

**VOCES MAESTRAS SOBRE LA PAZ Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL ORIENTE DE
CALI**

Luz Helena López Rodríguez
Trabajadora Social
Esp. Cultura de Paz
Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Resumen:

El artículo recoge parcialmente la experiencia investigativa con maestras y maestros de la Institución Educativa Nuevo Latir en el Oriente de Cali, que indagó sobre sus sentidos alrededor de la paz y la educación para la paz. Experiencia a través de la cual fue posible dar paso a sus voces y al análisis de la paz como responsabilidad del Estado, así como responsabilidad colectiva en la medida que implica desaprender paradigmas de orden cultural y social que han promovido la subvaloración y discriminación de las diferencias. Concluyendo mayoritariamente en la necesidad de asumir la paz individual como la paz posible, dejando las otras “paces” en el camino de la utopía, así como el asomo de algunos elementos que contribuyen a los desarrollos curriculares orientados a la educación para la paz.

PRELUDIO

(Las voces, los sentidos se hablan. Escuchar como gesto. El prestar el oído. La alteridad de una comunidad de seres que hablan y dicen. Los maestros y las maestras tienen una voz).

He buscado en las voces de maestros y maestras un sentido en torno a la Paz. He indagado en sus tonos, en sus palabras, en sus discursos, una manera de comprender la educación para la paz. He intentado, en el esfuerzo por encontrar una polifonía, aquello que resuena desde ellos y ellas, desde sus experiencias y prácticas pedagógicas, el significado de la más esquiva de las pretensiones humanas, la construcción de Paz.

He querido responder a la pregunta que indaga sobre los sentidos de maestras y maestros sobre la paz; he deseado revisar en la trama de estos sentidos condiciones de posibilidad y retos en el camino histórico de Educar para la Paz en Colombia. He asumido como una labor esperanzadora este instante de reflexión y meditación que aprende a escuchar, que presta el oído, que va con la antorcha encendida -como pensaba Elias Canneti- tras los vestigios de

una voz, tras aquello que hace resonancia y va quedando en cada huella material del decir, que va abriendo caminos hacia una educación capaz de transformar las dinámicas de tantas violencias que han ido devastando lentamente la experiencia esencial de la condición humana. Finalmente he pensado en el imperativo ético que adviene con el esfuerzo de Educar para la Paz.

Me pregunté por nuestra humanidad, por el proceso de humanización; y lo hice en diálogo con Hannah Arendt, en ella encontré la expresión la “condición humana”. Y desde ella comprendí lo que significaba en Jean Paul Sartre la separación que marca la era moderna. Y no me pregunto por la “naturaleza del hombre” sino por su “condición” propia y diferente. De la mano de Arendt y Sartre terminé compareciendo ante lo social.

La Condición Humana de las Voces

Conversando con Arendt comprendí que el sujeto aparece, en su distinción, en su singularidad, arrojado a la pluralidad; comprendí que el sujeto aparece en la esfera pública. Escuché, leí, sentí que Arendt, ya en el exilio, escribiendo desde el desolador lugar de quien ha perdido la patria, de quien tiene que verse forzada a esculpir lo público en una tierra extraña, pues la guerra la había despojado de su arraigo originario, me permitía pensar el ser y sus asuntos humanos en una trama de relaciones.

Pluralidad y diversidad, los dos signos esenciales de esta inquietud que no me abandona y que, presiento, hace parte de aquello que configura una educación para la paz.

El sujeto aparece con voz en la esfera de lo público, donde se dan las apariciones del sujeto, como distinto y único. Lugar donde se teje la contradicción, el conflicto, la guerra y las violencias, como una construcción propia de lo humano. De ahí que mi propia humanidad viva en permanente cuestión sobre la paz mesiánica o en moldes de política pública cada

vez más lejana de las voces de quienes movilizan significados sobre la construcción de paz en los territorios.

En esta conversación con Arendt me fui separando de las miradas que reducen la pregunta por la Paz a una serie de estrategias que tan sólo buscan la anulación de los conflictos, eso que algunos llaman la “paz negativa”, la paz como ausencia de conflictos.

En los territorios donde se expone y se despliega la condición humana, hay un territorio que me interpela, que lo ha hecho desde hace mucho tiempo, lugar en el que se pone en juego el primer espacio de socialización de la condición humana, el territorio donde se va forjando la lectura del mundo compartido, lugar de aparición de la primera experiencia de pluralidad humana. Ese territorio es la Escuela, y en él, había que pensar en una Educación para la Paz a partir de la cual fuera posible superar el recetario de estrategias que pretenden resolver, restringir o negar la aparición de conflictos, en la medida que se torna en una educación para la paz con gestión punitiva del conflicto y cuyos dispositivos parecen encarnados en el ámbito escolar.

En dicha separación comprendí la construcción de paz como responsabilidad individual y colectiva, como relación, como proceso y con esta conversación en mis sentidos, me acerqué al Oriente de Cali, lugar donde crecí, me eduqué, resistí a los márgenes y también forjé la esperanza de mundos mejores; donde me negué a comprender la violencia como algo natural y aprendí que el sentimiento de alegría, además de acompañar la resistencia, se construye en la pluralidad, en lo colectivo, en los actos de solidaridad, en la pregunta por la existencia de los demás.

Decidí volver de donde nunca me fui, con el recuerdo de mi maestra de los primeros años escolares, quien tampoco se fue de mi memoria, ni sus ojos color esperanza, ni el profundo amor con el que atravesaba la ciudad todos los días para llegar a ese lugar donde en los años 80 (y también ahora) pocos deseaban llegar. De mi maestra aprendí la tenacidad

puesta al servicio del Amor por los demás, recuerdo su convicción en mi capacidad, recuerdo su ingenio narrativo, recuerdo la educación como un acto liberador. Y pasados los años, comprendí que mi maestra me estaba enseñando a luchar en una época y un territorio marginal, en una escuela hecha de esterilla con las manos y esperanzas comunitarias de quienes ya comprendían la Escuela como posibilidad, como fuga a la resignación del no merecimiento.

En este entramado de recuerdos y lecturas de Henry Girox, comprendí la Escuela como escenario político transformador, pensé que escuchar las voces de quienes todos los días vivían el acto educativo, como un acto de resistencia, resultaría potente en la construcción de paz.

Sobre la perspectiva del problema para hacer la paz

En las búsquedas teóricas que permitieran dar luces alrededor de la comprensión del fenómeno de las violencias, me interesó dar lugar a la explicación socio antropológica que permite comprenderla como aprendizaje cultural.

En tal sentido, abordo desde una perspectiva crítica la naturalización de la violencia como condición humana, y, al contrario, propongo sea considerada como una construcción social fundada en el paradigma cartesiano o la teoría de la razón pura; de donde devienen sistemas de dominación que organizan el pensamiento de la modernidad.

Los sistemas de dominación que propongo analizar son el patriarcal y el colonial, como sistemas que desprenden argumentos moldeadores de un pensamiento económico, religioso y militar, que funda su fuerza en el ejercicio del control y la violencia, y hacen parecer a esta última, como algo natural o elemento imprescindible en la construcción de futuro.

A partir de esta crítica, planteo la necesidad de desaprender la cultura de la violencia como elemento profundamente enraizado en la mente de los seres humanos, lo que implica, entre otras cosas, el reconocimiento de 1. Fundamentos históricos a través de los cuales se ha aprendido y perpetuado la violencia, 2. Expresión de las diversas formas de violencias fundamentadas en las diferencias, especialmente las de género, discapacidad, etnia y clase 3. El conflicto como tránsito y posibilidad transformadora.

Sobre el cómo me acerqué a las voces

Así fue como me acerque a las voces de maestras y maestros de la Institución Educativa Nuevo Latir en la ciudad de Cali, donde asisten estudiantes del Distrito de Agua blanca, zona del oriente de Cali, especialmente de las comunas 13, 14 y 15. Fue en la Institución Educativa Nuevo Latir ubicada en la comuna 14, que alberga aproximadamente 1500 estudiantes, donde me acerque a las voces maestras.

En este escenario me pregunté por los sentidos de educadores y educadoras sobre la paz y la educación para la paz, y cómo desde su labor pedagógica y en relación con el contexto social y cultural, esta tarea se hace posible. Encontrando un grupo de maestros y maestras con vinculación oficial al magisterio, en su mayoría de otras Instituciones Educativas de la Zona Oriente de Cali, con más de 25 años de servicio, entre 30 y 60 años en promedio, habitantes de la zona urbana de Cali, con equivalencia entre el número de hombres y mujeres. Personas en su mayoría blancas/mestizas, con posgrados en las áreas educativas y de las ciencias sociales, quienes representaban todas las áreas del conocimiento.

En un grupo minoritario también participaron docentes que se auto denominaron negros o afrodescendientes, destacándose entre ellos un docente que manifestó habitar el sector del Distrito de Aguablanca, un estudiante de Doctorado, y otro de ellos con expresión de masculinidad no normativa o no hegemónica.

Fue así como avancé en los diálogos con maestras y maestros a través de grupos focales, con una guía de preguntas reunidas en dos categorías propuestas inicialmente, sentidos sobre la paz y la Educación para la paz. Los grupos focales se conformaron por el total del número de participantes de cada ciclo, que oscilaba entre 8 y 12 docentes cada uno, quienes fueron convocados por la vía institucional del Rector, teniendo en cuenta los cuatro ciclos en los que se organiza la propuesta educativa: Ciclo I corresponde a transición, primero, segundo y brújula. Ciclo II corresponde al grado tercero, cuarto y quinto de la básica primaria. Ciclo III reúne los grados 6, 7 y 8 y finalmente el Ciclo IV lo conforman los grados 9, 10 y 11.

Con estos grupos se generó una conversación que fluyó en la mayoría de las personas de forma tranquila, dispuesta, aunque con evidentes tensiones frente al modelo educativo que al parecer seguía en discusión después de por lo menos tres años de su implementación.

Esto me introdujo en la perspectiva hermenéutica del análisis del discurso como texto central, y al tejido interpretativo de análisis diferenciales para la comprensión de otros mundos, que a la vez son un cosmos por explorar, atravesados por el lugar de partida de los sujetos, el género, la étnia, el territorio, la cultura, el lenguaje, el tiempo, la edad; dando lugar a lo singular y permitiendo adentrarse al mundo de los demás, siempre reconociendo que lo singular es a la vez un tejido de subjetividades y experiencias, es la respuesta del vivir con otros, en un mundo que me contiene y que a la vez contengo, esto es el entramado de la inter subjetividad.

El contexto donde se configuran los sentidos

El reconocimiento de dichas voces maestras fue dos años antes de la firma de los acuerdos de paz en Colombia con las FARC-EP, un contexto político nacional que les señalaba como terroristas y narcotraficantes acompañado con discursos institucionales que procuraban su muerte y alimentaban el odio vaciando de memoria la realidad. Un contexto en el que la

muerte danzaba libremente entre la crudeza de los días, dejándose notar como himno nacional. En este contexto cada vez más lejano del amor por la vida, se asomó la esperanza del diálogo como mediador de posibles acuerdos, sólo hasta ese momento y después de casi treinta años de haber existido y a la vez desaparecido la Unión Patriótica, volvió a resonar la condición humana del contradictor, de la otra parte de una nación que ha existido y seguramente existirá en diferentes manifestaciones. Entonces decidieron escuchar su voz.

Fue en el año 2014 cuando la realidad nacional se partió en dos, o la paz o la guerra, un punto de llegada después del asomo a conflictos de frontera, brazos cortados como trofeos de guerra, muertes extrajudiciales (“falsos positivos”), bombas y metralas en campos y ciudades, que atravesaron la contienda electoral dejando al aspirante presidencial Óscar Iván Zuluaga como el ganador de la primera vuelta con banderas opositoras a la paz, empujando la Unidad Nacional de diferentes sectores alternativos como una expresión de lo que parecía ser el despertar de un dormido movimiento nacional por la paz, quienes vencieron en la segunda vuelta acompañando la propuesta de Juan Manuel Santos de acabar la guerra.

Es así como en la realidad nacional, después de ocho años de negación del conflicto y ponderación de la guerra, las FARC EP pasan a ser reconocidas (escuchadas) como la contraparte de un conflicto político militar en el cual tenía parte el Estado. Venciendo en las elecciones, se escuchó entonces el anuncio decidido del gobierno nacional de Juan Manuel Santos de decirle “adiós a la guerra” e iniciar los “diálogos de paz” en un país con más de 50 años de confrontación armada y miles de muertes, desapariciones, exilios y combates que configuraron la cultura social y política nacional.

Y en los sonidos redoblantes de los diálogos de paz, kilómetros de distancia de la casa de Nariño, sobreviviendo a sus propios conflictos tan débilmente relacionados con el conflicto político militar, se encuentra el Oriente de Cali, exactamente entre la frontera de la comuna

13 y la comuna 14, entre la pluralidad del pueblo afro y mestizo, donde se expresan prácticas religiosas ortodoxas que coexisten con la herencia de los sonidos y danzas africanas, conjugadas con altos índices de empobrecimiento y la expresión de violencias a nivel estructural, social y familiar, fue donde me intereso escuchar por la construcción de paz.

Fue ahí donde se inició entre el año 2011 y 2014 la construcción de una arquitectura educativa sin precedentes en la ciudad, la “Ciudadela Educativa Nuevo Latir” construida durante el periodo del gobierno municipal de la época.

El Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Nuevo Latir se construyó en la zona oriente de Cali, consolidada a su vez a través de procesos de invasión, “urbanizaciones ilegales” y desplazadas de la zona sur y pacífica del país, que conformaron el actual Distrito de Aguablanca. “Podría decirse que se caracteriza por una concentración de población afrocolombiana, especialmente de la costa pacífica sur nariñense y caucana, en varios nichos residenciales sobre todo en los asentamientos de invasión y en las áreas urbanizadas ya consolidadas pero que están marcadas por condiciones urbanísticas precarias (Urrea, 1999)”.

Con sus gentes casi siempre sobreviviendo al olvido institucional, con sus pieles hijas del pacífico y diferentes regiones del Valle del Cauca, con sus pasos hechos de tierra y sobreviviendo a sus propios conflictos, las dinámicas de violencia en el Oriente de Cali suelen hacer de los y las jóvenes, especialmente, su “presa fácil”, la mayoría en edad escolar, algunos por fuera del sistema educativo y otros aún vinculados al sistema.

Así lo expresa la Rectora de una de las I.E de la comuna 13 en el oriente de Cali,

“los padres de estos jóvenes le han comunicado a padres y madres de estudiantes de nuestra institución que está circulando una lista de jóvenes a quienes los han

amenazado de muerte, jóvenes que parece son estudiantes de algunas de nuestras sedes. Ya dos de estos jóvenes en lista han sido retirados del colegio por sus padres para protegerles la vida. En un panfleto que está circulando en el sector aparecen nombres de doce (12) jóvenes de diferentes grados de la sede central (...) cuatro meses atrás los asesinatos se dispararon en el barrio, consecuencia de esta situación, se ha presentado la deserción de 66 estudiantes y desplazamiento de familias del sector”¹.

De acuerdo al Observatorio Social de la Alcaldía de Cali 2011, citado en el Proyecto Educativo Institucional de la IE Nuevo Latir, la violencia generada por las pandillas de la zona, en su gran mayoría, se debe a problemas de territorialidad, donde los “parches” y “pandillas” se apropian del espacio público y demarcan su territorio, tomando a su poder la decisión y dominio de la zona y desencadenando por violación a sus “reglas” actos violentos (PEI IE Nuevo Latir).

En una combinación entre aprendizajes culturales de la masculinidad, el estigma y la marginalidad, recae sobre los y las jóvenes de sectores particularmente populares, el señalamiento de ser causantes de la crisis social, poco se habla de la ciudad como escenario que coexiste con el miedo, la resistencia, la alegría y el dolor de las violencias. Y si bien esto se expresa en todos los estratos y sectores sociales, es desde el barrio popular donde generalmente se reportan las mayores cifras de violencias, homicidios, feminicidios, muertes, hurtos y consumos; siendo las mayores víctimas de muertes violentas los adolescentes y hombres jóvenes, quienes forjan su masculinidad como protagonistas de la guerra.

Es desde el barrio popular, lugar cargado de historias, resistencias económicas y culturales, que los y las jóvenes empiezan a forjar sus sueños y donde inician a tejer socialmente

¹ Comunicación Oficial de la I.E Humberto Jordán Mazuera a la Secretaría de Educación Municipal de Cali.
Asunto: Problema deserción escolar por inseguridad causada por vendetas y pandillas. Octubre 18 de 2012.

vínculos con el equipamiento cultural, religioso, educativo y/o delictivo como parte de su capital social, lo que comúnmente se expresa en la frase popular *“eso es lo que hay”*.

Así, en contextos donde confluyen las violencias con las resistencias por existir, aparece la Escuela como escenario de encuentros, aprendizajes, alegrías, retos y proyecciones, aparece el maestro y la maestra como acompañantes de procesos afectivos y cognoscitivos, aparecen los y las amigos como pares, cómplices o “rivales” y la familia como vínculo y apoyo, otras veces como fuga y ausencia. En general, todo el contenido de la escuela, atraviesa la vida de niños, niñas y jóvenes, movilizándolo sus fibras y otros discursos distintos a la violencia.

De ahí que educar para la paz en contextos de violencias, se convierta en un reto pedagógico, en un trabajo mancomunado entre Familia, Estado y Sociedad, pues en muchas ocasiones la Escuela queda atrapada en las dinámicas de violencia urbana, casi inmóvil por el miedo y la amenaza. Develándose una escuela intramuros de relaciones endebladas con otros sectores, con tendencia a lapidar su función como centro de pensamiento crítico de la realidad que vive, pues el miedo y la amenaza están dentro de ella, imponiéndose hasta en el ejercicio pedagógico de interpretar la realidad.

Voces Maestras sobre la Paz y la Educación para la Paz.

“La paz debe empezar primero desde el Estado”

"Hay muchas maneras de matar. Pueden meterte un cuchillo en el vientre. Quitarte el pan. No curarte de una enfermedad. Meterte en una mala vivienda. Empujarte hasta el suicidio. Torturarte hasta la muerte por medio del trabajo. Llevarte a la guerra, etc... Sólo pocas de estas cosas están prohibidas en nuestro Estado."

Bertolt Brecht

Esta afirmación se recoge en las voces de un importante, pero no mayoritario grupo de docentes que conciben la paz como responsabilidad política del Estado, dejando entrever

una idea de estado como garante de derechos y la política como un ejercicio institucional ordenado por grupos económicos y fuerzas sociales, que no necesariamente movilizan procesos colectivos u organizativos. Voces que expresan un reclamo histórico al estado, pero que a la vez no creen en la paz como posibilidad, pues la desesperanza en las instituciones del Estado es absoluta.

“...cual paz con estos políticos corruptos” ... decían varios grafitis por toda la ciudad, y realmente es eso, la paz se construye con la equidad social, con mil cosas, y nosotros que estamos en frente de una de las poblaciones más vulnerables, y nos damos cuenta de políticas institucionales y asistenciales que perpetúan el estatus quo de la sociedad, sabemos que eso es violencia, creo que la violencia es muy política” (H.CIV)

En este momento recuerdo a [Johan Galtung \(2003\)](#), relaciono la violencia política que expresa el maestro con la violencia estructural, aquella producida desde la estructura social compuesta por instituciones que a través de sus políticas y/o determinaciones de orden económico reproducen diversas formas de exclusión, miseria y marginación que se perpetúan a través de la represión y la explotación.

Las voces maestras relacionan la violencia política con las prácticas de corrupción dedicadas a desviar los recursos públicos hacia la consolidación de intereses empresariales y/o negocios particulares, antes que a favorecer la mayoría de la población. Comprenden que dichas prácticas amplían las brechas sociales y económicas, a costa de sus derechos fundamentales y el disfrute de una vida digna; perpetuando una clase política con tendencia a la usurpación de los dineros públicos por vía de la trampa, el chancullo, el “cómo voy yo”.

Corrupción que en el sector educativo se concreta directamente con la vulneración del derecho a la educación y en la desigualdad de condiciones entre la escuela privada y oficial.

Sin dudar, las voces maestras comprenden la corrupción como una de las expresiones de la violencia política, asumiéndolas como limitantes históricas para la construcción de paz. Una historia protagonizada por grupos económicos y políticos artífices de la estructura tan corrupta como violenta, que ha limitado el alcance de la justicia y la equidad. Así lo expone una de las voces maestras ...

“Imagínese a Colombia en los años 30 - 40 y 50, un país agrícola donde la mayoría de gente vivía en el campo y ya sabía sobre paz, la paz con la naturaleza, la paz consigo mismo, habían compuesto familias que vivían en paz, pero ¿qué paz? dijo el gobierno a través de la dirigencia de un personaje macabro, que todavía tiene influencias serias hoy en día llamado Mariano Ospina Pérez, comenzó a liderar la Federación Nacional de Cafeteros y se dio cuenta que las tierras más fértiles estaban en la posesión de los campesinos, comenzó a crear la violencia interna en Colombia, asesinando campesinos por el hecho de ser conservadores o liberales, metió eso en el campo, para traerlo después a la ciudad en cordones de violencia. Por ahí comenzó la violencia, la violencia que estamos viviendo en estos momentos” (HCIII)...

Una violencia política agenciada por élites conservadoras que en negación de la redistribución de la tierra y las riquezas del estado nacional y de las voces disidentes de la época, agenciaron políticas de persecución y eliminación, a través de las cuales han buscado perpetuarse en el ejercicio del poder político.

“...Y ese Mariano Ospina era un dirigente conservador antioqueño fundador del famoso sindicato antioqueño. Es la misma línea de Mariano Ospina Pérez, que después se reflejó en Guillermo León Valencia y Misael Pastrana Borrero, quienes manejan el país hoy en día, y lo peor de todo es que han generado violencia, han asesinado todo lo que han podido a líderes sindicales y líderes políticos, a todo lo que busque algo de paz y tranquilidad”. Son los más resentidos, son los más

resentidos, a ver quién es Paloma Valencia, Paloma Valencia es la nieta de Guillermo León Valencia. Resulta que en los años 40 cuando comenzó Mariano Ospina en la violencia contra liberales y conservadores, los liberales supuestamente se revelaron e hicieron su propio grupo de guerrilla de alguna manera para defenderse de los asesinatos de los ricos, y ¿qué paso?, hicieron el Frente Nacional en 1958, después dejaron de lado a los que les ayudaron a ser, o sea se repartieron el pastel los políticos y dejaron a un lado las guerrillas de los llanos orientales, manejadas por Guadalupe Salcedo, manejadas por Marulanda Vélez alias tiro fijo, entonces ¿qué hizo esa gente cuando se vio traicionada? se fueron para Marquetalia y formaron el estado de Marquetalia que hizo Guillermo León Valencia; fue bombardeado Marquetalia y los guerrilleros salieron muertos, pero mataron pura población civil en esos bombardeos, de ahí salió Tiro fijo que puede ser muy malo, pero no más malo que Guillermo León Valencia, no más malo que Manuel Ospina Pérez, ese engendro de violencia que viene continuada, ¿con qué propósito? Con el de quedarse con las tierras de las clases más pobres que tenían la tierra más fértil en el Valle del Cauca. En los años 20 y 30 cuando se dieron cuenta que el Valle del Cauca era gran productor de azúcar ¿qué hicieron las familias Caicedo, Cabal, Holguín, los Sardí, los dueños de Manuelita y de Colombina, crearon la violencia para quitarle tierra a los pobres, estaban por allá sabrosos, tranquilos viviendo sabroso en su finca, en su parcela comiendo sabroso con sus familias unidas 8, 10, 12 hijos, pero familias unidas ... ¿y qué paso? ... que los problemas de violencia y pobreza se lo debemos a ellos, a los Holguín, a los Restrepo, a los que tenemos allá arriba gobernándonos, ellos son, sino que hay que conocer la historia, la verdad es que para vivir en paz hay que conocer nuestra historia". (H.CIII)

Y es así como la voz maestra nos invita a comprender que conocer la historia para explicar las causas de la violencia en Colombia, es fundamental.

En esta narrativa nos recordamos todas y todos, yo recuerdo las historias que en la infancia me contaba el abuelo sobre liberales y conservadores, y sobre cómo forjó su pensamiento liberal al lado de su padre. Ahora entiendo también por qué la abuela no me contaba estas historias sino otras (por aquello de la división sexual del trabajo y la valoración social desigual o asimétrica entre lo femenino y lo masculino). También recuerdo las preguntas que me hacía en la infancia sobre aquella mujer negra que habitaba desolada entre recuerdos dolorosos de violencia, calles sin memoria, mente desorbitada... y entonces me preguntaba ¿qué acontecimiento la traía todas las mañanas muy temprano al antejardín de mi casa?, cuando me despertaba con su voz desenfundada que emitía palabras de repudio a la “chusma” y “sangre negra”, vertiente paramilitar de la llamada época de la violencia y personaje que hoy resuena como un mítico asesino, un personaje engendrado por la violencia conservadora y temido por los alcances de su crueldad.

Una historia de violencia que a mediados del siglo XX fue protagonizada por dos fracciones políticas en Colombia, conservadores y liberales, división que hoy permanece en los toldos de las derechas y las izquierdas y en los mismos gobiernos neoconservadores que promueven políticas orientadas a expropiar los recursos del Estado, desviándolos hacia el capital privado, ampliando la desigualdad y manteniéndola como política de estado a través de los subsidios (o limosnas con las que expían sus conciencias).

“... por eso el concepto de paz que tiene el gobierno en la Habana, es un concepto anacrónico en el sentido de que la paz es una utopía y que la violencia siempre ha existido”

Y es por esto que las voces maestras se expresan renuentes a los discursos de paz en la Habana, pues la ven como una paz lejana, como un desarme de un grupo armado que en poco o nada cambiará las causas de la violencia. Una paz que se desdibuja en el camino de la utopía y desaparece con la concreción de un modelo de desarrollo económico que agencia políticas neoliberales orientadas al recorte del “gasto público”, a la hegemonía de

los intereses del estado sobre la vida social, y el reduccionismo de la política social a donación de subsidios para los más pobres.

Y muy a pesar del modelo de desarrollo económico neoliberal que reduce al estado a un regulador de la inherente desigualdad a la que conlleva, las voces maestras extienden su voz en la continua demanda.

“Yo considero que la paz debe empezar primero desde el Estado hasta las comunidades, y a veces estas comunidades no se dan cuenta que en la Habana se está debatiendo el proceso de negociación del conflicto armado que vive el estado. (H.C1).

Se comprende por parte de un pequeño grupo de maestros y maestras la importancia de la participación política de las comunidades en la construcción de paz, que se agencia desde el nivel nacional entre el gobierno y las FARC-EP, sin embargo, la consideran inexistente, lejana, sin el eco necesario en los territorios urbanos. Restando la posibilidad de relacionar las desigualdades y violencias asentadas en las ciudades, con las causas históricas de la guerra en Colombia.

No obstante, también comprenden que la participación política electoral, como expresión de la democracia está en crisis permanente, en la medida que no alcanza a dimensionarse como ejercicio pleno de ciudadanía en ejercicio de sus derechos, sino más bien como un mecanismo que perpetua la injusticia. Es así como el voto se pierde en la apatía, en la trampa, la inconciencia.

“... hay gente que se queja y se queja pero nunca ha votado, entonces usted no se queje porque ese es el gobierno que usted dejó que eligieran por usted, entonces esa participación democrática, es ahí donde tenemos que empezar a buscar culpables”

Siendo sólo el Ciclo IV el grupo de docentes que puso el tema de la participación democrática como elemento relacionado en la construcción de paz, sentí asomarme a docentes que asumen la política como un ejercicio situado por fuera de sí, correspondiente a las instituciones del estado, al que parecen no pertenecer. Lejos queda la política como el ejercicio de pensar y actuar con otros para transformar, lejanas quedaron las letras de Hanna Arendt sobre la política y los Movimientos Sociales de Arturo Escobar.

Sin embargo, en sus voces se escucha una idea y a la vez un reclamo del estado garante de los derechos que vincule la paz con la justicia, no estrictamente con el desarme de un grupo armado. En tal sentido comprenden la paz como una decisión de carácter político que debe reflejarse en mejores oportunidades para las comunidades, una paz otorgada por el Estado benefactor. Siendo al estado benefactor, al que algunas maestras y maestros le reclaman la igualdad como condición de la paz, como condición de una vida digna.

“... si hay desigualdad no habrá paz”

“...Yo pienso que si hay desigualdad no habrá paz, así de sencillo. (...) Desigualdad en todos los sentidos, no todo el mundo tiene las mismas oportunidades de las otras personas, de los otros estratos (...) Si hay desigualdad no habrá paz, así de sencillo. (M.CI)”.

La voz maestra asume la interrelación entre paz e igualdad, reconociendo esta última como condición de la primera y acercándose a la idea de Paz Estructural planteada por Galtung. La desigualdad que menciona refiere fundamentalmente a las condiciones sociales y económicas desventajosas en las que sobrevive la población del Distrito de Aguablanca en la ciudad de Cali, desventaja que se expresa en las condiciones habitacionales, ambientales

y sociales fruto de una distribución inequitativa de los recursos públicos y la débil garantía de los derechos económicos, sociales y culturales.

Esta desigualdad asumida desde la lógica del capital, se manifiesta a través de procesos de estratificación y división territorial que han dado lugar a prácticas, formas de consumo y capitales sociales disímiles que cobran expresión en las clases sociales.

El concepto de clase social desde los planteamientos Marxistas, propone analizar la relación que las personas establecen con los medios de producción, y su oportunidad real sobre el acceso, control y disfrute equitativo de las ganancias (plusvalía) que de este proceso se desprendan. La repartición desigual de las riquezas impone unas relaciones de subordinación y explotación, en la medida que la fuerza de trabajo de unos, se pone al servicio de los otros que poseen grandes capitales producto de la apropiación de los recursos naturales que pasan de ser bien común a bien privado.

Desde los planteamientos Marxistas, esta relación de explotación se gesta coercitivamente eternizando la desigualdad económica y social, en la medida que restringe el ascenso en la escala social, prolonga la subordinación y la marginación. Así lo manifiesta Betty Ruth Lozano (2009), citando a Young.

“...la explotación, está definida como una relación estructural entre los grupos sociales en la cual unas personas se apropian del trabajo de otras. No se trata únicamente de la diferencia entre ricos y pobres; «es un proceso sistemático en el cual las energías de las personas desposeídas se dedican por completo a mantener el poder, categoría y riqueza de las personas poseedoras (Young, 2000, pág. 21)»

Y entonces las voces maestras me permitieron preguntarme si aún sigue vigente el análisis marxista en realidades similares a la del Distrito de Agua Blanca, o si más bien debemos conjugarlo con el análisis de otros sistemas de dominación y exclusión distintos –y

funcionales- a la desigualdad en todo sentido como lo planteaba la maestra. Esto considerando que la marginalidad en la que habita el sector, si bien tiene elementos económicos, en cuanto al acceso desigual a las oportunidades como expresión de la violencia estructural, también tiene elementos de orden simbólico reflejados en el estigma de clase y la discriminación étnico racial, por ejemplo. Y entonces me conecto con una de las voces maestras del Ciclo III.

“Yo quiero decir que para mí la paz después de escuchar a los compañeros, pienso que la paz es un estado que se alcanza cuando todos los seres humanos tenemos la garantía de una vida digna, y esa vida digna como lo decía el profesor ... a los seres humanos se les tiene que garantizar con una vivienda, una educación, que no se les discrimine por el color de raza, por el género, pienso que un estado de paz es eso, en cada ser humano y a nivel de sociedad” (M.CIII).

En esta perspectiva, la docente considera la paz estrechamente ligada a la justicia social y la plena garantía de los derechos sociales, culturales y políticos. Punto de llegada del minoritario grupo que relacionó la paz como un “problema político”, como un asunto del estado centralizado en los gobiernos.

Fueron estas mismas voces las que concluyeron diciendo que “la paz no existe”, dejándola en el terreno de la utopía, consigna del mayoritario grupo de docentes para referirse a la paz estructural, incluso una de las voces la situó en la rotunda desesperanza, al concebir la violencia y el egoísmo como una condición natural del ser humano.

“...si, para mí la violencia es muy natural al igual que el ego, que la rabia, es algo digno del ser humano ... Mira que esto es tan natural que vos te sentís atacada y el cuerpo empieza a reaccionar, las pupilas se te dilatan, es decir todo el cuerpo se dispone a atacar, es tan natural, entonces el asunto es aprender a controlar las emociones”(M.CI).

La paz sin posibilidad, sin condiciones, ni si quiera humanas. Así suena en las voces maestras que confrontaron mis sueños, que midieron mi aguante en la capacidad de escuchar lo que me asombra, lo que no espero, lo que no quiero. Una paz sin posibilidad, por lo menos desde la dimensión estructural, pues las voces maestras se acercaron a otros tonos, donde elevaron su voz y se ubicaron generalmente de forma más cómoda en la “paz individual”.

Paz y las “barreras de tinte social”, entre el prejuicio y la discriminación.

"Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza".

Boaventura de Sousa Santos

Entre las voces maestras que discutían sobre la paz; la desigualdad estuvo referida al orden de lo económico y el acceso a las oportunidades, vinculando directamente al Estado como responsable. Débilmente relacionaron la desigualdad de orden económico, como resultado de elementos simbólicos situados en los imaginarios sociales y culturales sobre las diferencias. Fue así como apareció en cada ciclo de docentes, la pregunta ¿de qué manera es posible construir paz en una sociedad donde ser diferente en ocasiones no es bien visto?, pregunta que apareció dada mi necesidad de relacionar la paz con la diversidad y de saber si quizá esta necesidad también estaba entre los maestros y las maestras.

Esta pregunta se metió en sus memorias, trayendo consigo recuerdos que les vinculaban directamente a su experiencia. Una de estas voces de un maestro afrodescendiente del Ciclo II, haciendo referencia al estigma que viven las personas que estudian y trabajan en el Nuevo Latir, manifestó ¿cómo vamos a lograr la paz si estamos formando esa barrera de tinte social que hace que el otro se vuelva violento?.

Una pregunta devastadora que me hizo recordar aquella paz sin posibilidad, pero que a la vez me dejó el reto de conversar sobre las “barreras de tinte social” a las que refería el docente, la única vos entre todas las voces que utilizó la palabra discriminación, y entonces comprendí que se refería a los imaginarios, discursos y prácticas sociales que excluyen, segregan y violentan a razón de las diferencias de clase, género, orientación sexual, étnia, color de piel, diversidad funcional etc.

Él se refería a una, de tantas discriminaciones, a la étnico racial, discriminación que sufre la mayoría de la población afrodescendiente del pacífico colombiano en la ciudad de Cali, incluso a pesar de configurar la mayor parte de la población, ser negro y pobre impone estigmas y prácticas discriminatorias, pero ser mujer negra y pobre va elevando el nivel de vulneración en una estructura social, racial y sexualmente jerarquizada, que las expone a un mayor número de violencias. Dando lugar a la *discriminación múltiple*², que refiere la combinación de discriminaciones que dejan como resultado mayor vulnerabilidad.

Este análisis de las múltiples discriminaciones permite leer cómo se cruzan sistemas de dominación y opresión en la vida y los cuerpos de personas, análisis que deberían dar lugar a políticas públicas diferenciales que tuviesen en cuenta la *Interseccionalidad*³ o relación entre las múltiples discriminaciones, un término planteado por Kimberlé Crenshaw (1995) y recogido en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, quien la definió como un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”, y que le permitió explicar el continuum de violencias al que se ven expuestos hombres y mujeres afroamericanas que limitan el goce pleno de sus derechos.

² LOZANO, Lerma, Bety Ruth (2009) Género, Racismo y Ciudadanía. La manzana de la discordia. Vol. 4, No. 1: 7-17

³ Convención sobre a Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra La Mujer -Cedaw- Ley 51 de 1981

Esto es racismo estructural que refiere el conjunto de factores, valores y prácticas, a través de los cuales se mantiene la posición de desventaja social y económica de las personas no-blancas (Segato, citada por Mosquera & Rodríguez). Racismo que se concreta en pensamientos, emociones y prácticas de menos precio que están situadas en el orden social y relacional, otras formas de violencia que enlodan la paz como posibilidad. Escuchemos las voces maestras.

“Yo por ejemplo mirándolo desde el contexto cultural, me perdonan lo que voy a decir, yo no soy racista pero negro ni el teléfono, (...) cuando trabajamos en un entorno como este que la mayor población es afrodescendiente, entonces uno ya viene como prevenido, pero cuando uno ha hecho un trabajo ... uno ve que hay gente buena, hay gente honrada, trabajadora, entonces le cambia a uno la mirada a cerca de esta población (...) uno ve gente abriendo chambas y generalmente son los negros pues son los que soportan ese sol y sus cuerpos también les ayudan, pero uno ya los tiene enmarcados desde la esclavitud...” (M.CIII)

En el discurso de la maestra, encuentro el reflejo de una sociedad racista que la interpela y la confronta, ella tiene claridades al respecto del racismo como un aprendizaje cimentado en la cultura, y a la vez, expone hondos elementos racistas cuando supone rasgos biológicos en la población negra que les conmina al trabajo de fuerza física, precarizado, obrero. Asumiendo que se hacen cargo de estos oficios porque les corresponde dada “su naturaleza” y no porque se les ha empobrecido y marginado, estigmatizado y negado oportunidades de desarrollo social y económico como pueblo. En palabras de Javaloy (Javaloy, 1994) “existen personas que afirman no ser racistas, simplemente porque no aceptan los postulados del racismo a la antigua usanza”, lo cual no significa que no mantengan actitudes prejuiciosas.⁴

⁴ Beatriz Montes Berges. Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. Universidad de JAÉN. Revista Electrónica. En: [file:///C:/Users/LENOVO%20USER/Downloads/202-Texto%20del%20art%C3%ADculo-749-1-10-20100219%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO%20USER/Downloads/202-Texto%20del%20art%C3%ADculo-749-1-10-20100219%20(1).pdf)

Ideas racistas que se soportan en una supuesta diferenciación biológica de las razas que les arrastro con fuerza y violencia hacia el sometimiento de la esclavitud. De acuerdo a la socióloga Betty Ruth Lozano (2011),

“el termino Raza fue utilizado durante mucho tiempo por los etnólogos del período colonial y explotado por los colonizadores. «raza» es una construcción y práctica social, así como un ideario que se ha desarrollado a través del poder del discurso. Dicha categoría, más que una realidad biológica, es una construcción intelectual y social que conlleva una variedad de contenidos significativos a lo largo de la historia. Sin embargo, el concepto de «raza» ha conservado su funcionalidad: diferenciar, segregar, tergiversar la otredad y, de esta manera, «racializar» (racialization) por medio del determinismo biológico las relaciones sociales, (Max S. Hering Torres). (En Lozano, Betty Rut. 2011)”

Una sociedad racializada que deviene del proceso de colonización del imperio español que no sólo arribó a desplazar pueblos y cosmovisiones del Abya Yala (nombre otorgado por los Mayas al continente antes de la colonia), sino también a cimentar en nuestro mundo el sistema colonial “civilizatorio” instalado en américa y varios países de Europa a través del uso de la fuerza y la violencia. Gabriel Garcia Marquez (1994)⁵ narra este acontecimiento histórico de la siguiente manera.

“La habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias. (...) Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios. Sus límites y su división política de

⁵ GARCIA. M. (1994) “Por un País al Alcance de los Niños”

doce provincias eran semejantes a las de hoy. Esto dio por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la ilusión de una unidad nacional en el sopor de la Colonia. Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio”.

De tal manera, el proceso de colonización constituyó un acto violento a través del cual se forjaron los pensamientos que dieron lugar a la racialización, el clasismo y el sexismo, tres elementos que se configuran a partir del desprecio hacia los pueblos negros, pobres y considerados inferiores por ser mujeres, niños, niñas, disidentes de la norma heterosexual y/o el binarismo de los géneros.

Movilizando aprendizajes a nivel cultural y organizando actuaciones a través de las instituciones del Estado, el proceso de colonización se concretó en la configuración del estigma y la discriminación reproducida a través de imaginarios y prácticas relacionales entre las personas que habitan la nación. Así lo expresa un docente del Ciclo II.

“... pasaba por el colegio y la señora decía: “tan bonito el colegio pero que pesar que se lo dieron a ese poco de ladrones” ósea, el imaginario de ellos es que todos los que estudian acá son ladrones, al rato de su conversación les dije a las personas que venían hablando, me presente con mi nombre y les dije: “ustedes hace unos 10 minutos se refirieron a la institución Nuevo Latir, yo soy docente en el Nuevo Latir y me sentí muy aludido cuando ustedes dijeron que se lo dieron a ladrones. Y constantemente uno siente esa discriminación, cuando por ejemplo nos reunimos con profesores de otras zonas se refieren de una manera discriminatoria al distrito, entonces yo me pregunto cómo vamos a lograr la paz si estamos formando esa barrera y esa barrera de tinte social que hace que el otro se vuelva violento”

Es la historia del racismo, de las ideas de superioridad de una sangre sobre otra, de la sociedad de castas que clasificó los señores, los indios y los esclavos en ciudadanos de

primera y segunda categoría; los concibió como seres humanos superiores e inferiores, civilizados e incivilizados, diferencias que determinaron su posición económica, el acceso desigual a la educación, a los bienes y a los servicios, así como la representación y valor social. Un régimen colonial impuesto a través de la extrema violencia, que eliminó todo rastro de disidencia e instaló en América, o mejor en Abya Yala, la idea de inferioridad de sus pueblos, ubicando como referente de civilización la modernización euro céntrica a la que refiere Aníbal Quijano⁶. Sigamos las voces maestras...

“En el Doctorado por ejemplo yo tengo compañeros de todas partes del país, y me dicen y donde trabajas vos, vos trabajas en el Distrito de Agua Blanca, ¡huy eso es pesado! gente de Barranquilla diciéndole a uno eso, y uno les pregunta ¿vos conoces Cali?... no conozco pero he oído hablar, ¿me imagino que vos andas con chaleco antibalas?, yo les digo, los que andan con chaleco antibalas es la policía porque ellos si les corresponde por su trabajo”

Es el reflejo del estigma que recae sobre una población joven que pierde oportunidades, por ser negros y pobres; estigma “utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (Goffman: 1995)⁷ de un grupo humano que comparte características genotípicas, culturales, socialmente sub valorados y por tanto despreciadas a través del perjuicio y la discriminación.

“...yo viví en el Distrito de Agua Blanca, ya no vivo, pero sí viví muchos años. Dos cosas les quiero compartir y son contundentes, la misma sociedad hace que la gente del Distrito tenga limitaciones, primero yo tengo un primo y cuando recién abrieron el Éxito de la quinta, él era amiguísimo del gerente porque estudiaron juntos y cuando él le llevo la hoja de vida, tristemente le dijo que a los gerentes, los dueños,

⁶ QUIJANO. Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

⁷ Goffman, E. (1995). Estigma. La identidad deteriorada (pp. 11-56). Argentina: Amorrortu editores.

les habían prohibido recibir gente negra, yo no sé si ustedes escucharon esa noticia, eso fue un boom...”(M.CII).

Esta afirmación de la maestra me recuerda el relato del profesor que se refirió a la historia de la violencia política diciendo “y ese Mariano Ospina era un dirigente conservador antioqueño fundador del famoso sindicato antioqueño”, el mismo sindicato dueño de la cadena comercial de almacenes éxito hoy. Una historia que no podríamos comprender como mera coincidencia, sino más bien, como el ejercicio de un continuum de violencia ejercida por grupos económicos en alianza con gobiernos conservadores que hasta la fecha postergan un país desigual a través de políticas que excluyen y niegan los derechos humanos.

“...creo que mientras las condiciones en las que viven las personas no remitan a una equidad, la paz es difícil”. (H2.C3)

Condiciones inequitativas fundadas en el prejuicio que dejan por fuera la posibilidad de construir Paz, contextos de inequidad que no sólo vulneran los derechos, sino también las esperanzas de maestros y maestras que educan en contextos con mayores índices de inequidad.

Es importante el enunciado de la desigualdad económica al que mayoritariamente se suman las voces maestras, sin embargo; referirnos a la Equidad, no implica sólo garantizar el cumplimiento de un derecho, significa reconocer que existen unos contextos y poblaciones a quienes se les ha vulnerado en mayor medida sus derechos y dadas las condiciones sociales, culturales y políticas actuales, se encuentran en mayor riesgo de vulneración.

De tal manera, las voces maestras se alzan como reclamo de justicia y equidad, siendo más grande el principio de realidad, en la medida que asumen como su mayor posibilidad la paz individual, vinculada con la espiritualidad, en otros con la religiosidad, pero casi siempre, con la capacidad de perdonar y estar bien con Dios, consigo mismo y los demás. Y

observando como única posibilidad en el marco de la Educación para la Paz, la contención de la violencia, antes que el análisis estructural de la desigualdad.

Referencias:

1. AHUMADA Consuelo. El Modelo Neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. El Áncora Editores. Bogotá 1996. Pág. 13.
2. ARENDT, Hannah. La condición humana. Barcelona: Paidós, 2005.
3. BONILLA E. Rodríguez. P. (2005) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Editorial Norma. Pág. 133. Bogotá D.C
4. Comunicación Oficial de la I.E Humberto Jordán Mazuera a la Secretaría de Educación Municipal de Cali. Asunto: Problema deserción escolar por inseguridad causada por vendetas y pandillas. Octubre 18 de 2012.
5. ESCOBAR, Arturo (2005) El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato. (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.
6. FISAS, Vicenç (1998). “Los conceptos de paz y de violencia”, en Introducción al estudio de la paz y de los conflictos, Barcelona, Editorial Lerna
7. FISAS. V. Sin fecha. Educar para una cultura de paz. Titular de la Cátedra UNESCO per la Pau i Drets Humans de la UAB En:
8. GALTUNG, Johan (2003). Paz por medios Pacíficos. Bakeaz. Centro de Documentación Estudios Para La Paz. Bilbao, España. Introducción en PDF aportada por la Línea de Investigación para hacer las Paces del CINDE, durante el desarrollo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
9. GARCIA. M. (1994) “Por un País al Alcance de los Niños”
10. GIROUX. H. La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI, 1993. Pág. 72
11. HERRERA. J. (2010) La Comprensión de lo Social. Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales. Colección Niñez, Juventud y Familia. Ediciones Antropos Ltda. 2da Edición. Bogotá DC. Pág. 126

http://www.izt.uam.mx/spring/wpcontent/uploads/2013/11/Fisas_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf

12. JARES. X. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Segunda edición. Editorial Popular S.A. Madrid.
13. KOROL, Claudia (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En publicación: Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. Ceceña, Ana Esther. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2006. pp. 199-221. ISBN: 987-1183-34-8 Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Claudia%20Korol.pdf>
14. LOZANO, Betty Ruth (2011). Identidades Étnicas y Racializadas de las Mujeres. Universidad del Valle. Cali.
15. LOZANO, Lerma, Bety Ruth (2009) Género, Racismo y Ciudadanía. La manzana de la discordia. Vol. 4, No. 1: 7-17
16. MAGENDZO, A. (sin anualidad) Los Derechos Humanos. Un objetivo transversal en el Currículum. Puede ser hallado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/9.pdf>
17. MEJIA. M. (2006) Educaciones en las Globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones desde abajo. Bogotá D.C
18. Mesa. M. (2001) Educación para la paz en el nuevo milenio, Centro de Investigación para la paz CIP, Quarteto Editora, Coimbra.
19. Ministerio de Educación Nacional. Política Educativa para la formación escolar en la convivencia. Documento sin fecha. Encontrado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
20. MONTROYA, John. Escuela, Conflicto Intergeneracional y Democracia. Serie Conflicto y Escuela. Número 3. IPC. Medellín 2003. Pág. 45.
21. MORIN. Edgar (2011) Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Parfraseo Pag. Cooperativa Editorial Magisterio. UNESCO. Bogotá D.C

22. MUÑOZ. Francisco. Sin fecha. La Paz Imperfecta Ante Un Universo En Conflicto. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Encontrado en: www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf
23. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. 2006-2014 Documento Interinstitucional. Ministerio de Educación Nacional, Defensoría del Pueblo, OACNUDH, Vicepresidencia de la República. Bogotá DC.
24. QUIJANO. Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
25. QUINTERO, Fernando. (2005) "De Jóvenes y Juventudes". En: Revista NOMADAS No. 23. . Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad Central- Octubre 2005. Bogotá DC.
26. RICOEUR, Paul (2008). El Conflicto de Las Interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Pág. 13. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
27. RUIZ Botero Luz Dary. La Escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Medellín. IPC. 2006. Pág. 50.
28. SAGOL. Lizbeth. Sin fecha. El Humanismo del Ethos Érotico. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Encontrado en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/73/LizbethSagolsHumanismodelethoserotico.pdf>