal en las pruebas, entonces, son estigmatizadas, entran en escarnio público por los rankings.

Entonces, estas pruebas están marcando las políticas educativas y determinando qué contenidos se deben seleccionar, echa a un lado las metodologías y direcciona un solo propósito: el entrenamiento para pruebas. Por eso, los niños y niñas gastan tiempo aprendiendo cómo resolver correctamente preguntas, dejando de lado el conocimiento y otras áreas que no se seleccionan para ellas.

Claro, siguen habiendo más estrategias, políticas, los planes de incentivos amarrados a las competencias y estándares (la campaña “Todos aprender” es una muestra de ello) que profundizan en estos objetivos. Pero hay otros modelos más pertinentes para romper la hegemonía de las competencias y estándares. Las propuestas alternativas son la solución para que los docentes tengan la posibilidad de seleccionar contenidos, de definir qué habilidades privilegian para impulsar los talentos de cada estudiante. La escuela debe preparar para la vida y no para los exámenes.

Tomado de <http://prensafecode.blogspot.com.co>,

14 de agosto de 2015.

3. ¿AUTONOMÍA POR DECRETO? PARADOJAS EN LA REDEFINICIÓN DEL TRABAJO DEL PROFESORADO

José Contreras Domingo
Universidad de Barcelona

El problema no es, por supuesto, que los centros realicen sus planes y proyectos, sino más bien, en qué contexto se está definiendo esta tarea y bajo qué mentalidad hegemónica la podemos estar entendiendo y realizando.

Lo que significa esto es que, a pesar de la crítica realizada, las actuales reformas contienen en su interior elementos de paradoja. Por ejemplo, en principio puede aceptarse como una ganancia potencial el hecho de que a las instituciones escolares se les reconozca el derecho y la obligación de pensar en sí mismas en conjunto, tratando de determinar cuáles son sus propósitos educativos y cómo piensan desarrollarlos. De igual manera, hay que interpretar como un beneficio, y como la posibilidad de mayor satisfacción profesional, el reconocimiento y la legitimación de elementos de reflexión autónoma en la definición del trabajo docente. No obstante, estas supuestas ganancias pueden ser aparentes si sólo pueden generar procesos de discusión sobre los cómo de la práctica educativa, sin capacidad de decisión sobre los qué y los hacia dónde, que tienen que ser aceptados, o sin capacidad de intervención sobre las condiciones en las que transcurre la escolaridad. El éxito político de estas reformas depende precisamente de que los enseñantes acepten estas limitaciones como una ganancia.

Lo que es importante entender aquí es que más autonomía no significa más margen de maniobra (ya sea por parte de los centros y enseñantes, o por parte de las familias y los particulares), sino más capacidad de intervenir en las decisiones políticas por las que se ceden responsabilidades a las escuelas, así como más capacidad de intervención en las condiciones por las que tales cesiones pueden usarse para una mayor vinculación social en el desarrollo del bien común.

No puede hablarse de autonomía sin una clara conciencia del papel social y político que desempeña la escuela y cómo éste se concreta en cada caso. Esto significa no sólo una comprensión sociológica de cómo la escuela contribuye o puede contribuir a la igualdad o a la desigualdad social. Significa también una comprensión de cómo la enseñanza debe procurar dotar a todo el alumnado de recursos culturales e intelectuales socialmente equivalentes e internamente plurales. Esto es, una clara conciencia de cuáles son las bases culturales que debe proporcionar la escuela en cualquier caso y cómo esto debe ser leído y garantizado (más que diferenciado) para cada caso (Gimeno, 1994; Elliott, 1998).

En este sentido, no creo que sea defendible una autonomía de los centros si, en vez de referirse a las condiciones institucionales, sociales, políticas y de recursos para garantizar lo anterior, ésta se convierte, por el contrario, en una forma de asegurar unas “señas de identidad” o una “línea pedagógica” con la que justificar nuevas formas de control sobre el pensamiento y la práctica de unos enseñantes sobre otros, en nuevas formas de exclusión de alumnado y de sometimiento del profesorado. Los peligros de la autonomía no son sólo los de la privatización y el clientelismo, sino además todos los relativos a las presiones de los grupos de poder internos a los centros para imponer un “consenso”, para excluir posiciones o prácticas pedagógicas diferentes (algo que hay que pensar que actuará más para frenar posiciones progresistas en claustros conservadores, que no al revés).

Apple (1998) se ha referido a que, en gran medida, la huida de las familias hacia modelos de elección y de mercado es producto de las propias prácticas “profesionales” de secretismo y de exclusión de la participación de la comunidad. Pero igualmente, en un contexto como el actual, en el que la autonomía y las políticas de elección les caen de arriba, sin tomar parte en las formas en que ahora se les crean nuevas responsabilidades, la reacción docente puede ser la de la exacerbación de los intereses

y beneficios personales o grupales, no la de la reflexión meditada de sus responsabilidad y la reconstrucción de su compromiso con ideales educativos. La autonomía puede actuar como excusa para políticas reaccionarias en los centros si, a la ausencia de vínculos con la colectividad y formas políticas de participación en niveles más generales que los de las escuelas aisladas, se une la reacción conservadora del profesorado (amparada en la propia autonomía como derecho a sus propias decisiones) como respuesta ante políticas que les desautorizan, a la vez que les obligan a asumir riesgos y les convierten en responsables de las consecuencias de lo que no pueden determinar.

No creo que puedan desvincularse estas consecuencias del hecho de que los debates teóricos sobre la autonomía, al igual que la producción académica sobre el cambio educativo, hayan volcado sus energías en los aspectos formales y procedimentales: cómo se genera el cambio, las capacidades de desarrollo individual e institucional, la estructura organizativa y los procesos de la institución que aprende, etc. (Hargreaves y Hopkins, 1991; Holly y Southworth, 1989). El precio ha sido el abandono del contenido pedagógico, esto es de la cuestión sobre qué prácticas pedagógicas, dirigidas a qué fin (Mitter, 1997). Ello ha conducido a la legitimación de la autonomía del profesorado como una cuestión de procedimientos sin contenidos y sin marco socio-político. En donde por ejemplo, como se viene quejando Elliott (1998), la investigación en la acción se ha desligado del currículo y la pedagogía. Y en concreto, de una visión del currículo entendido como un proceso abierto de experimentación pedagógica dirigida por la aspiración de hacer igualmente accesible a todo el alumnado los recursos culturales de la sociedad. Al convertirla en una cuestión formal, la autonomía se ha convertido en una conceptualización que ignora las auténticas autonomías del profesorado, en una intelectualización que ignora el capital intelectual y la experiencia práctica de a quien se dirige el

discurso académico; la invención de procedimientos para el desarrollo de la autonomía del profesorado, como forma de mantenimiento del estatus de los académicos, se hace sin tener en cuenta los propios recursos y tradiciones de los docentes para ello. Que las teorías sobre el cambio y la autonomía hayan perdido el contenido pedagógico y las referencias a los compromisos socio-políticos, como algo más que mero procedimiento es probable que tenga que ver (al margen de otros oscuros intereses que en ocasiones puedan estarse instrumentando) con la propia tendencia académica de búsqueda de “la teoría del cambio”, de visiones universales, por encima de las diferencias ideológicas. Pero aquí está el error: en la pérdida de comprensión de que las reformas, las innovaciones, los procesos de cambio, son procesos de tensión política entre diversos intereses, grupos sociales, ideologías y estrategias de acción. La idea de la escuela como unidad orgánica de la acción educativa y del cambio puede ser entendida sólo si también se entiende que esto no está al margen de las diferencias sociales, ideológicas y políticas que pueden representarse entre diversos centros y en el interior de los mismos. Y más, en una institución como la escuela que es en sí misma espacio de contradicciones y conflictos sociales. La escuela es un espacio permanente de conflictividad, por lo que es absurdo esperar a saber “cómo se cambia”. En ese espacio permanente de conflictividad y contradicción es donde hay que pensar las posibilidades de defensa de ciertas ideas que pueden argumentarse en su valor pedagógico y social y que entrarán en necesaria conflictividad con otras ideas y prácticas.

Pero si se quiere que el debate permanente y abierto sobre los compromisos educativos y sociales trascienda el ámbito académico, y si se aspira a que éste sea un debate fundamentalmente profesional (en el sentido de que se vertebre con las formas prácticas y los pensamientos subyacentes con que los enseñantes realizan su trabajo), entonces es necesario que los docentes puedan tener el reconocimiento y

la posibilidad real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo de políticas educativas, así como en la defensa de ideas educativas (en la red semántica que puebla el imaginario sobre la educación y su finalidad) y en el análisis y la denuncia de las condiciones de enseñanza y sus consecuencias.

II. EDUCACION INCLUSIVA

1. ¿QUÉ ES?

Ascension Palomares Ruiz

Ediciones de la Universidad de Castilla 2017

“Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías.”

Ernesto Sábato.

Cuando se habla de educación inclusiva, a menudo se piensa que ésta se limita a la atención de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje o con problemas de conducta, de alumnos marginados, desplazados o con talentos especiales, sin embargo, la educación inclusiva pretende cobijar todo el sistema educativo, buscando la calidad educativa para todas las personas.

La inclusión educativa es una tendencia basada en el enfoque de derechos que promueve el derecho a la educación de todos, independientemente de la condición o de la situación que viven las niñas, los niños, los jóvenes y los adultos. Busca además, estimular a los Estados para que eliminen las barreras y las formas de discriminación que hacen imposible, el acceso de muchas personas al sistema escolar.

La educación inclusiva parte de reconocer que nuestra sociedad es plural y que la exclusión y la discriminación son realidades presentes en nuestra educación. La inclusión invita a hacer una ruptura con la exclusión de los otros por su raza, religión, género, cultura, preferencia sexual, etc. Esto supone la ruptura con la exclusión del otro, del que no es igual a mí.

Pero, para muchos de nosotros, aceptar la diversidad es doloroso y la resistencia se da tanto a nivel individual como social, porque aceptar la necesidad de la inclusión en la educación, nos convoca a aceptar también la inclusión en la sociedad, a reconocer la diversidad como inherente al ser humano y a tener la certeza de que la garantía de los derechos de las personas, no depende de alguna autoridad o persona que se muestra completamente intolerante respecto a las diferencias y considera arbitrariamente, que nuestro mundo es homogéneo.

Superar las prácticas educativas y las manifestaciones culturales que generan exclusión entre los estudiantes, impidiéndoles participar de manera plena dentro de sus comunidades, es un señalado propósito de la inclusión. Cada ser humano tiene necesidades, capacidades e intereses propios y, puesto que el derecho a la educación es la guía para el diseño de los sistemas educativos y sus respectivos programas, es ineludible recoger en contexto, el modo de ser de las comunidades, sus imaginarios, sus necesidades y sus saberes.

Una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal. La inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de comprender la educación, la sociedad y si se quiere, la vida misma.

Siguiendo a la UNESCO, hay imperativos en el desarrollo de la educación inclusiva, uno es de orden educativo, porque educar juntos a las niñas y a los niños, a los afrodescendientes, indígenas, desplazados, etc. implica que se deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a sus diferencias individuales y a sus sueños colectivos, que son los sueños de su propia sociedad.

Existe también un imperativo social, educar a todos los niños juntos, en arreglo a como se vive en sociedad, para cambiar las actitudes frente

a la diferencia y, para formar la base de una sociedad más equitativa y distante de la discriminación. Un tercer imperativo es de naturaleza económica, pues es menos costoso para el Estado tener escuelas donde se eduquen todos los niños juntos, que sostener un sistema de escuelas fragmentadas para educar separados a niñas, niños, indígenas, afrocolombianos, discapacitados, etc.

La sociedad colombiana está caracterizada por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social; coexisten en nuestro país diferentes etnias y poblaciones con características diferentes, encontramos desplazados, reinsertados, desvinculados de la educación, analfabetas, de frontera, población rural dispersa, etc. La educación inclusiva debe crear las posibilidades para que todos los estudiantes provenientes de estos grupos se relacionen en condiciones de respeto, valoración e interacción, de manera que haya enriquecimiento mutuo, teniendo como premisa la equidad, sustentado en el intercambio de saberes, conocimientos y en el reconocimiento de las diferencias.

La inclusión, también esta estrechamente vinculada con la interculturalidad; nuestra sociedad actual es pluricultural y así mismo lo es la escuela, donde es posible promover procesos de integración que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, promover la educación intercultural sólo tiene sentido si de antemano, aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación.

En la sociedad actual, emergen grupos que tradicionalmente han estado bajo la tutela del discurso hegemónico, para reclamar su estatuto de ciudadanos con todos los derechos: indígenas, mujeres, afrocolombianos, desplazados y minorías sexuales, etc. Estos grupos se expresan en las nuevas dinámicas sociales mediante la aceptación o el conflicto y esta realidad también atraviesa la vida escolar. La lectura y la compren-

sión que de esta realidad hagan los maestros y los alumnos, les permitirá superar o no, la discriminación, la exclusión y el racismo.

Reconocer la necesidad de una educación intercultural es una necesidad en la Colombia diversa de hoy, donde muchos de los niños en edad escolar están desescolarizados, pese a los avances de cobertura logrados por el Ministerio de Educación Nacional, en los últimos años.

Es preciso recordar siempre, que en el centro de la educación inclusiva, está una auténtica relación amorosa de aceptación plena de los otros, distintos de mí, distintos entre sí y, esta relación amorosa es la única que permite la comunión entre el saber y la convivencia, entre el conocimiento y la vida.

2. LOS RETOS

Ascension Palomares Ruiz

Ediciones de la Universidad de Castilla 2017

“Para educar a un niño... hace falta la tribu entera”.

Proverbio africano.

Como la educación es una expresión de la sociedad en la cual se desarrolla, es prácticamente imposible avanzar hacia una educación inclusiva, sin contar con un proyecto de sociedad, de sistema educativo y de escuela. Iluminados por los valores de la equidad, el respeto por la diversidad, la interculturalidad y la participación de todos los miembros de la sociedad.

La sociedad, el sistema educativo y la escuela tienen singulares retos para el fomento de la educación inclusiva. En el ámbito de la sociedad es necesario promover una cultura inclusiva entre la opinión pública, que permita comprender que la diversidad en cualquier sociedad, es ante todo una riqueza y no un obstáculo para lograr un proyecto educativo que permita un cambio de rumbo en la educación y la cultura de nuestra sociedad. En este sentido, la labor de sensibilización social de los medios de comunicación es

primordial. Ellos deberían poner sobre la mesa los grandes problemas de la educación a nivel local, regional y nacional.

Así mismo, cuando en el país, se desarrollen experiencias exitosas de inclusión, deberían ser difundidas a nivel de la nación para ser conocidas y aprender de ellas, porque si se quedan silenciadas en la vereda, en el pueblo, en el colegio o en la comunidad, no contribuyen a cambiar las condiciones de exclusión en las que viven muchísimos colombianos, pues debemos siempre recordar que cuando un maestro desarrolla prácticas exitosas de inclusión, está iluminando el futuro del país.

Pero además, es impostergable hacer visibles las consecuencias del fracaso escolar de los miles de niñas y niños sin educación, o con una educación de baja calidad y el malestar de los maestros y de los padres de familia, con el sistema educativo. Vulnerar los derechos de niñas, niños, adolescentes y adultos tiene consecuencias dramáticas para la sociedad. Es necesario darles voz a todos aquellos que se quedan sin escuela, a los que la abandonan y que como resultado, más tarde, se quedan sin un trabajo de calidad y son excluidos en su propia sociedad. La pobreza y la ignorancia son un formidable obstáculo para la construcción de una sociedad inclusiva y democrática.

Asumir que la educación es una responsabilidad social compartida, un asunto de todos, es otro reto para nuestra sociedad, y aunque en ella, el Estado tiene una responsabilidad ineludible, precisa del acompañamiento de toda la sociedad, para que la educación sea un bien público que contribuya al bien común. Un pacto social por la educación es un proceso complejo y de larga duración, que demanda la participación del Estado y del sector privado ajustado al interés de la sociedad civil.

Es obligatorio cada día difundir el discurso contra la exclusión para contrarrestar la segregación que se ejerce a diario y que para la mayoría, es invisible, no la ve. Desde todos los escenarios

de la sociedad se puede promover la inclusión y en esta tarea los medios de comunicación, los intelectuales, los empresarios, las instituciones tienen un lugar destacado en la construcción de una opinión pública favorable a la inclusión.

Para el sistema educativo, un reto fundamental es desarrollar políticas favorables a la equidad, de manera que en las prácticas educativas y en la distribución de los recursos, prime un enfoque de derechos que trascienda la noción de igualdad por la de equidad. Las políticas educativas deben ser flexibles, no un sistema general para todos, porque la homogeneización es una práctica que excluye a importantes sectores de la población. La oferta educativa debe ser amplia de manera que satisfaga las necesidades de todas las comunidades.

La escuela debe ser un escenario diverso, amable, amoroso, cálido y su reto fundamental es trabajar por la inclusión, para que la formación que ofrezca a los niños y niñas sea más equitativa y cada uno reciba lo que necesita para su pleno desarrollo. Además, la escuela debe tener autonomía pedagógica, organizativa y administrativa.

Con relación al currículo debo decir que la escuela debe estructurarlo de tal manera que sea útil a los estudiantes, que les garantice a todos por igual un nivel de competencias básico de acuerdo a sus necesidades. El currículo puede ser común para todos, pero debe ser flexible en consonancia con su entorno social y su cultural.

La escuela debe atender a la diversidad de sus estudiantes dándoles a todos una educación equivalente en calidad y reconocimiento social. Además, es prioritario que en la escuela se atienda a la multiculturalidad que está presente en el país y al enfoque de género, en los programas de estudio y procesos educativos. Los textos escolares deben ser pertinentes a las distintas culturas y condiciones de los estudiantes y, por último, considero que es de vital importancia el reconocimiento para los docentes y directivos que deben enfrentar cada día el reto de instaurar en el país la educación inclusiva.

Sin buenos maestros y directivos con liderazgo, no puede hacerse realidad el deseo de una educación inclusiva.

Finalmente, los invito a pensar que del éxito de la educación inclusiva depende nuestro futuro como sociedad democrática, próspera y solidaria, porque si toda la tribu hace falta para educar a un niño, toda la tribu se beneficia de su educación.

3. IGUALDAD DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES PARA UNA EDUCACION INCLUYENTE

Jo Walker escribió este informe en nombre de la Campaña Mundial por la Educación y contó con las aportaciones y el apoyo de Caroline Pearce, Shaharazad Abuel-Ealeh y Kjersti Mowé.

Un billón estimado de personas que viven con una discapacidad se enfrenta a múltiples obstáculos para participar equitativamente en la sociedad. En especial, su derecho a la educación no suele realizarse, lo que a su vez dificulta su acceso a otros derechos y crea enormes obstáculos para desarrollar su potencial y participar efectivamente en sus comunidades. A nivel mundial, se estima que 93 millones de niños –o 1 de cada 20 entre los que tienen hasta 14 años– viven con una discapacidad moderada o severa. En la mayoría de países con ingresos bajos y medios, los niños con discapacidades tienen más probabilidades de no escolarizarse que cualquier otro grupo de niños. Las tasas de primera inscripción escolar de niños con discapacidades son muy bajas. Incluso cuando asisten a la escuela, los niños que sufren discapacidades son más susceptibles de abandonar y finalizar su escolarización prematuramente. En algunos países, tener una discapacidad puede reducir en más del doble las opciones de escolarización de un niño, si se compara con los que no la tienen. En Burkina Faso, tener una discapacidad aumenta en dos veces y media el riesgo de que los niños no reciban educación escolar.

No es, pues, sorprendente que en muchos países los niños con discapacidades constituyan la gran mayoría de los que no asisten a la escuela. Por ejemplo, en Nepal, 85% de todos los niños no escolarizados están discapacitados. Para los niños discapacitados que consiguen ingresar en las aulas, la calidad y la forma de escolarización que reciben – a menudo en escuelas segregadas – puede agravar en extremo su exclusión de la sociedad dominante y confirmar nociones sociales preexistentes acerca de la discapacidad. Resolver esta grave discriminación es un asunto urgente y por varias razones. En primer lugar, negar el derecho a la educación es robar a los niños los futuros beneficios que conlleva la educación y la oportunidad de acceder a otros derechos – por ejemplo, limitando las oportunidades laborales o la participación cívica activa durante el transcurso de la existencia. Restringe la plena participación social, exacerba la exclusión, y limita la posibilidad de que una persona escape de la pobreza. Demasiado a menudo, la exclusión de la clase señala el principio de una vida de exclusión en todos los ámbitos sociales. Ésta y otras barreras con las que tropiezan las personas discapacitadas identifican a los que normalmente están entre los más pobres de los pobres. La falta de interés en educar a los niños discapacitados también afecta las posibilidades de hacer realidad la promesa internacional de conseguir la educación primaria universal, el objetivo acordado mundialmente y sellado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación Para Todos.

El hecho de que la mayoría de países con ingresos bajos y medios hayan aumentado considerablemente el acceso, hace que la distancia entre la ‘mayoría’ escolarizada y las ‘minorías olvidadas’, se vaya pronunciando y que deje a algunos (entre ellos millones de niños con discapacidades) todavía más marginados, excluidos y en la periferia social. Por ejemplo, en Bolivia, se estima que 95% de la población entre los 6 y los 11 años de edad están en la escuela, mientras que sólo 38% de los niños con discapacidades lo

están. Cuando un niño con discapacidad tiene la oportunidad de recibir educación de calidad, se le abren puertas. Esto les capacita para garantizar otros derechos a lo largo de toda su vida, facilitar un mejor acceso al trabajo, la salud y otros servicios. A fin de que la educación tenga este papel de 'derecho capacitador', debe ser de gran calidad, equitativamente disponible, pensado para acabar con la discriminación y para fomentar que cada niño dé los frutos que su talento e intereses le permitan.

En los últimos años, los marcos de derechos humanos han empezado a contemplar una forma de hacer realidad el derecho a la educación de los niños con discapacidades, y a articularlo para

la diversidad en nuestras sociedades. Además, la creación de sistemas de educación inclusiva es fundamental para lograr una mejor calidad educativa y realizar los derechos humanos de todos los niños. La educación inclusiva pondrá más alto el listón de la calidad de los sistemas educativos, por medio de estrategias que atiendan a los estilos de aprendizaje evidentemente diversos de todos los estudiantes, y que se acomoden a las necesidades específicas de algunos de ellos. También deben servir para llegar a otros grupos de niños marginados y para garantizar la inclusión de todos ellos. De todos modos, los obstáculos que afrontan a día de hoy los niños con discapacidades para hacer realidad su dere-

"La escuela debe ser un escenario diverso, amable, amoroso, cálido y su reto fundamental es trabajar por la inclusión, para que la formación que ofrezca a los niños y niñas sea más equitativa y cada uno reciba lo que necesita para su pleno desarrollo."

llevarlo a la práctica. En 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (CRPD) de la ONU, marcó un hito en este sentido. La CRPD aprobó la educación inclusiva como mecanismo clave para realizar el derecho a la educación de los niños con discapacidades. Los sistemas de educación inclusiva se definen por la participación y el aprendizaje conjunto de todos los niños en aulas generales en sus localidades o comunidades, con independencia de las distintas capacidades y discapacidades, con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan a las necesidades de todos los niños y niñas. Los sistemas de educación inclusiva se basan en un análisis de derechos, que puede dar autonomía a los estudiantes, celebrar la diversidad, combatir la discriminación y promover sociedades más inclusivas. Puede ser una herramienta valiosa para solucionar las desigualdades. También puede acabar con la discriminación haciendo que se tambaleen actitudes y conductas muy arraigadas; ayudándonos a todos a celebrar y abrazar

cho a la educación siguen siendo considerables; se va definiendo sin embargo un espacio para la acción en distintas áreas para gobiernos, donantes y la comunidad internacional. Este informe sintetiza la viabilidad de las respuestas políticas que pueden eliminar las barreras comunes que enfrentan los niños discapacitados para conseguir educación de calidad, a través de siete estrategias interdependientes, desde la familia, las comunidades locales y el gobierno nacional, pasando por la comunidad internacional.

Estrategia 1: Crear marcos legislativos apropiados, y desarrollar planes nacionales ambiciosos para la inclusión.

A menudo faltan legislación, estrategias, objetivos y planes nacionales para la inclusión de los niños discapacitados. La adopción de políticas legislativas y de desarrollo apropiadas o de planes de acción nacionales son los puntos de partida que conseguirán la inclusión para todos. En

general, lo que falta es que los gobiernos estén informados de cómo llevar a la práctica las normas internacionales, como el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Son pocos los países que contemplan en su estrategia del sector educativo planes educativos ambiciosos e inclusivos para educar a los niños discapacitados.

Estrategia 2: Procurar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes

nacionales ambiciosos sobre la inclusión.

Incluso cuando los gobiernos cuentan con políticas nacionales o con legislación vigente, el progreso es irregular y, en general, está demostrado que es difícil poner en funcionamiento leyes y políticas. Demasiado a menudo, los gobiernos se comprometen en favor de la educación inclusiva, pero no consiguen poner en práctica las políticas, los planes y las estrategias concretas, ni medir el progreso. Pocos países – si hay



alguno – destinan cantidades suficientes para la realización de la educación inclusiva para todos. Cuando hay financiación disponible, no se gasta de la forma más rentable; los fondos se canalizan ineficazmente hacia escuelas segregadas con pocos niños en lugar de utilizarse más equitativamente por medio de estrategias educativas inclusivas que mejoren la calidad para todos. Los gobiernos y los donantes deben aumentar la financiación para la inclusión y garantizar que los fondos se gastan equitativa y eficazmente.

Estrategia 3: Mejorar los datos sobre discapacidad y educación, y consolidar y fomentar la acción responsable.

Uno de los mayores problemas que se presentan para hacer realidad los derechos de las personas discapacitadas, y en especial de los niños discapacitados, es un enorme vacío de datos sobre discapacidad. El conocimiento de la sociedad del estatus general de los niños que viven con discapacidades y sus oportunidades educacionales es vergonzosamente escaso. La información es especulativa u obsoleta. Además, la falta de datos fiables y contrastados a nivel nacional contribuye a la falta de claridad internacionalmente y son tan poco concordantes que no es posible obtener cifras mundiales claras. Todo ello deja a los niños discapacitados y sus necesidades educativas en un plano invisible a los ojos de los políticos responsables. Y por lo tanto, no es posible impulsar la ejecución de planes realistas, con objetivos y monitorización sólidos, a causa de la severa falta de datos fiables sobre el grado de exclusión de la educación que padecen los niños discapacitados. A fin de planear y monitorear eficazmente, los gobiernos deben contar con datos ciertos que les permitan establecer objetivos directos, y a la vez realistas, para poder medirlos.

Estrategia 4: Hacer escuelas y aulas accesibles y adecuadas para todos.

Las barreras asociadas a las escuelas y las aulas normales que afectan las posibilidades de los niños discapacitados de obtener una educación incluyen la falta de instalaciones y de materiales educativos accesibles o apropiados. Las infraestructuras inaccesibles también constituyen barreras físicas. La regularización normativa gubernamental sobre edificación escolar y la revisión de planes de estudios puede conseguir clases y escuelas accesibles y apropiadas para todos.

Estrategia 5: Garantizar que haya suficientes maestros cualificados para todos.

Los maestros son el factor de mayor importancia para determinar la calidad de la educación que recibe un niño. La inclusión efectiva precisa de un cuerpo docente suficiente, preparado y formado, que tenga respaldo para trabajar de manera inclusiva, con servicio de educadores especializados cuando sea necesario. Si se trabaja para conseguir que las personas discapacitadas se conviertan en maestros, se conseguirá aportar profesionales competentes especializados y comprensión, y reducirá enormemente la discriminación pues mostrará modelos de inclusión a todos los niños.

Estrategia 6: Combatir las actitudes que refuerzan y alimentan la discriminación.

Las actitudes sociales son un factor importante de la marginación de los niños discapacitados en la educación y fuera de ella. Las actitudes negativas por lo que respecta a las capacidades y habilidades de los niños discapacitados de contribuir a la sociedad influyen en extremo sus oportunidades de acceder a la escuela. Incluso cuando pueden hacerlo, la creencia general de que las escuelas ‘especiales’ son la opción más

viable limita las posibilidades de asistir a las escuelas locales normales. Hacen falta campañas de concienciación masiva que acaben con esas actitudes, a distintos niveles.

Estrategia 7: Crear un entorno favorable y potenciador que fomente la educación inclusiva, con políticas intersectoriales y estrategias que reduzcan la exclusión.

También está claro que si bien los sistemas educativos inclusivos pueden ayudar a las escuelas a adaptarse a las necesidades de los niños discapacitados, habrá que complementarlo con intervenciones que aspiren a objetivar las barreras sociales, culturales o económicas padecidas por los niños con discapacidades. Entre los medios posibles se hallarían la rehabilitación comunitaria, los esquemas de protección social o las intervenciones sanitarias.

4. ANALISIS DE POLITICA EDUCATIVA INCLUSIVA EN COLOMBIA

Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), en Colombia hay 2'624.898 personas con discapacidad, lo que equivale al 6,3% del total de la población del 2015, no es una cifra exacta.

La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a la que Colombia se vinculó en 2011, establece que los gobiernos deben garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás y en la comunidad en que viva.

El tratado también dice que se deben hacer ajustes en las escuelas, en función de las necesidades individuales y que las personas no pueden quedar excluidas del sistema general de edu-

cación por motivos de discapacidad, algo que evidentemente se entorpece con las directrices del Ministerio de Educación.

Otro inconveniente en la atención a población especial es que aunque los menores cuenten con el cupo en un colegio oficial, no tienen cómo acceder a él, pues no hay subsidio de transporte. “Trasladar, por ejemplo, a un niño en silla de ruedas en nuestro Transporte Público Colectivo es imposible, por lo que los papás tienen que tomar taxis y muchos no tienen para costearlo a diario o trabajan y no pueden llevarlo y traerlo primero al colegio y después a las terapias”.

“Dado que todos los niños y niñas son titulares del derecho fundamental a la educación, debe concluirse que también los niños y niñas con discapacidades físicas, cognitivas o de cualquier otro tipo, tienen derecho a la educación. Esta afirmación que es aparentemente obvia, tiene relevancia puesto que se recuerda que no hay razones constitucionalmente admisibles para considerar que los niños con discapacidad carecen del derecho a recibir educación, ni para pensar que el Estado está eximido de todas o alguna de las obligaciones derivadas de los componentes que integran el derecho de acuerdo con los instrumentos internacionales y la jurisprudencia constitucional sobre la materia”

“El derecho a la educación inclusiva de niños y niñas en situación de discapacidad-Obligación de garantizar acceso a la educación en aulas regulares de estudio. Los niños y niñas son titulares del derecho fundamental a la educación en condiciones de igualdad, independientemente de las limitaciones físicas, cognitivas o de cualquier otro tipo que presenten. De este modo, ante una situación que genere discapacidad, el Estado debe eliminar las barreras que impidan el goce y disfrute efectivo de esa garantía, a través de la inclusión en el sistema tradicional, o en el especializado cuando las circunstancias lo ameriten (i.e. cuando sea imposible garantizar la disponibilidad, el acceso, la aceptabilidad, la permanencia o adaptabilidad)”

“De acuerdo con la jurisprudencia constitucional, el núcleo esencial del derecho a la educación abarca las siguientes dimensiones⁴³: (i) disponibilidad, que consiste en la existencia de los medios para que se satisfaga la demanda educativa de las personas, como por ejemplo escuelas, docentes calificados, materiales de enseñanza, entre otros; (ii) accesibilidad, que pone en cabeza del Estado el deber de garantizar en los niños el ingreso a la educación básica, de manera obligatoria y gratuita; (iii) permanencia en el sistema educativo, que protege el derecho a conservar la educación básica sin que existan criterios de exclusión irrazonables y finalmente, (iv) calidad, que consiste en brindarle a los estudiantes una educación que les permita adquirir y producir conocimientos”

“Tratándose de menores de edad que se encuentren en un especial estado de vulnerabilidad por su condición de discapacidad física, cognitiva o de cualquier otro tipo, en virtud de lo expuesto en el artículo 13 Superior que establece el derecho y principio a la igualdad, son acreedores de tal garantía, lo cual implica que su proceso de enseñanza se adelante con un enfoque diferenciado, a fin de satisfacer las necesidades propias de los niños y adolescentes”

Ello indica que el goce efectivo del derecho a la educación de las personas que presentan una reducción en sus capacidades físicas o cognitivas requiere “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. Ello implica el aporte de la sociedad en general para la constitución de un nuevo paradigma de los derechos de personas en condición de discapacidad.

Notas y referencias

- Estadística DANE

- Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial 2011,
- Informe Mundial sobre Discapacidad 2013:
- Organización Mundial de la Salud
- Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF)
- Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia, 2005.

III. LA COEDUCACIÓN

ASPIRA A UNIVERSALIZAR LA AUTONOMÍA, LA IGUALDAD, LA LIBERTAD

Imelda Arana Sáenz

Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación de Bogotá REDEG

La educación conforma los modelos de pensamiento y las pautas de conducta de los nuevos individuos; les enseña lo que cada uno de ellos es y les indica también en que consiste la realidad y la forma adecuada de aproximarse a ella y de juzgarla, de conocerla y de creer en ella, es decir crea una concepción del mundo.

Si la estructura cognitiva o de conocimiento está conformada por las construcciones hipotéticas que explican la unidad, cierre y homogeneidad individual y las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento; es admisible suponer la existencia de diversos modelos de aprendizaje y diversas habilidades en razón de las historias de vida individual y los componentes bio-psíquico-sociales de cada persona. Ausubel y Sullivan (1989)

¿Qué es la coeducación?

Según el Gran Diccionario de la Lengua Española de 2016, “El prefijo co procede del latín cum, que indica reunión, unión, compañía cooperación; correligionario...” Por lo cual el término coeducación implica hacer de la educación una actividad humana realizada con todas las personas a quienes se dirige el servicio edu-

cativo, en pie de igualdad y para beneficio de todas ellas de manera equitativa.

El concepto de coeducación tuvo origen el movimiento de mujeres europeas, especialmente españolas, quienes en los años 70 del siglo pasado, en momentos en que se debatía la construcción de nuevas leyes de educación para los niveles básico y medio, propusieron la inclusión en las mismas de procesos educativos que permitieran modificar las relaciones entre hom-

bres y mujeres en la vida escolar, poner los géneros en plano de igualdad y lograr la plena igualdad de oportunidades educativas para mujeres y hombres.

Desde cuando Mary Wollstonecraft, literata inglesa influenciada por la revolución francesa, publicara en 1792 su libro Vindicación de los Derechos de la Mujer que incluye importantes reflexiones sobre la educación de las niñas, la espina de la lucha por educación plena y no discriminatoria para las mujeres no ha dejado

de influir en los movimientos de mujeres y feministas del mundo entero y en el movimiento global por la educación como derecho. Hoy la lucha por la coeducación es una de las tendencias más influyentes en la lucha por los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres. En Colombia esta lucha fue adoptada por las maestras fundadoras de las Comisiones de Asuntos de la Mujer en los años 80 del siglo XX, en varios sindicatos del país, simultáneamente con el surgimiento del Movimiento Pedagógico.

¿Por qué trabajar en la perspectiva de la coeducación?

La coeducación implica eliminar las relaciones de dominio que supeditan al conjunto de las mujeres al conjunto de los hombres e incorporar en igualdad de condiciones, las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia. No la constituyen técnicas ni procedimientos que puedan instalarse en las aulas de clase sin más, se trata de una perspectiva y un método educativo que parte de los principios de la igualdad y no discriminación en razón de sexo. La incorporación de esta perspectiva en la mentalidad de las y los educadores y en la normatividad educativa institucional, es requisito para que la educación como derecho y como servicio social, sea en verdad, universal, incluyente y democrática. Para llegar a ello habría que tener en cuenta:

El transcurso de la educación de las mujeres en la tradición histórica. Sin (re)conocer que las mujeres han sido objeto de exclusión, segregación y discriminación en los procesos educativos a través de la historia, será muy difícil comprender porque se requiere modificar dicha tradición.

La escolarización y los procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas y niños. Analizar, (re)evaluar y reconstruir los fundamentos de la escolaridad vigente, así como la esencia androcéntrica de la mayoría de las prácticas y las actividades educativas actuales, es un paso previo a la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, que incluyan la diversidad de estilos cognitivos de las y los escolares en su diversidad y multiculturalidad.

Escuela mixta, vs, coeducación. No basta con la inclusión de las mujeres en un sistema educativo construido por y para hombres, que tiene en cuenta básicamente las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción, por ello es necesario que se elimine del sistema educativo, la referencia

"Dado que todos los niños y niñas son titulares del derecho fundamental a la educación, debe concluirse que también los niños y niñas con discapacidades físicas, cognitivas o de cualquier otro tipo, tienen derecho a la educación."

MÓDULO

4

y la vivencia de la división sexual del trabajo. (Marina Subirats, 1997)

Herramientas pedagógicas para el abordaje de la equidad de género. Es mejor no buscarlas en recetarios o cartillas que puedan ser aplicadas y replicadas indistintamente de los contextos y de las realidades locales. Se han de construir desde el territorio y para el territorio mediante actividades de aprendizaje orientadas a que las y los estudiantes logren: aprender a ser sujetos de su propia vida, desarrollar habilidades para el desempeño tanto en el ámbito productivo como en el reproductivo, negociar posiciones escolares y sociales de modo que los niños aprendan a desenvolverse mejor en la vida privada además de la pública, y que las niñas consigan un trato público más igualitario, además de una valoración mayor de sus habilidades, menos visibles en la esfera pública.

En síntesis, la educación mixta, que hace referencia a la educación de hombres y mujeres compartiendo espacios en la misma institución, solo refleja un proceso histórico por el que fueron admitidas las alumnas en las escuelas origi-

nalmente reservadas para los varones. Pero ello no es suficiente para que las estudiantes tengan las mismas oportunidades que sus compañeros para obtener éxitos en sus aprendizajes. El concepto de coeducación, más allá de los espacios compartidos, significa la incorporación de metodologías no sexistas, pero también un análisis y apropiación de las y los docentes de esa metodología. El sentido pedagógico y político de la coeducación es el aprendizaje de una nueva manera construir el género.

Condiciones básicas para la construcción de herramientas pedagógicas orientadas a la coeducación

Entre otras condiciones para que la coeducación pueda ser una perspectiva posible en la educación en Colombia se requiere:

1. Conocimiento de los conceptos básicos de la categoría género y del enfoque de género.
2. Conocimiento sólido sobre el campo disciplinar en el cual se inscribe el tema a abordar en las actividades de aprendizaje.



Escuela rural del Cesar. Foto: www.semana.com

3. Conocimiento de la pedagogía y las diferentes corrientes pedagógicas.
4. Trabajo colaborativo e interdisciplinar con pares docentes.
5. Uso de diversidad de estrategias pedagógicas y de recursos didácticos.
6. Confianza en el interés de las y los estudiantes por aprender cosas nuevas.

Los rasgos de lo que sería una escuela coeducativa los ha planteado Marina Subirats y los relaciona con:

1. Acceso igualitario de niñas y niños a la educación,
2. Incorporación de los valores femeninos y los aprendizajes que en la escuela femenina se proponían a las estudiantes: coser, cocinar, limpiar, cuidar,
3. Tener en cuenta las necesidades educativas de las mujeres.

El logro de tales condiciones será posible solo en la medida en que las categorías feministas de análisis social se posicionen en las agendas académicas de los centros educativos y de investigación y en los análisis conducentes a las decisiones de política.

No basta la admisión de las mujeres en un sistema educativo construido por y para hombres, que tiene en cuenta las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción.

Es indispensable que se produzca un cambio en el sistema educativo de modo que se elimine de él la vivencia de la división sexual del trabajo, se hagan visibles a las mujeres en su experiencia histórica y actual, y mujeres y hombres alcan-

cen las calificaciones y capacidades necesarias para poder actuar en ambos órdenes de la vida social. Marina Subirats

CUESTIONARIO DEL TALLER

1. EVALUACION DEL TALLER CON RESPECTO A LA TEMATICA DESARROLLADA DEL MÓDULO 4
 - a. ¿Cuáles son las estrategias que plantea para lograr la autonomía escolar como parte de la democratización de la escuela?
 - b. Mencione 5 retos para implementar la educación inclusiva en Colombia
 - c. Explique las Razones de la importancia de la coeducación.
 - d. ¿Por qué es importante la democratización para que la escuela sea territorio de paz?
2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LOS TALLERES EN LA REGIONES
 - a. ¿Considera importante que estos talleres sean replicados en las regiones y por qué?
 - b. ¿Cuál es su compromiso personal con este proyecto en la región?
 - c. ¿Considera importante hacerle seguimiento al trabajo regional de la réplica de este taller desde la escuela de Fecode?
 - d. ¿Estaría en la disposición de recopilar evidencias del trabajo regional para poder sustentar en próximos encuentros?
 - e. ¿Cree usted que el sindicato filial apoyará su trabajo regional de este proyecto?
 - f. ¿Cuales son los principales obstáculos que considera que pueden dificultar el desarrollo del taller en la región? |

METODOLOGÍAS

PREPARACIÓN DE UN TALLER

CARACTERÍSTICAS

El taller es una situación privilegiada de aprendizaje. Su propósito principal es reflexionar sistemáticamente sobre conocimientos, valores, actitudes y prácticas que se tienen sobre determinada problemática en un grupo o una comunidad y que se expresa en la vida diaria de cada persona participante.

El punto de partida es lo que los y las participantes hacen, saben, viven y sienten; es decir, su realidad, su práctica. Mediante el diálogo de saberes, el taller permite la construcción colectiva de aprendizajes, ya que se estimula la reflexión y búsqueda de alternativas de solución es de las problemáticas que afectan la calidad de vida individual o colectiva.

El taller posibilita la construcción de aprendizajes sobre la base de la capacidad y oportunidad que tienen las personas de reflexionar en grupo sobre sus propias experiencias. El proceso de aprendizaje se completa con el regreso a la práctica para transformarla, poniendo en juego los elementos adquiridos en el proceso.

Un taller es una experiencia de **trabajo activo, colectivo y creativo**. Las experiencias sumadas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales ayudan a generar nuevos puntos de vista y soluciones mejores que las existentes en el momento de iniciación. Así, ni las personas ni los problemas deberán permanecer invariables después de un taller.

MOMENTOS EN LA PREPARACIÓN DE UN TALLER

Para que un taller sea un éxito, la fase de preparación es crucial. Dentro de la preparación podemos distinguir tres momentos:

El diseño: es el momento en el que elaboramos el concepto del taller, incluyendo los objetivos, los contenidos y la metodología del mismo.

La planificación: consiste en detallar los pasos del evento, destacando los horarios, técnicas y actividades, materiales, responsabilidades y recursos necesarios.

La elaboración de los materiales: es el momento en el que vamos a conseguir y construir todos los materiales necesarios, como son papelógrafos, transparencias, tarjetas, juegos, material de apoyo, etc.

LAS SIETE PREGUNTAS EN EL DISEÑO DE UN TALLER

Al diseñar un evento de capacitación comenzamos por hacernos siete preguntas claves que nos guían en su conceptualización. Veamos las siete preguntas:

1. ¿Para qué? Los objetivos y el contexto de la capacitación.
2. ¿Quiénes? El grupo meta y las personas capacitadoras.
3. ¿Qué? Contenidos.
4. ¿Cómo? Métodos y técnicas.
5. ¿Con qué? Medios de apoyo.
6. ¿Cuándo? Fechas y tiempo disponible.

LA PROPUESTA METODOLOGICA DEL TALLER

Estructura de un taller:

En primer lugar, es necesario comprender la forma como se estructura un taller. Todos los talleres tienen tres partes:

- En la primera parte, se inicia y presenta el taller, las personas responsables y las personas asistentes.
- En la segunda parte se desarrollan los contenidos temáticos.
- En la tercera parte se evalúa y se da por finalizado el taller.

En el cuadro siguiente se muestra esta estructura, indicando de qué se trata cada una y brindando algunas sugerencias.

ESTRUCTURA DE UN TALLER		
PARTE	SE TRATA DE	SUGERENCIAS
I. Apertura	Iniciar el taller. Solicitar a las personas participantes que se presenten y que compartan las expectativas que tienen del taller	De la bienvenida y agradezca la asistencia, quienes organizan el taller deben presentarse y otros datos previamente acordados. Solicite que compartan 1 o 2 expectativas que tengan sobre el taller
	Presentar el taller y sus objetivos.	• Arme una presentación donde exponga el tema, los objetivos del taller y quién lo está organizando. Si el taller forma parte de un proceso mayor, también compártalo en ese momento. Seguidamente, retome las expectativas manifestadas por las personas participantes y tómelas como base para aclarar los objetivos del taller. Lea la agenda del taller que debe estar pegada en un lugar visible. (Esta agenda es una guía general donde usted anota las actividades con su respectiva hora de inicio.)

ESTRUCTURA DE UN TALLER		
II. Desarrollo	Implementar los contenidos propios del tema a desarrollar.	Es el desarrollo de los contenidos temáticos y sus actividades, para los cuales se conformaran grupos de trabajo. Socialización del material y aportes al tema
III. Cierre	Evaluar el taller y darlo por finalizado.	Realice la evaluación del taller, pues es muy importante para retroalimentar su propuesta y mejorarla en futuras ocasiones. Cierre el taller agradeciendo la presencia y participación de las y los asistentes.

¿QUÉ SON MÉTODOS, TÉCNICAS Y DINÁMICAS?

El método: es el enfoque general bajo el que se desarrollan las técnicas. El método es el camino, la vía que escogemos para un taller de capacitación y cuyo tránsito hace posible que nuestros/as participantes aprendan. Método significa el modo consciente de proceder para conseguir un objetivo, llegar a una meta. Cuando escogemos un camino tenemos la intencionalidad de seguir una dirección y establecer un orden en nuestra actuación. Así evitamos que la acción de la persona facilitadora se haga de forma improvisada, o como se dice «sobre la marcha».

Las técnicas: analizan y desarrollan el contenido. Si el método es el camino, la técnica es el vehículo que nos permite transitar ese camino. Las técnicas son el conjunto de procedimientos estructurados que sirven para desarrollar los métodos de aprendizaje y estimular en forma directa la actividad de el/la participante. Así, un método se desarrolla a través de dos o más técnicas.

Las dinámicas: crean el ambiente apropiado para desarrollar las técnicas Si el método es el camino y las técnicas son el vehículo, las dinámicas son el motor. Son un tipo de actividades que nos apoyan y ayudan a agilizar el aprendizaje grupal. Existen diferentes categorías de dinámicas para las diversas fases de un taller de capacitación. Clases de dinámicas:

- Presentación/ Integración
- Formación de grupos
- Comunicación
- Animación/ Recreación
- Concentración/ Observación
- Recuperar información
- Recordar nombres

TÉCNICAS PARA LA COLECCIÓN RÁPIDA DE IDEAS Y OPINIONES

En los talleres de capacitación el tiempo es limitado pero también se debe valorar el aporte de todas las personas participantes. Para poder tomar en cuenta estos dos aspectos presentamos a continuación las siguientes técnicas útiles para la colección rápida de ideas y opiniones.

1. PHILLIPS 6-6

Tema y propósito: Esta técnica consiste en dividir el grupo grande en grupos pequeños a fin de facilitar la discusión. La denominación de 6-6 se debe a su creador, Donald Phillips, quien basó la

técnica en la formación de grupos de seis participantes que discuten durante seis minutos. Es útil para:

- Ampliar la base de comunicación y participación.
- Integrar al trabajo a personas aisladas.
- Generar una atmósfera informal.
- Llegar a decisiones rápidas mediante intercambio de ideas.
- Lograr que el grupo aclare sus intereses, necesidades, problemas y sugerencias.
- Despertar el interés para generar un mejor proceso de reflexión en la plenaria.

Cómo se hace:

1. Formulamos los objetivos, delimitamos claramente el tema, resaltando sus elementos significativos.
2. Dividimos el grupo grande en grupos pequeños: de cinco a siete participantes por grupo.
3. Cada grupo nombra una persona coordinadora que dirija la discusión, y, si es necesario, a un/a relator/a.
4. Cumplido el tiempo, comenzamos la plenaria en la cual cada grupo presenta su informe. Orientamos la discusión del tema hacia el objetivo formulado anteriormente y sistematizamos la información de forma que obtengamos conclusiones útiles.

Por la característica del tema de discusión, las personas participantes se dividen en grupos con el mismo tema o grupos con temas diversos. Ojo: Esta técnica no debe utilizarse cuando se quiere que los mismos participantes profundicen en un tema, porque el tiempo de discusión es breve. Las preguntas o temas en discusión deben ser concretos y precisos.

2. LLUVIA DE IDEAS

Tema y propósito: La lluvia de ideas se utiliza para generar un amplio y variado número de

ideas sobre un tema común. Cómo se hace: Las ideas se visualizan después de ser presentadas sin censura, a manera de asociación libre, no importa lo inapropiadas que parezcan. Luego se agrupan y posteriormente se priorizan según importancia y/o urgencia.

Priorización Tema y propósito: Una vez analizado un problema mediante colección de ideas, discusión visualizada o trabajo de grupo, se puede solicitar a los y las participantes que organicen sus ideas otorgando mayor o menor importancia a un asunto, en un ejercicio de priorización.

Cómo se hace: Los y las participantes colocan un punto pegante o una marca en las alternativas que son de mayor importancia para ellos y ellas.

3. LECTURA COMENTADA

Tema y propósito: Tiene como propósito ofrecer informaciones básicas sobre un asunto. Permite la adquisición de conocimientos específicos, propicia un análisis compartido de las informaciones recibidas y su revisión. De igual forma, resulta muy útil para avanzar con rapidez en el trabajo sobre contenidos específicos. Cómo se hace: Consiste en la entrega de un texto a los grupos de trabajo con el objetivo de que efectúen una lectura individual y una discusión en grupo, para presentar a la plenaria tanto el contenido como el resultado de la discusión del grupo.

Para tener en cuenta: A diferencia del estudio de casos, su función principal es poner al grupo en contacto con un conocimiento o información de forma que pueda ser analizado y posteriormente compartirlo con la plenaria.

4. TÉCNICAS PARA EL ESTUDIO Y LA PROFUNDIZACIÓN

En la fase central se trata sobre todo de la profundización de la temática principal del taller. Para hacer esto de manera participativa y creativa presentamos las siguientes técnicas de estudio y profundización.

5. ESTUDIO DE CASOS

Tema y propósito: Esta técnica consiste fundamentalmente en el estudio en común de situaciones problemáticas concretas, presentadas con sus detalles reales. Busca provocar, a partir de su análisis, una visión exacta y objetiva de la situación. Después se sacan conclusiones, se buscan soluciones válidas para situaciones similares y se establecen los mecanismos de acción de las mismas. La realidad viva y las experiencias de los y las participantes son el fundamento del estudio de casos. Mediante esta técnica conseguimos que las personas participantes:

- Aumenten su capacidad de diagnóstico.
- Mejoren su capacidad para tomar decisiones.
- Miren las situaciones problemáticas desde diferentes puntos de vista.
- Establezcan pautas de actuación válidas ante diferentes situaciones.
- Apliquen soluciones creativas a situaciones problemáticas.

Podemos presentar el caso de diferentes maneras:

- Descripción de la situación.
- Narración de un acontecimiento.
- Diálogo.
- Dramatización.
- Secuencia fotográfica.
- Película o video.
- Artículo periodístico.
- Vivencia de una realidad.

Cómo se hace:

1. Introducimos el tema y comunicamos los objetivos.
2. Los y las participantes preparan un caso que responda al tema propuesto.
3. Presentan el caso a través de una narración, un diálogo, dramatización, secuencia foto-

gráfica, película o video, un artículo periodístico, un noticiero, etc.

4. Concedemos el tiempo indispensable para que los y las participantes interioricen el caso; y explicamos que el fin no es llegar a una solución única, sino analizar a profundidad la situación problemática y proponer alternativas de solución.
5. Solicitamos que se proceda a analizar el caso y proponer soluciones.

Para esta fase podemos utilizar las siguientes formas:

- Individual: cada participante analiza y propone por separado.
 - Grupal: se procede a analizar y discutir el caso en grupos pequeños (no más de 6 personas) y se realizan propuestas de consenso.
 - Mixto: primero se trabaja individualmente y luego se unifican criterios a nivel grupal.
6. Realizamos la plenaria (reunión general) en la cual se presenta el análisis de la situación y las propuestas de solución. Se promueve la discusión general, se sistematiza la información y se establecen las conclusiones.

Para tener en cuenta: el estudio de casos es una técnica que se basa en la realidad, por lo que no debemos presentar casos ficticios, ni situaciones triviales, indiferentes, de rutina, que no despierten un auténtico interés en los y las participantes.

6. PLENARIA ROTATIVA

Tema y propósito: Resulta particularmente útil en actividades de producción en grupos y consiste en la circulación organizada de los y las participantes por los diferentes grupos de trabajo.

Como se hace: Los grupos tienen tareas diferentes y se dinamizan y retroalimentan a través de una relación interactiva entre ellos para enriquecer el momento de producción y elaboración. Los trabajos grupales deben ser estructu-

rados y visualizados. En la plenaria se hace un análisis de las presentaciones utilizando signos que indiquen preguntas, acuerdos, desacuerdos, impases, etc.

7. METAPLÁN

Tema y propósito: es una metodología cualitativa de grupo, que busca generar ideas y soluciones; desarrollar opiniones y acuerdos; o formular objetivos, recomendaciones y planes de acción. Su instrumento de recolección de información son las tarjetas, por el gran componente visual que aportan en la discusión. Esta metodología implica la participación de líderes en la discusión, conocidos como moderadores. Su rol es fundamental para el desarrollo de las actividades, ya que son ellos quienes estructuran el proceso de análisis y discusión, de acuerdo con el contexto de cada uno de los grupos de trabajo.

Como se hace: Al iniciar las mesas de trabajo, es ideal que el moderador haga una ronda de presentación de los asistentes, dichas preguntas deben incluir entre otras, sus nombres, profesión e intereses (de acuerdo con el tema a discutir). Este primer acercamiento genera proximidad entre los participantes y facilita el trabajo de grupo. Dentro de este proceso de aproximación, es útil también que los integrantes escriban sus nombres y lo tengan en un lugar visible. El Metaplán inicia entonces con la introducción de una pregunta. Cada una de las personas que participa debe escribir en una tarjeta una frase, palabra o idea que responda al tema en discusión. Luego, cada asistente ubica su tarjeta en un tablero, previamente dispuesto para tal fin. Las tarjetas se deben agrupar por temas. La idea es que los participantes creen categorías, en donde vayan agrupando las respuestas de acuerdo con la afinidad que haya entre éstas. Dichas categorías deberán tener un título que haga referencia al tema del que hablan o al que se refieren las tarjetas en él contenidas. El componente visual de las respuestas es muy importante, ya que esto permite que los demás participantes analicen y discutan otras ideas que no habían contemplado

antes. El rol del moderador es fundamental en esta etapa, toda vez que desde este momento se estructuran las categorías generales para responder a la pregunta, y además se construyen conclusiones y propuestas que recogen la opinión de todos los participantes.

Al finalizar la discusión del Metaplán, se designará a un relator designado por el grupo, quien expondrá frente a los demás grupos, con ayuda del tablero, las conclusiones a las cuales llegó su mesa de trabajo.

8. EL ÁRBOL

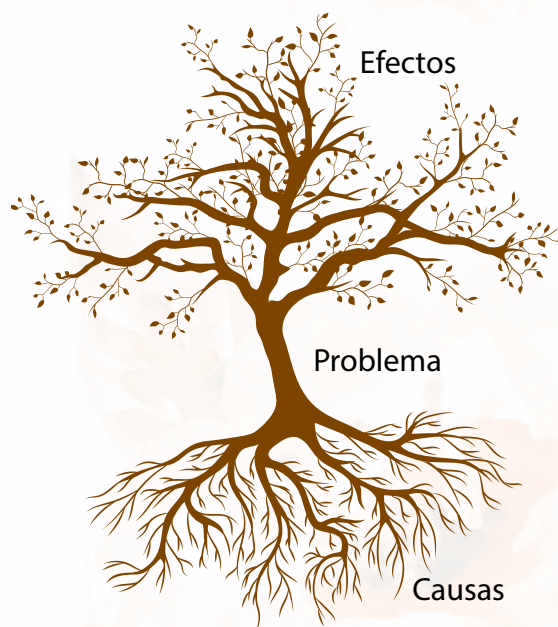
Propósito: El Árbol de problemas **es una técnica que permite identificar todas las causas y efectos de una situación**. Aportando una visión general que ayuda a comprender el contexto en torno a un problema.

Se trata de **una sesión grupal en la que se trabajan tres partes** diferenciadas:

El problema central (tronco del árbol).

Las causas (raíces del árbol).

Los efectos (ramas del árbol).



Como se hace: se organizan grupos de participantes y luego:

1. Definir el problema.

El primer paso es identificar el problema que buscas superar y definirlo. Definir bien el problema, evita que sea impreciso o excesivamente amplio ya que encontrarás demasiadas causas posibles como para dar con soluciones adecuadas.

2. Identificar las causas y efectos.

Una vez que se haya identificado y definido el problema principal, los participantes deberán definir cuáles son sus causas y efectos. Cada causa definida deberá ser escrita de manera negativa, como por ejemplo: “No hay recursos suficientes”.

Para ello, te proponemos las siguientes fórmulas:

1. Realizar una lluvia de ideas sobre todas las causas negativas del problema y se hace una lista ordenándolas por importancia.
2. Paralelamente, los participantes podrán trabajar la causa y efecto de una manera secuencial, empezando desde el problema. |



BIBLIOGRAFÍA

MÓDULO 1

- ABEL, Christopher. *Política, Iglesia y partidos en Colombia*. FAES Universidad Nacional de Colombia, 1987.
- ALAPE, Arturo. *La paz, la violencia: testigos de excepción*. Ed. Planeta, 2ª. Edición, 1987
- Esta es otra cita. *Las muertes de Tirofijo*. Editorial Plaza y Janés, 3ª. Edición, 1980.
- APRILE-GNISET, Jacques. *La crónica de Villarrica*. Instituto latinoamericano de servicios legales afirmativos, 1991.
- BRAUN, Herbert. *Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, 1987.
- CAMPO, Urbano. *Urbanización y violencia en el Valle*. Ediciones Armadillo, 1980.
- DELGADO MADROÑERO, Johnny. Citado en *El bandolerismo en el Valle del Cauca 1946-1966*. Gobernación del Valle del Cauca y Secretaría de Cultura.
- DELGADO, Óscar. *Ideologías políticas y agrarias en Colombia*. Tomo I. Tercer mundo editores, 1973.
- DÍAZ CALLEJAS, Apolinar. *Diez días de poder popular*. FESCOL, 1988.
- FAJARDO, Darío. *La violencia 1946-1964, su desarrollo y su impacto*. Once ensayos sobre la violencia en Bogotá. CEREC, 1985.
- GALVIS GALVIS, Alejandro. *Memorias de un político*. Bucaramanga, 1976.
- GALVIS, Sylvia y Alberto DONADÍO. *El jefe supremo. Rojas pinilla en la violencia y el poder*. Editorial Planeta, 1988.
- GONZÁLEZ, Fernán E. *Poder y violencia en Colombia*. CINEP, 2014.
- GUERRERO, Javier. *Los años del olvido. Boyacá y los orígenes de la violencia*. IEPRI Universidad Nacional. Tercer Mundo editores, 1991.
- HENDERSON, James D. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. 1889-1965*. Ediciones Universidad de Antioquia, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. *Historia del Siglo XX*. Crítica Barcelona, 4ª. Edición, 2003.
- LONDOÑO BOTERO, Rocío. *Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984)*. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia. Universidad Nacional, 2011.
- LLERAS RESTREPO, Carlos. *Crónica de mi propia vida*. Tomo II. Starmato, 1983.
- MOLANO BRAVO, Alfredo. *Los años del tropel*, Editorial Alfaguara, 2013

Esta es otra cita. *Trochas y fusiles*. El Áncora editores, 1994.

MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia 1849-1956*. Universidad Libre, 2006.

OCAMPO, José Antonio. *Historia económica de Colombia*. Biblioteca familiar Presidencia de la República, 1997.

OQUIST, Paul. *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Instituto de estudios colombianos. Banco Popular, 1978.

PARSONS, James. *La colonización antioqueña en el Occidente de Colombia*. El Áncora editores, 1997.

Partido Comunista de Colombia. *Treinta años de lucha del Partido Comunista de Colombia*. Editorial Los comuneros.

PRADA, Eusebio. *La vida que vivimos*. Ediciones Aurora, 2008.

RAMSEY, Russell W. *Guerrilleros y soldados*. Tercer Mundo, 1981. Revista Trópicos No. 6. Editorial oveja negra. (p. 58).

SÁNCHEZ G., Gonzalo. *Grandes violencias. El 9 de abril y la violencia*. Planeta, 2000.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. “Colombia, medio siglo de bipartidismo”, en: *Colombia hoy*. Siglo XXI editores, 1978.

VARGAS, Alejo. *Colonización y conflicto armado en el Magdalena Medio santandereano*. CINEP, 1982.

WILLIFORD, Thomas J. *Laureano Gómez y los masones 1936-1942*. Editorial Planeta, 2005.

ZAMOSC, León. Luchas de los campesinos de Colombia en el decenio de 1970, en: *Poder y protesta popular: Movimientos sociales latinoamericanos*. Editado por Susan Eckstein. Siglo XXI editores.

Anexo 1. Presupuesto 1925-1957

Anexo 2. Memorial de agravios de Jorge Eliécer Gaitán.

Anexo 3. Leyes del Llano.

Anexo 4. Programa agrario 1964.

MÓDULO 2

Propuesta de Diseño Curricular en Cultura de Paz para la Educación Regular y la Formación Docente

Serie: Materiales para la incorporación del enfoque Cultura de Paz en el ámbito educativo

DIETER KATTERMANN

Coordinador GIZ/ PADEP: Fernando Aramayo Carrasco

Coordinador Componente 3 “Transformación Constructiva de Conflictos”

GIZ/PADEP

Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Técnica Alemana GIZ/PADEP

Elaboración: Marisol Fernández

Contribuciones:

Fernando Aramayo, Barbara Unger, Uta Giebel

w.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/cuando-los-objetos-hablan

Delgado, E. (2009). “Paces desde abajo en Colombia”. Revista Reflexión Política, (Vol. 11), N.º 22, diciembre. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Fisas, V. (2005): Educar para una Cultura de paz. Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1697>

Fundación Futuro Latinoamericano. (2013). Sistematización de la estrategia de Cultura de Paz en las Zonas Fronterizas. Quito, Ecuador. Recuperado de: [file:///C:/Users/JD/Downloads/sistematizacion%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JD/Downloads/sistematizacion%20(2).pdf)

Jiménez Mejía A., Infante Acevedo R. y Cortés, R. A. (2012). “Escuela, memoria y conflicto en Colombia” en “Un ejercicio del estado de arte de la temática”. En: Revista Colombiana de Educación, N.º 62.

- Lederach, P. (2007). Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bogotá: Editorial. Códice.
- MacGregor, F. (1991). "Estudios sobre la violencia en el Perú". En: Revista de Neuropsiquiatría, marzo-junio. N.º 1-2, Lima.
- Ley 1732 de septiembre de 2014 cátedra de paz
- Decreto 1038 de mayo de 2015 art. 3
- Alexander w (1964)
- Sierra Ana María (Washington DC Asociación para la Supervisión del desarrollo del currículo
- Dewey 1958
- Da Silva 1999 un aporte a la teoría del currículo
- Ortiz M. (2012 currículo y competencias.
- El sindicalismo debe involucrarse de manera decidida en la implementación del Acuerdo de Paz.
- José Luciano Sanín V. Socio de la ENS. Asesor Corporación Viva la Ciudadanía. 14 agosto, 2017
- Programa de educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, Revolución Educativa, Colombia aprende, Min educación. 43 pags.
- Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Red de educación para la paz y los derechos humanos. www.rededupaz.co. 77pags
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH. Vicepresidencia de la República, Defensoría del Pueblo, Min educación, USAID, ONU. 2009-2014. 114 pags.
- Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, DESCA, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 3edicion noviembre 2015, México. D.F.

MÓDULO 3

- Lina Margarita Perea Mojica** Universidad del Rosario, Facultades de Ciencia Política, Gobierno y de Relaciones Internacionales.
- Lederach, John Paul (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la Paz.* (pp. 25 – 39). España: Los libros de la Catarata.
- Xares, Jesús (2005). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica.* (pp. 155 – 240). España: Editorial Popular S.A.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Informe: "¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad." Resumen disponible en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- Corporación Otra Escuela (S,F). *Teatro del Oprimido y Teatro Foro en la Educación y construcción de culturas de paz.* Disponible en http://www.otraescuela.org/documentos/teatro_del_oprimido_y_teatro_foro_en_edupaz.pdf
- Cabezudo, Alicia, A cerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo; Pontificia Universidad católica de Rio, Porto Alegre, Brasil, 2013. <http://www.redalyc.org/html/848/84825694007/>
- Magendzo, Abraham, La Escuela y los Derechos Humanos, Cal y arena ediciones, 2008, Mexico, D.F. 264 pags. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=rknenIwfcHYC&oi=fnd&pg=PA11&dq=EDUCACION+%2B+PAZ+%2B+DDHH&ots=2l-Hq54nOg7&sig=VUSTmCgafD0mIOoq-qXECHfnFNZU#v=onepage&q&f=false>
- Hernández Carlos Augusto, (2011). La Crisis <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86240_archivo_pdf.pdf

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>

MÓDULO 4

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco. Titulación de Grado en Logopedia*. http://www.aneca.es/var/media/150352/libro-blanco_logopedia_def.pdf. Consultado el 1 de Octubre de 2014.

Asociación de Logopedas en España. (s.f.). <http://ale-logopedas.org/>. Consultado el 1 Octubre de 2014.

Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. (s.f.). <http://www.aelfa.org/>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.

Consejo General de Logopedas en España. (2014). <http://www.consejologopedas.com/>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.

SUBIRATS Marina. 1997. “Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género. En P.J. Goikoetxea y P.J Garcia 8eds.9, Ensayos de pedagogía crítica. Editorial popular. Madrid.

SALAS G. Begoña. 1995. Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo. Magisterio. Bogotá.

METODOLOGÍAS

Quezada, Luis; Grundmann, Gesa; Expósito, Miguel; Valdez, Luisa. Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación: una guía práctica. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, 2001.

1. ADE - Asociación de Educadores del Distrito Capital
2. ADEA - Asociación de Educadores del Atlántico
3. ADEC - Asociación de Educadores de Cundinamarca
4. ADEG - Asociación de Educadores del Guainía
5. ADEM - Asociación de Educadores del Meta
6. ADEMACOR - Asociación de Educadores de Córdoba
7. ADES - Asociación de Educadores de Sucre
8. ADIDA - Asociación de Institutores de Antioquia
9. ADIH - Asociación de Institutores del Huila
10. ADUCESAR - Asociación de Educadores del Cesar
11. AICA - Asociación de Institutores del Caquetá
12. ASEDAR - Asociación de Educadores de Arauca
13. ASEP - Asociación de Educadores del Putumayo
14. ASINORT - Asociación de Institutores del Norte de Santander
15. ASISAP - Asociación de Institutores de San Andrés y Providencia
16. ASODEGUA - Asociación de Educadores de la Guajira
17. ASODEVI - Asociación de Educadores del Vichada
18. ASOINCA - Asociación de Institutores del Cauca
19. EDUCAL - Educadores Unidos de Caldas
20. EDUMAG - Sindicato de Educadores del Magdalena
21. SEG - Sindicato de Educadores del Guaviare
22. SER - Sindicato de Educadores de Risaralda
23. SES - Sindicato de Educadores de Santander
24. SIMAC - Sindicato de Maestros de Casanare
25. SIMANA - Sindicato del Magisterio de Nariño
26. SIMATOL - Sindicato de Maestros del Tolima
27. SINDEVA - Sindicato de Educadores del Vaupés
28. SINDIMAESTROS - Sindicato de Maestros Docentes y Directivos de Boyacá
29. SUDEA - Sindicato Unitario de Educadores del Amazonas
30. SUDEB - Sindicato Único de Educadores de Bolívar
31. SUTEQ - Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Quindío
32. SUTEV - Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Valle del Cauca
33. UMACH - Unión de Maestros del Chocó



“El magisterio lleva décadas de lucha contra gobiernos, con conquistas y reivindicaciones alcanzadas, pero nunca ha levantado un arma. Los docentes somos prueba de que una lucha de Paz sí es posible. ¡Digamos juntos Sí a la Paz!”