

El dispositivo de la Pedagogía de Paz y sus (re)configuraciones

Un estudio de su implementación por parte del Gobierno colombiano y de la guerrilla de las FARC-EP durante el período 2014-2016.

Autor:

Hernández Guzmán, Claudia Marcela

Tutor:

Palumbo, María Mercedes

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas
socioeducativas**

TESIS:

El dispositivo de la Pedagogía de Paz y sus (re)configuraciones: un estudio de su implementación por parte del Gobierno colombiano y de la guerrilla de las FARC-EP, durante el periodo 2014-2016.

Maestranda: Claudia Marcela Hernández Guzmán

Directora: María Mercedes Palumbo

Co-Directora: Ana Soledad Montero

2019

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Introducción	6
1. Antecedentes contextuales de la Pedagogía de Paz	17
1.1. El periodo del Frente Nacional (1958 – 1974)	20
1.2. Las guerrillas desde la década de 1960: breve reseña de sus características	22
1.2.1. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo	24
1.2.2. Ejército de Liberación Nacional (ELN)	26
1.2.3. Ejército Popular de Liberación (EPL)	27
1.2.4. Movimiento 19 de abril (M-19)	28
1.3. El paramilitarismo	29
1.4. Intentos de paz con los diferentes actores armados	31
1.4.1. El conflicto armado no es un problema de terrorismo: el primer proceso de paz (Betancur y Barco)	32
1.4.2. Los siguientes procesos de paz fallidos (Gaviria, Samper y Pastrana)	35
1.4.3. “Mano dura” con las guerrillas, proceso de paz con los paramilitares (Uribe Vélez 2002 - 2010)	37
1.4.4. “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”: Gobierno de Juan Manuel Santos y guerrilla de las FARC-EP	39
2. La cuestión del dispositivo pedagógico de paz	43
2.1. Sobre la pedagogía y educación para la paz: un estado del arte	43
2.1.1. Pedagogía de Paz como disciplina	44
2.1.2. La escuela como ámbito para pensar la educación para la paz	47
2.1.3. La Pedagogía de Paz más allá de la escuela	50
2.1.3.1. La educación para la paz fuera de Colombia	51
2.1.3.2. La educación para la paz en Colombia	54
2.1.3.3. La educación para la paz en el marco del último proceso de paz colombiano (2012-2016)	57
2.1.4. Reflexiones generales sobre la producción investigativa en torno a la pedagogía de paz	60
2.2. Sobre el marco teórico-metodológico del dispositivo pedagógico de paz	61

2.2.1.	El concepto de dispositivo en Foucault	62
2.2.2.	La recepción del concepto foucaultiano de “dispositivo” en el campo pedagógico	64
2.2.3.	El concepto de polémica en Amossy	65
3.	El dispositivo de Pedagogía de Paz durante la Mesa de Conversaciones con las FARC-EP (2014 – septiembre 2016)	70
3.1.	Referencias al concepto de “pedagogía” en el Acuerdo Final, sus borradores y comunicados conjuntos	73
3.2.	Realización del dispositivo pedagógico por parte del Gobierno colombiano	78
3.2.1.	Materiales de difusión y espacios de participación en el marco de la Pedagogía de Paz, antes del Acuerdo Final para la Paz	78
3.2.2.	Materiales de difusión y espacios de participación en el marco de la Pedagogía de Paz, una vez logrado el Acuerdo Final para la Paz	88
3.3.	Realización del dispositivo pedagógico por parte de las FARC-EP: materiales de difusión y espacios de participación desde el 2014 hasta octubre de 2016	95
3.4.	Un primer acercamiento a las convergencias y tensiones existentes entre estas dos realizaciones del dispositivo pedagógico	100
4.	Los usos pedagógicos de las polémicas públicas en el marco del dispositivo de la Pedagogía de Paz	106
4.1.	Contexto general de las polémicas durante el proceso de paz	108
4.2.	Polémicas públicas y sus usos pedagógicos en la realización del dispositivo por parte del gobierno colombiano	112
4.2.1.	“Le van a entregar el país a las FARC” y “El proceso de paz llevará a un Estado castrochavista”	113
4.2.1.1.	Uso pedagógico de la polémica pública “Le van a entregar el país a las FARC” y “El proceso de paz llevará a un Estado castrochavista”	115
4.2.2.	“Impunidad total para las FARC-EP”	118
4.2.2.1.	Uso pedagógico de la polémica pública “Impunidad total para las FARC-EP”	120
4.2.3.	“Las FARC-EP pagarán penas simbólicas por sus crímenes”	122
4.2.3.1.	Uso pedagógico de la polémica “Las FARC-EP pagarán penas simbólicas por sus crímenes”	125

4.3. La polémica como posibilidad pedagógica	126
4.3.1. Construcción de identidades y saberes a partir del uso pedagógico de las polémicas públicas	127
Reflexiones finales	133
Bibliografía	140
Anexo 1: Materiales Pedagogía de Paz	149
Anexo 2: Comunicado sobre protocolos para pedagogía del proceso de paz en campamentos guerrilleros	154

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a las directoras de esta tesis. A Mercedes por acompañarme desde el inicio de este recorrido por la maestría, incluso desde el momento de elección del posgrado. Gracias por la escucha, los consejos y las innumerables y generosas lecturas de este trabajo. A Sol por su generoso acompañamiento, sus valiosos comentarios y su permanente estímulo para realizar mi investigación.

Al proyecto PICT "¿Reconciliación, pacificación y perdón? Respuestas a los legados de regímenes de violencia política. Argentina (2003-), Uruguay (2009-2013), Chile (1998-), Sudáfrica (1995-2002) Y Colombia (2012-)" y sus integrantes, especialmente a Claudia Hilb. Gracias por la confianza y la posibilidad de continuar mi proyecto de formación por medio de la beca de inicio de doctorado. Asimismo, le agradezco al círculo de "Estudios recientes sobre la Colombia contemporánea. Violencia, discurso e identidades políticas desde mediados de siglo XX hasta nuestros días" y a sus integrantes por las lecturas a los avances de este trabajo y por las enriquecedoras discusiones sobre nuestro país. No quiero dejar de agradecerle a las profesoras y profesores de la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y Problemáticas socioeducativas.

Finalmente, a mi familia por el apoyo constante y amoroso desde la distancia. Y a Diego, mi compañero incondicional, gracias por estar siempre ahí.

Introducción

Como es ya de conocimiento general, en el año 2012, en La Habana, Cuba, comenzó la fase pública del proceso de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Luego, en el año 2014, las delegaciones de ambas partes vieron la necesidad de responder a algunas dudas, temores y desconfianzas que estaban surgiendo sobre el proceso en ciertos sectores de la sociedad colombiana y en las filas de la guerrilla, a partir de estrategias que facilitarían la comprensión y apropiación del proceso de diálogo. De este modo, uno de los puntos que surgió de la mesa de conversación fue implementar, lo que llamaron, la Pedagogía de Paz para, en primera instancia, generar un conocimiento sobre el proceso que se estaba llevando a cabo en La Habana, con relación a las discusiones y los acuerdos a los que se iban llegando. Y, en segunda instancia, dicha pedagogía sería clave en acompañar la fase de implementación de los acuerdos pactados a partir de la refrendación del acuerdo final por parte del poder legislativo colombiano, luego del fracaso del plebiscito celebrado en octubre de 2016. En estos dos momentos, se hizo Pedagogía de Paz en espacios y escenarios de diálogo entre la delegación del gobierno y la población civil, por un lado, y la delegación de la guerrilla y sus filas, por el otro.

En este sentido, es posible abordar el proceso de paz desde una dimensión pedagógica-discursiva, entre otras posibles, en tanto gran parte de esta pedagogía se materializó en los discursos que circularon en los medios de comunicación masiva. La Pedagogía de Paz fue definida en la primera versión del Acuerdo final para la Paz (24 de agosto de 2016) como “un Sistema Conjunto de Comunicación y Pedagogía del Acuerdo Final y divulgación sobre los avances de la implementación [el cual] incluye piezas pedagógicas para comunicar los contenidos del Acuerdo Final (...) y para difusión y pedagogía del inicio de la implementación del Acuerdo Final” (191).

A partir de este contexto político-pedagógico, se define como problema general de esta tesis la comprensión del dispositivo pedagógico configurado e impulsado por el Gobierno de Juan Manuel Santos y por la guerrilla de las FARC-EP, surgido del acuerdo político de hacer pedagogía de paz, considerando las reconfiguraciones de dicho dispositivo en la dinámica del contexto político colombiano durante el período 2014-2016. De este modo, un primer aspecto del problema hace referencia a la caracterización

del dispositivo pedagógico, a partir de las realizaciones propuestas por estos dos actores en términos de materiales difundidos, escenarios pedagógicos, discursos, saberes e identidades construidas. El segundo aspecto, conectado al primero, reside en el análisis de las relaciones entre el contexto político colombiano –el proceso de negociación para la salida política del conflicto armado y social colombiano– y las reconfiguraciones de dicho dispositivo pedagógico, que es creado y dinamizado por dos actores históricamente antagonistas. Esta comprensión y análisis se contempla para el periodo desde el cual se empieza a hablar de Pedagogía de Paz en el año 2014, pasando por su puesta en práctica por parte de estos dos actores en paralelo a las discusiones de la mesa de negociación en La Habana, hasta el periodo de campaña para la refrendación del primer acuerdo final firmado en junio de 2016 en el marco del plebiscito celebrado en octubre del mismo año.

El análisis de los modos en los que la Pedagogía de Paz se posicionó en un contexto de resolución política de un conflicto armado, fue motivado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de un dispositivo pedagógico que es configurado por dos actores políticos históricamente adversarios -gobierno colombiano y la guerrilla más grande del momento-, surgido en medio del proceso de negociación? ¿Cuál es la relación entre la construcción de este dispositivo pedagógico, la dinámica del proceso de paz colombiano y las necesarias resignificaciones que cada actor asignaba a la pedagogía de paz? ¿Cómo se fueron reconfigurando estos dispositivos en las diferentes coyunturas políticas que transcurrieron desde el inicio de la pedagogía hasta el plebiscito? ¿Cómo se relacionan y reconfiguran los diferentes elementos del dispositivo pedagógico para facilitar el tránsito del conflicto armado a la paz? ¿Cómo se entretrejen política y pedagogía en el proceso de construcción de la pedagogía de paz? Para tratar de abordar estas preguntas y comprender el dispositivo pedagógico de la pedagogía de paz, se optó por proponer el cruce entre tres áreas de estudio: Historia del conflicto armado colombiano, Pedagogía de Paz y Análisis del discurso. Estos cruces se plantean en las relaciones entre pedagogía y política, discurso y pedagogía y entre pedagogía, política y discurso.

Estas preguntas surgieron de las siguientes hipótesis de partida. Se consideró como relevante el hecho de que el dispositivo en indagación surgiera de un mismo acuerdo político, a partir del cual dos actores que han sido adversarios históricos pretendieron llevar a cabo una pedagogía para facilitar procesos de comprensión y apropiación de los diálogos que se dieron en La Habana. Sin embargo, hubo cabida a

resignificaciones singulares, por parte del gobierno nacional, por un lado, y por el de la guerrilla, por el otro, en la medida en que, en cada caso, la realización del dispositivo se configuró en torno a discursos, instituciones, proposiciones filosóficas y morales y decisiones reglamentarias diferenciales.

Adicionalmente, se estimó que dichas apropiaciones singulares del dispositivo pedagógico del gobierno colombiano y de las FARC-EP se desarrollaron en el marco de distintas coyunturas políticas que tuvieron lugar desde su creación y, luego, en las posibilidades de su desarrollo e implementación. En este sentido, las variaciones de dicho dispositivo, en el periodo de estudio seleccionado, se debieron al contexto político colombiano, cuya dinámica fue la de construcción de un proceso de paz entendida como un proceso no lineal. Entre las coyunturas de importancia se pueden señalar cuatro: i) la situación inicial de desconfianza y deslegitimación del proceso que se estaba llevando a cabo en Cuba; ii) el plebiscito de octubre de 2016 para refrendar la primera versión del acuerdo final; iii) la necesidad de volver ley el acuerdo en un lapso de tiempo corto, incluyendo las voces de los grupos que tuvieron mayores discrepancias con lo acordado en La Habana y con aquellos que lo apoyaron sin tantos reparos y; iv) el momento de la implementación de los acuerdos logrando legitimidad, apoyo y “blindaje” de los mismos para garantizar algún grado de estabilidad en el tiempo de los mismos. Como ya fue señalado, esta tesis se centra en las reconfiguraciones acontecidas en las dos primeras coyunturas.

En medio de la redacción de la tesis y gracias a la participación en seminarios de posgrado sobre análisis del discurso, se presentó como posibilidad para enriquecer este trabajo investigativo la relación entre la polémica pública, como ejercicio racional y argumentativo, y la pedagogía. Esta relación surgió, a su vez, del análisis del dispositivo en sus contextos de reconfiguración, los cuales estuvieron caracterizados por las posturas dicotómicas y polarizadas frente al proceso. Por lo tanto, en el marco de esta tesis, se pretende analizar el papel pedagógico de ciertas polémicas públicas, relacionadas con los cinco puntos temáticos de la agenda y el de la implementación. A partir de dicho problema se plantearon interrogantes sobre la posibilidad del vínculo entre polémica y pedagogía y, de ser así, qué tipo de vínculo sería. Es decir, dado el contexto de confrontación de discursos entre los diferentes actores políticos -gobierno, guerrilla, oposición, movimientos sociales y políticos, sociedad civil en general-, en el marco de las realizaciones del dispositivo por parte del gobierno colombiano y de la guerrilla, ¿la

polémica motivó el ejercicio pedagógico o fue el ejercicio pedagógico el que motivó la polémica? En definitiva, la pregunta de fondo sería ¿la polémica es un elemento del dispositivo pedagógico?

Dadas estas preguntas motivadoras y movilizadoras de investigación, se definió como objetivo general de la presente tesis la comprensión, en toda su complejidad y desde su dinámica histórica particular, del dispositivo pedagógico que surgió de la Pedagogía de Paz y sus reconfiguraciones con relación al contexto político de negociación para lograr el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Dicha comprensión del dispositivo se abordó a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar, a fin de reconstruir, el dispositivo pedagógico surgido de la Pedagogía de Paz en términos de los discursos, las instituciones, las proposiciones filosóficas y morales y de las decisiones reglamentarias diferenciales.
2. Identificar, a fin de caracterizar, los acuerdos y las convergencias, así como las diferencias, tensiones y desacuerdos entre los elementos que configuran estos dispositivos pedagógicos.
3. Examinar las reconfiguraciones del dispositivo pedagógico, dinamizado por ambos actores durante el periodo de análisis seleccionado, de acuerdo con el contexto político de negociación para lograr el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”.
4. Determinar si existió una relación pedagógica con las polémicas públicas que surgieron en el marco de las reconfiguraciones del dispositivo pedagógico.

Consideraciones metodológicas

El desarrollo de esta tesis surge de una estrategia metodológica general cualitativa orientada a la exploración empírica y a la generación conceptual, caracterizada por la búsqueda de sentido y el intento por interpretar fenómenos que se dan en “situaciones naturales” a partir de la descripción de momentos habituales y problemáticos (Denzin y Lincoln, 1994: 2, en Vasilachis, 2006: 24). La investigación cualitativa se

considera el abordaje metodológico más pertinente para llevar adelante este estudio ya que busca comprender en su especificidad el objeto de estudio.

Con respecto a la estrategia escogida, se opta por el estudio de caso, ya que, retomando a Stake (1999), predomina el interés por el objeto de estudio sobre el método a utilizar y, en la medida en que la atención investigativa está en el objeto de estudio, ésta se orienta a un “análisis intenso de [los] significados [del objeto de estudio,] con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones” (Marradi y otros, 2007: 238). El objetivo primordial de la metodología de estudio de caso único, siguiendo a Stake (1999), es la comprensión del caso en particular y no de otros, debido a que, como lo dice su nombre, el interés está en sí mismo. En este sentido, se considera que el dispositivo de la Pedagogía de Paz, en tanto caso particular, goza de gran relevancia en la medida en que no se encuentran investigaciones que den cuenta de iniciativas pedagógicas definidas por actores antagonistas que buscan la solución política y negociada a un conflicto interno. En esta línea, y continuando con este autor, el estudio de caso invita a buscar el detalle de la interacción con sus contextos, ya que se trata del “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999: 11).

Como se mencionó más arriba, se considera que una parte importante de la Pedagogía de Paz estuvo determinada por los discursos que giraron alrededor de ella. Por lo tanto, en lo que respecta a la comprensión y análisis de la configuración del dispositivo pedagógico y de las posteriores resignificaciones desarrolladas por el gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP en el periodo de tiempo seleccionado, se comprende el discurso, desde los postulados de Foucault, como una práctica constituida por un conjunto de enunciados ya dichos o escritos, que conforman una dispersión reglada de acontecimientos discursivos. Es decir, como aquel discurso cuya “dispersión temporal [...] le permite ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en su menor rastro, sepultado, muy lejos de toda mirada, en el polvo de los libros. No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (2015: 28-29). En sintonía con la perspectiva foucaultiana y retomando el enfoque postmarxista, posestructuralista y deconstructivista, Montero (2012) define el discurso como “el terreno en el que se producen las luchas por la hegemonía y se constituyen las identidades políticas” (2012: 28). El discurso es, pues, constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un

conjunto de condiciones de existencia (Verón, 1986). De este modo, el enunciado, siguiendo a Foucault (2015), es la unidad elemental del discurso, donde se forman sistemáticamente los objetos de los cuales ellos hablan. Así, lo que se analiza es la formación discursiva, que se basa en un principio de dispersión y de repartición de los enunciados (no de las frases, no de las proposiciones). De tal manera que discurso es el “conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (2015:141).

A partir de este marco teórico-metodológico, se realizó una recolección de documentos, particularmente de aquellos sobre la Pedagogía de Paz del Gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP, los cuales se analizan en esta tesis desde la perspectiva de análisis del discurso. Dichos documentos se tomaron de las páginas electrónicas oficiales de cada uno de estos actores. Para el caso del gobierno colombiano, resultaron de relevancia los publicados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz -OACP-, donde el gobierno compiló todos los materiales pedagógicos que elaboraron en el marco del proceso de paz en formato multimedia. Con respecto a los archivos de las FARC-EP, se tomaron en consideración los relacionados con la pedagogía que estuvieran publicados en su página de *YouTube* y de los reportes publicados por el noticiero de esta. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la documentación sobre la Pedagogía de Paz de algunos medios de comunicación independientes colombianos como la revista *Generación Paz* y *Red de Prensa Alternativa del Suroccidente Colombiano*, que produjeron reportajes y entrevistas a integrantes de las dos delegaciones. Así mismo se consultaron artículos y reportajes realizados sobre dicho tema por los medios de comunicación virtuales colombianos con mayor cobertura nacional, como *elespectador.com*, *eltiempo.com* y *semana.com*.

Cabe señalar que, desde el inicio de la indagación, se tuvieron algunas dificultades para acceder a los materiales virtuales que dieran cuenta de la realización del dispositivo propuesta por la guerrilla. Estas dificultades se debieron a las restricciones, por ejemplo, para ingresar a la página web que tuvo esta guerrilla desde varios años atrás. Como alternativa para ampliar el material de investigación, se optó por contactar a personas que integraron las FARC-EP y que estuvieron vinculadas con la pedagogía de paz. No obstante, este acceso no fue posible en la medida en que siguieron siendo consideradas como integrantes de una guerrilla, es decir, como pertenecientes a una organización que actuaba al margen de ley. Este estatus cambió, solamente, hasta que

dejaron las armas, firmaron el Acuerdo Final de Paz e iniciaron el proceso de obtención del documento nacional de identidad -cédula de ciudadanía-. No obstante, y a pesar de que pasaron por estas tres etapas, acceder a estas personas seguía representando un problema dada la distancia geográfica y las escasas posibilidades para acceder a ellas vía virtual. Ante esta situación, se optó por entrevistar a personas que no hacían parte de la guerrilla pero que habían estado vinculadas con las realizaciones del dispositivo por parte de la guerrilla o bien por parte del gobierno.

En vista de estos obstáculos, la técnica cualitativa de la entrevista se presenta como subsidiaria al análisis de documentos. Se elige la entrevista en tanto ha sido concebida como “un complemento de observación de campo (práctica a la que se le concede un papel preponderante) [y con la cual se] favorece [...] la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (Marradi y otros, 2007: 216). Así pues, se realizaron tres entrevistas, como modo de complementación del análisis de los documentos a analizar. Puntualmente, se entrevistó a Manuel Restrepo Yusti, consultor y asesor pedagógico de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; a la periodista María Alejandra Villamizar, quien fue asesora de la Presidencia de Colombia para la Pedagogía de Paz. Finalmente, se entrevistó al profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Jorge Aponte, quien integró el movimiento político y social Marcha Patriótica y participó en escenarios de Pedagogía de Paz asesorando a la guerrilla desde su experticia académica.

Organización de la tesis

La tesis inicia con esta introducción en la cual se presenta el problema en estudio, los objetivos y la metodología empleada para el desarrollo de la tesis. En tanto la metodología permite conocer las actividades y las estrategias seguidas durante la investigación para validar las hipótesis de partida, se consideró su abordaje en la primera parte de este trabajo con el fin de que funcionara como brújula para el desarrollo del análisis.

En esta lógica, y en vista de que el dispositivo de la Pedagogía de Paz está enmarcado en un contexto general más amplio -el proceso de paz-, se opta por iniciar el

ejercicio de indagación del objeto de estudio proponiendo una breve reconstrucción de la historia del conflicto armado colombiano. La intención con este primer capítulo es partir de la reconstrucción de las diferentes visiones de dicho conflicto, de las principales experiencias, de los principales hitos, actores y periodos de este, para facilitar la comprensión de ciertos tópicos que aparecen con la Pedagogía de Paz y poderlos ubicar, en términos generales, en la cronología bélica colombiana. Dicha caracterización inicia con la experiencia del Frente Nacional (1958-1974), continúa con el surgimiento y dinámica de las principales guerrillas desde la década de 1960, luego, da cuenta de ciertas características del paramilitarismo y concluye con algunas referencias de los procesos de paz que se iniciaron desde la década de 1980 con los diferentes actores armados hasta el reciente proceso con la guerrilla de las FARC-EP.

Con respecto al fenómeno bélico colombiano de los últimos sesenta años, no existe un consenso académico ni político sobre cómo denominarlo. Como se verá a lo largo de esta tesis, hay quienes optan por “conflicto armado”, otras personas por “guerra civil” o simplemente “guerra”, ciertos actores políticos reivindican la denominación “conflicto social y armado”, mientras otros se refieren a una “amenaza terrorista” o “terrorismo”. En esta tesis se optó por denominarlo “conflicto armado”, y más específicamente, “conflicto armado interno”, puesto que claramente no se trata de una “guerra” o “conflicto armado internacional”, que supone un enfrentamiento bélico interestatal. Tampoco se utiliza “guerra civil”, en la medida en que, y a pesar de que no es clara la diferencia conceptual entre este y “conflicto armado” no es el término que más se usa para referirse al caso colombiano. Adicionalmente porque desde la Mesa de Conversaciones de La Habana se adoptó la perspectiva del derecho internacional humanitario, a partir de la cual “[u]n conflicto armado no internacional (o "interno") se refiere a una situación de violencia en la que tienen lugar, en el territorio de un Estado, enfrentamientos armados prolongados entre fuerzas gubernamentales y uno o más grupos armados organizados, o entre grupos de ese tipo” (Lawand, 2012); perspectiva que queda plasmada en el Acuerdo Final.

En el segundo capítulo se propone, en la primera parte, un estado del arte sobre la pedagogía y educación para la paz y, en la segunda, un marco teórico en torno a la categoría de dispositivo pedagógico, central para esta tesis. En cuanto al estado del arte, la bibliografía consultada se organiza en función del nivel de abstracción (incluye trabajos cuyo interés es puramente teórico y otros que proponen conceptualizar a partir de

experiencias empíricas) y del ámbito de indagación. El primer conjunto de trabajos remite a los lineamientos y antecedentes de la Pedagogía de Paz como disciplina; el segundo grupo se relaciona con la escuela como ámbito desde donde se piensa el conflicto en clave de pedagogía/educación para la paz; en el tercero se da cuenta de las investigaciones que no comprenden la escuela como único escenario privilegiado para desarrollar la educación para la paz, desplazando dicha preocupación hacia el ámbito social más amplio como escenario pedagógico. A su vez, este tercer conjunto de antecedentes, de naturaleza más específica en función del objeto de esta tesis, se encuentra dividido en tres grupos: el primero hace referencia a los estudios pedagógicos relacionados con conflictos armados, distintos al colombiano, el segundo grupo se vincula con las investigaciones realizadas a partir del conflicto armado colombiano y en el tercero se señalan algunos trabajos sobre educación/pedagogía de paz en el marco del último proceso de paz colombiano entre el gobierno y la entonces guerrilla de las FARC-EP, antecedentes directos de la investigación aquí planteada.

En lo referente al caso en particular a analizar, cabe señalar la existencia de una vacancia de estudios dada su reciente emergencia en un contexto muy concreto reciente: el último proceso de paz entre el Gobierno colombiano de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP (2012-2016). No obstante, desde hace muchos años, por el propio contexto bélico, han surgido en Colombia algunas investigaciones sobre iniciativas de pedagogía/educación para la paz que proponen definiciones de esta. Igualmente, se han realizado algunos trabajos sobre pedagogía/educación para la paz, desde un marco más general, a partir del inicio del proceso de paz de las cuales se intenta dar cuenta en este capítulo.

En la segunda parte de este capítulo, se plantea una reconstrucción conceptual del concepto de dispositivo, puesto que, en el marco de esta tesis, se comprende la Pedagogía de Paz, surgida como acuerdo político entre las partes negociadoras del proceso de paz en La Habana, como un dispositivo, el cual tuvo, por lo menos, dos realizaciones: la del gobierno colombiano y la de la guerrilla de las FARC-EP. Dicha reconstrucción se elabora a partir de los postulados de Foucault (1984). Luego, se lleva a cabo un ejercicio de recuperación de la recepción del concepto foucaultiano de “dispositivo” en el campo pedagógico a partir de las teorizaciones propuestas por Grinberg (2008, 2011), Langer (2011) y Palumbo (2014, 2017). Y, por último, se da cuenta de la concepción de la polémica, desde la propuesta teórica de Amossy (2016,

2017), en el marco de las teorías de la argumentación y de la retórica. Durante todo el proceso de paz, la mayoría de los discursos que giraron alrededor de la mesa de conversaciones estuvieron motivados, o motivaron, situaciones discursivas polémicas. En este sentido, se propone una relación pedagógica entre dichas polémicas y el dispositivo pedagógico.

En el tercer capítulo se aborda una caracterización y análisis del dispositivo de la Pedagogía de Paz y sus realizaciones por parte del Gobierno de Juan Manuel Santos y de las FARC-EP, respectivamente, a partir de cada una de sus reconfiguraciones en la dinámica del contexto político colombiano durante el período 2014 - 2016. Este análisis se divide en dos partes, conforme a un criterio temporal: el primero, responde al periodo de inicio de la Pedagogía de Paz hasta el anuncio del plebiscito como mecanismo de refrendación del acuerdo final (24 de agosto de 2016) y, el segundo, corresponde al anuncio del plebiscito hasta los primeros comicios de refrendación (2 octubre de 2016). La presentación y análisis del dispositivo pedagógico y sus realizaciones se divide, a su vez, en las siguientes tres partes. En la primera se da cuenta de las referencias al concepto de “pedagogía” en el Acuerdo Final, sus borradores y comunicados conjuntos. En la segunda, se exponen los materiales difundidos por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, como institución gubernamental responsable del proceso de paz, durante el ciclo de conversaciones y luego de haber firmado el Acuerdo Final. Y, en la tercera parte, se reseñan las actividades realizadas por las FARC-EP, en el marco de la pedagogía, desde el 2014 hasta octubre de 2016.

Para terminar, en el cuarto capítulo se aborda la relación entre el dispositivo pedagógico, especialmente en la realización propuesta por el gobierno de Colombia, y las polémicas surgidas durante el periodo seleccionado en el marco de esta tesis. Estas polémicas involucraron, principalmente, al gobierno de Juan Manuel Santos, la guerrilla de las FARC-EP (aunque esta no haya respondido) y a la oposición del proceso de paz, encabezada por el expresidente de Colombia, Álvaro Uribe Vélez. La presentación de los contenidos se divide en tres partes. En la primera, se da cuenta del contexto de polémica pública que hubo durante todo el proceso de paz hasta el plebiscito para la refrendación del primer Acuerdo Final, en el marco del dispositivo de Pedagogía de Paz. En la segunda parte, se analizan unas polémicas particulares, las cuales influyeron en ciertos discursos retomados por la Pedagogía de Paz en sus materiales escritos y audiovisuales. Y, en la tercera parte, se desarrolla una propuesta de análisis sobre los modos en que el uso de las

polémicas presentadas potenció el carácter pedagógico del dispositivo, específicamente en la realización del dispositivo del gobierno.

La tesis cierra con unas reflexiones finales sobre las reconfiguraciones y realizaciones del dispositivo de Pedagogía de Paz por parte del gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP, a partir de una recapitulación y síntesis de los principales postulados que se desarrollan a lo largo de esta tesis. Adicionalmente se enuncian ciertos aportes del presente trabajo, desde los cuales se considera que se abren nuevos interrogantes que invitan a continuar las indagaciones en este campo de estudio.

1. Antecedentes contextuales de la Pedagogía de Paz

Con el fin de comprender el contexto general y ciertos antecedentes históricos de la Pedagogía de Paz, en este capítulo se proponen algunos elementos del contexto de violencia en Colombia a partir de un ejercicio de breve reconstrucción de las diferentes visiones¹ del conflicto armado colombiano, de las principales experiencias, de los principales hitos, actores y periodos de dicho conflicto. En este sentido, se iniciará con la experiencia del Frente Nacional (1958 - 1974), se continuará con el surgimiento y dinámica de las principales guerrillas desde la década de 1960, luego, se dará cuenta de ciertas características del paramilitarismo y se concluirá con algunas referencias de los procesos de paz que se iniciaron desde la década de 1980 con los diferentes actores armados hasta el reciente proceso con la guerrilla de las FARC-EP.

Dicha reconstrucción se abordará, principalmente, desde los aportes de Francisco Gutiérrez Sanín, María E. Wills Obregón, Alfredo Molano Bravo y Daniel Pécaut, quienes han gozado de reconocimiento por sus estudios sobre el conflicto armado colombiano. Estos cuatro autores y la autora, entre otros, recientemente contribuyeron a redactar un informe para la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas -CHCV-, en el que se exploran “los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población” (2016: 13). También se tendrán en cuenta los análisis de Marco Palacios Roza (2012) y Fernán González González (2014) quienes tienen una larga trayectoria de investigación sobre el fenómeno de la violencia en Colombia desde las ciencias políticas e históricas.

La breve reconstrucción contextual que se propone a continuación se inicia desde la experiencia del Frente Nacional puesto que algunos autores (Giraldo, 2016; Molano, 2016; Gutiérrez, 2014, 2016) analizan el conflicto armado colombiano desde la década de 1940 por la importante migración campesina que se dio en ese periodo, debido a los enfrentamientos entre militantes del Partido Conservador y del Partido Liberal. Dichas confrontaciones implicaron desplazamientos forzosos masivos y nuevas

¹ En esta tesis se tomó la decisión de hablar de visiones y no de etapas, ya que se considera que el conflicto armado colombiano, como “problema”, va más allá de una posible periodización. Por lo tanto, a pesar de que no se hará el énfasis en las épocas, aunque son fundamentales para esta reconstrucción contextual y de las cuales se intentará dar cuenta a lo largo del capítulo, el acento recaerá en algunos factores que se consideran decisivos y constantes en dicho conflicto.

colonizaciones² de tierras, sobre todo, en regiones periféricas³ del país. La disputa política y armada entre estos dos partidos tradicionales se extendió hasta finales de los años cincuenta y tuvo un auge de la violencia en la década de 1940⁴, de ahí el nombre de la época de la Violencia, con mayúscula. Es, entonces, a partir del análisis de este periodo que se sustentan las dos grandes hipótesis sobre el conflicto armado que se trabajarán en el presente capítulo.

Con respecto a las colonizaciones que se dieron en aquellos años, según algunas investigaciones (Gutiérrez, 2014, 2016; Molano, 2016), los orígenes de la época de la Violencia en Colombia tienen que ver, en particular, con la manera como se fueron poblando algunas regiones periféricas del país y el rol del Estado en esta situación. Esto es, en la medida en que dichos desplazamientos se hicieron sin posibilidad de ser planificados con anterioridad. Por ejemplo, los nuevos colonos llegaron a terrenos que pertenecían a grandes haciendas, lo cual ocasionó un conflicto con los dueños y trabajadores de estas (Molano, 2016) o la forma en la que se fueron cohesionando y organizando internamente las comunidades desplazadas en los territorios, después facilitó la organización de “autodefensas” campesinas⁵. En lo que respecta a la respuesta del Estado frente a esta época de colonizaciones masivas, hay dos posiciones: una sostiene que el Estado no ha tenido presencia alguna en estas regiones periféricas del país y, la otra, que ha tenido una presencia indirecta o parcial (Molano, 2016).

Sobre las visiones del conflicto armado en el país, se han desarrollado, por lo menos, dos hipótesis, las cuales comparten la crítica al Estado por la tardía llegada de sus instituciones a los territorios y, en particular, por las barreras que había para obtener el derecho a la propiedad de la tierra. Una de la hipótesis propone comprender esta historia del conflicto armado en clave de continuidades, la cual señala que empezó desde la época de la Violencia y se ha prolongado hasta el día de hoy (Giraldo, 2016; Molano, 2016) y, la otra, invita a entender el conflicto a partir de una perspectiva de discontinuidades, la cual implica, como mínimo, dos momentos: el primero que inicia con la época de la Violencia y, el segundo, en la década de 1960 con la creación de las primeras guerrillas

² Esta idea de colonizaciones campesinas la sostienen, por ejemplo, Molano (2016) y Pécaut (2016).

³ Con “regiones periféricas” del país se hará referencia a la “Colombia profunda” o a las zonas alejadas de las grandes regiones urbanas como Bogotá, Medellín o Cali, por ejemplo.

⁴ El 9 de abril de 1948 asesinan a Jorge Eliecer Gaitán, candidato a la presidencia de la nación por el partido Liberal, quien tenía las mayores probabilidades de ganar la contienda electoral.

⁵ Hubo autodefensas tanto de los nuevos colonos como de los viejos propietarios de las haciendas.

marxistas leninistas (González, 2014; Gutiérrez, 2014; Pécaut, 2016 y Wills, 2016). La primera perspectiva sostiene que el hecho de que el Estado colombiano no haya podido solucionar los problemas que originaron la violencia, ha permitido que las causas del conflicto sigan siendo las mismas. La segunda se basa en que el surgimiento de las guerrillas generó un quiebre y un cambio en la “dinámica” del conflicto armado colombiano, hipótesis que se explorará en el presente capítulo.

La perspectiva de la discontinuidad sostiene que las instituciones empezaron a llegar después de un largo periodo, cuando los partidos tradicionales fueron teniendo algún nivel de presencia y había ciertos intereses de por medio. Esto es, a pesar de que Colombia no es un país federalizado, se ha comportado como tal, permitiendo que los gobiernos locales tengan un alto nivel de autonomía con respecto al gobierno nacional. Desde la década de los 40, uno de los intereses más fuertes, tanto para los nuevos colonos -que en su mayoría tenían afinidades con las ideas liberales- como para los viejos propietarios -quienes tenían más cercanías con la tradición conservadora- era la disputa por el derecho a la propiedad de la tierra. Sobre esto se ha señalado que el acceso a dicho derecho ha sido condicionado por la asignación política por parte del Estado, dependiente a su vez de las filiaciones políticas y de la relación con personas “poderosas” de la región o del país (González, 2014), lo cual desfavoreció a una fracción de la comunidad. Debido a esta falta de garantías sobre la permanencia en la tierra y de los conflictos con los dueños de las haciendas, el campesinado se empezó a organizar en autodefensas campesinas para evitar que los desplazaran nuevamente. A finales de 1950, después de por lo menos 10 años de migraciones y colonizaciones campesinas, al ver que estos grupos se iban fortaleciendo, los hacendados crearon sus propias autodefensas, esta vez para protegerse de los nuevos colonos y tratar de “recuperar” sus terrenos.

En esta misma línea, hay quienes matizan estas discontinuidades en clave de las causas y las consecuencias del conflicto armado, las cuales se multiplicaron a lo largo del tiempo. En términos de Pécaut “[l]o que es causa en una fase se puede convertir en consecuencia en otra” (2016: 627). Esta posición está sustentada en la idea de que la sociedad colombiana ha vivido múltiples metamorfosis desde 1920 hasta la fecha y que, a pesar de que las desigualdades sociales no han disminuido, sus implicaciones sí se han modificado. En clave de analizar los problemas como una constante transformación, Wills (2016) propone pensar el conflicto en términos de nudos, cuyos problemas son reiterados a lo largo de los años, pero donde los actores son diferentes en cada una de las

épocas y que, aunque los reclamos que se agencian son viejos, se transforman, mutan, de tal manera que la sociedad colombiana se ve enfrentada a nuevos asuntos. En este sentido, Gutiérrez (2014), por ejemplo, se refiere a dos grandes “oleadas de la guerra civil colombiana”: la Violencia (él la documenta desde 1940 hasta 1960) y la de la guerra (contra)insurgente (de 1960 al 2016). Sostiene este autor, en la misma línea de Wills, que se trata de dos oleadas que están orgánicamente conectadas y muestran muchas continuidades, pero que son distintas en protagonistas, principales motivos y lógicas subyacentes. A continuación, se presentarán algunas características y elementos de las principales visiones de estos periodos.

1.1. El periodo del Frente Nacional (1958 - 1974)

Para comprender el periodo del Frente Nacional, es necesario considerar brevemente sus antecedentes. Luego de la oleada masiva de migración campesina, ocupación de territorios y conflictos entre colonos, hacendados y políticos, cuya mención se hizo más arriba, en 1946 hubo nuevas elecciones presidenciales, en las cuales participaron un candidato del partido Conservador y dos del partido Liberal -Gabriel Turbay Abunader, quien representaba el ala liberal y Jorge Eliecer Gaitán, quien representaba la corriente socialista-. El candidato conservador, Mariano Ospina Pérez, ganó dichas elecciones, dando por terminados 16 años del liberalismo en el poder en un ambiente de mucha tensión entre los dos partidos tradicionales. Este hecho generó un primer recrudecimiento de la violencia bipartidista (Palacios, 2003).

En este ambiente de tensión, donde el Partido Conservador retomó el poder nacional y Jorge Eliecer Gaitán continuaba en su carrera por afianzar la masiva acogida del pueblo colombiano a sus políticas -y a su persona-, llega el momento de mayor violencia de la época. Gaitán, a pesar de que ocupó el tercer lugar en las elecciones presidenciales, consiguió popularidad suficiente como para liderar las bases del Partido Liberal y convertirse en el jefe de este en 1947, dando forma así a un movimiento gaitanista. Esto se vio reflejado en las elecciones parlamentarias de ese año, en las que dicho movimiento obtuvo la mayoría de los escaños. El 9 de abril de 1948, en medio del auge de la violencia bipartidista Gaitán es asesinado en las calles del centro de la capital colombiana. Este hecho generó una insurrección popular nacional (con especial fuerza en

Bogotá), conocida como el Bogotazo, en la cual se registraron cifras altísimas de violencia en el país⁶ (Palacios, 2003).

Con el Bogotazo como antesala, en el año 1953 llegó la dictadura del General Rojas Pinilla, con apoyo político -de liberales y una fracción de los conservadores- y popular. Su misión era acabar con la Violencia y pacificar el país. Después de un año de dictadura, Rojas Pinilla propuso cambios en las políticas socioeconómicas del país a partir de las cuales buscaba estimular el trabajo, el desarrollo de la infraestructura de la nación, facilitar la asistencia social, la educación y la orientación técnica, entre otras. Estas propuestas de cambio no satisficieron a los jefes políticos de los partidos tradicionales, lo cual generó, por un lado, que se endurecieran las políticas gubernamentales de seguridad y control y, por el otro, que los militares le empezaran a dar la espalda. Esto llevó, en 1957, por presión ciudadana, a una sustitución por una junta militar hasta el inicio del Frente Nacional.

Con el fin de terminar el conflicto y la dictadura militar de Rojas Pinilla, en el año 1958, los Partidos Conservador y Liberal, llegaron al acuerdo de intercalar los periodos presidenciales y repartirse en porcentajes iguales los cargos burocráticos durante los próximos 16 años, creando así el mencionado Frente Nacional (González, 2014). Este acuerdo rigió para todos los órganos electivos nacionales, regionales y locales: Congreso, Concejo y Asambleas, además de la Función Pública y las Altas Cortes y, aunque no excluía ni declaraba como ilegales las expresiones de izquierda, estas no entraban en la contienda electoral (Wills, 2016).

De esta experiencia, Gutiérrez (2014, 2016)⁷ y Wills (2016) señalan que el Frente Nacional tenía como objetivos ser un pacto de paz entre los dos partidos mayoritarios, generar propuestas de desarrollo socioeconómico y buscar la transición a la democracia. Wills comprende la experiencia del Frente Nacional como “más que una dictadura pero menos que una democracia garantista” (2016: 826), en tanto se trataba de

⁶ Cientos de personas, con afinidades políticas conservadoras y liberales, salieron a las calles de Bogotá, en particular, pero también en otras regiones de Colombia, una vez se conoció la noticia del asesinato de Gaitán, ocasionando una matanza masiva entre civiles -tanto “políticos” como “gente de a pie”- de todos los colores políticos, fuerza pública y militares (estos últimos fueron enviados para restablecer el orden público) “animados” por el ambiente de indignación y fervor.

⁷ Gutiérrez matiza el objetivo de transitar a la democracia diciendo que el Frente Nacional buscaba la “restauración de una competencia política restringida para transitar eventualmente hacia la democracia” (2014: 99).

una transición a la democracia, después de la dictadura de Rojas Pinilla que, sin embargo, no garantizó la participación política de todos los partidos. Esta comprensión de Wills está en contraposición a la postura que sostienen algunos sectores políticos del país, que señalan que el Frente Nacional fue una continuación de la dictadura disfrazada de elecciones en la medida en que el acuerdo excluyó al resto de fuerzas en la contienda electoral, en particular las de la izquierda.

Existe un debate respecto de si el Frente Nacional permitió o no la participación de todas las expresiones políticas que había en aquella época. Palacios (2012), por ejemplo, considera que fue una iniciativa cerrada por su carácter bipartidista que excluyó y cerró oportunidades políticas legales, lo cual justificó la opción armada guerrillera. En oposición a esta postura, González (2014) argumenta que la discusión sobre el carácter cerrado del Frente se vinculaba a la posibilidad de justificar dicha opción armada. Por su parte, Pécaut (2016) sostiene que el Frente no fue tan hermético, puesto que permitió la participación de grupos políticos más radicales mediante su inserción en las listas del Movimiento Revolucionario Liberal -MRL- y la Alianza Nacional Popular -ANAPO-⁸.

1.2. Las guerrillas desde la década de 1960: breve reseña de sus características

Si bien uno de los actores protagonistas de esta tesis es las FARC-EP, se considera pertinente dar cuenta del “abanico” de expresiones armadas de izquierda que han existido en Colombia, por lo menos, de las principales. Así, a continuación, se propone una presentación sintética de aquellas guerrillas colombianas que han existido desde la década de 1960, las cuales tuvieron diferentes orígenes y motivaciones. Para ello, se realiza una breve reconstrucción de cada una de ellas por separado. Se desarrollará con mayor detalle la caracterización de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), puesto que, como se dijo unas líneas

⁸ Siguiendo a Baez Pimiento (2006), la alternativa más importante, después del auge del gaitanismo, en el siglo XX, fue la ANAPO. No solo por representar un tercer partido que diera equilibrio a las tendencias en el juego político, sino por el proceso que se desencadenó a partir de su radicalización en la fracción que se denominó ANAPO Socialista. El movimiento Rojista Bipartidista, como se denominó en principio la ANAPO, surgió con la adhesión espontánea de las masas populares al General Gustavo Rojas Pinilla. El aporte de Rojas Pinilla, desde su gobierno (1953 - 1957), a la pacificación del conflicto armado en Colombia y el populismo que caracterizó su mandato, despertaron la solidaridad del pueblo colombiano hacia su proyecto político. Este movimiento de oposición se desarrolló en el contexto de los gobiernos del Frente Nacional (1958 - 1974). La participación de la ANAPO en la jornada electoral del 19 de abril de 1970 representó tanto a nivel nacional como regional, el momento cumbre del anapismo. Sin embargo, el desenlace de estas elecciones fue un fraude que le dio el triunfo al candidato del oficialismo. Este hecho justificó la irrupción de la fracción socialista del anapismo, corriente que sirvió de plataforma política al Movimiento 19 de Abril (M-19).

arriba, corresponde al actor que llevó a cabo una de las realizaciones del dispositivo pedagógico que se pretende analizar en esta tesis. A partir del breve recorrido por los contextos de génesis de cada una de las guerrillas y de sus hitos que se expondrán acá, se intentará dar cuenta de la diversidad de factores que, como se hizo mención al principio del capítulo, impiden que haya consenso sobre las razones que originaron el conflicto armado y sobre las que dieron origen a las diferentes guerrillas colombianas.

Para tratar de comprender el contexto en el que surgieron las guerrillas colombianas de los sesentas, primero es necesario hacer mención del contexto general mundial que influyó políticamente en Colombia en esos años, en el cual sobresalen los siguientes hechos: Estados Unidos como polo que influía, sobre todo, en el pensamiento político de corte liberal; las izquierdas que se inspiraban de las experiencias de la entonces Unión Soviética, del maoísmo en China, y de la revolución en Cuba. Y la comprensión, en Europa, de la relación entre Estados Unidos y la Unión Soviética como de “coexistencia pacífica”, lo cual permitía un mayor respaldo a los partidos comunistas de América Latina (Wills, 2016).

Según Wills (2016) esta realidad era leída, por algunas corrientes conservadoras y liberales colombianas, como propicia para las luchas armadas revolucionarias. Pécaut (2016) sostiene, en esta misma línea, que la revolución cubana fue determinante para la creación de “núcleos guerrilleros” dado que, a partir de esta revolución, surgieron varios movimientos de izquierda en América Latina, incluida Colombia. Además, la experiencia de la Violencia y de la lucha de guerrillas liberales⁹ permitió que fuera un escenario favorable para la formación de nuevas guerrillas, esta vez revolucionarias. Otro elemento contextual relevante tiene relación con la estrategia anticomunista que se llevó a cabo en los últimos años del Frente Nacional, por parte de las Fuerzas Armadas, como consecuencia de la Alianza para el Progreso, la cual se tiene su correlato en la política estadounidense de bloquear la influencia cubana al resto del continente (Pécaut, 2016; Molano, 2016). Entre 1959 y 1960, aparecieron en el país las ideas revolucionarias en la

⁹ Luego del Bogotazo, durante los años 40 y 50, en particular en la región de los Llanos Orientales colombianos, pero también en el Tolima, Santander y Antioquia, importantes grupos campesinos, afiliados a las políticas liberales, decidieron alzarse en armas motivados por la fuerza que estaba tomando el partido conservador -y sus políticas- en el país, además de la rabia que todavía había en el ambiente por el asesinato de Gaitán. No obstante, estas organizaciones armadas -guerrillas liberales- no duraron más de una década. Durante el gobierno de Rojas Pinilla estas guerrillas se desmovilizaron por las múltiples dificultades que implicó la vida clandestina y porque dicho gobierno les propuso, entre otras cosas, amnistía e incluir políticas de corte social dentro de su agenda (Gómez, 2006).

juventud universitaria, algunas de las cuales desembocaron en la creación de núcleos de estudiantes que empezaron a adherir a corrientes ideológicas de ruptura. Algunos de estos grupos intentaron crear focos guerrilleros, a la espera de unirse con antiguos guerrilleros, pero fracasan.

1.2.1. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP)

Como se dijo antes, los grupos campesinos que fueron llegando en los años veinte a las diferentes regiones periféricas del país, se organizaron para protegerse de nuevos desplazamientos y, en este mismo sentido, para lograr el derecho a la propiedad de la tierra. La organización campesina fue tomando fuerza e independencia de los partidos tradicionales con el pasar de los años, hasta tal punto que, desde el centro del país, desde las ciudades principales, en los años sesenta, llamaron a estas zonas “repúblicas independientes”¹⁰, manifestando la idea de que eran una amenaza para el gobierno central. En el año 1963¹¹, los enfrentamientos entre fuerza pública y grupos campesinos, con la participación de algunas autodefensas ligadas a los propietarios de las haciendas, fue tomando cada vez más fuerza y, en 1964, un ataque militar brutal contra Marquetalia¹² y posteriormente contra otras colonias campesinas con influencia comunista, marcó un giro importante: la proclama rebelde del 20 de julio de 1964 en Marquetalia por el “levantamiento en armas sostenido por víctimas de tanta ignominia” (Giraldo, 2016: 439).

¹⁰ Luego del asesinato del líder comunista Jacobo Prías Alape en 1960, el Partido Comunista y el movimiento agrario conformaron grupos de autodefensa, que a su vez emprendieron campañas de colonización armada en regiones donde el Estado colombiano no había llegado. Estas comunidades fueron denominadas por Álvaro Gómez Hurtado, diputado nacional conservador (1962 - 1970), como “repúblicas independientes” que escapaban a la soberanía nacional y al control del gobierno central. Entre éstas, las más importantes eran Marquetalia, Riochiquito, El Pato, Guayabero, Sumapaz, la región del Ariari y la intendencia del Vichada.

¹¹ El 20 de julio de 1963, las autodefensas campesinas comunistas aprobaron el programa agrario que contemplaba dos puntos fundamentales: 1. Luchar 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 trabajan o quieran trabajarla, sobre la base de la confiscación de la propiedad latifundista” (Molano, 2016: 605 - 606). Y 2. “colonos, ocupantes, arrendatarios, aparceros agregados recibirán títulos de propiedad sobre los terrenos que explotarán y se creará la unidad económica en el campo” (Molano, 2016: 606).

¹² Los grupos campesinos que llegaron a esta zona, en el departamento Tolima, ubicado en el centro-oeste del país, llamaron a este territorio de esta manera. Algunos de los campesinos que llegaron a esta zona eran reconocidos por su participación en las autodefensas campesinas comunistas conformadas en los años cuarenta. Los nombres que acá interesa resaltar son Manuel Marulanda Vélez y Jacobo Arenas, futuros fundadores de las FARC-EP.

Molano (2016) y Pécaut (2016) sostienen que este hecho generó el nacimiento de la organización guerrillera, aunque formalmente se haya constituido dos años más tarde. En palabras de “Jacobo Arenas”, uno de los líderes guerrilleros de Marquetalia, “la guerra pasaba de la resistencia a la guerra guerrillera auténtica” (Molano, 2016: 605). “Arenas” se refirió a la “guerra guerrillera auténtica” en el marco de la organización de treinta y tres comandos armados integrados por desplazados de otras olas de violencia en diferentes lugares del país. Luego, en 1966, se realizó la primera conferencia guerrillera del sur, en la cual se formalizaron como organización guerrillera. En 1967, en el marco de la segunda conferencia, adoptaron el nombre de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC- y decidieron iniciar una estrategia más ofensiva con 300 hombres repartidos en seis frentes en diferentes regiones del país (González, 2014).

En 1978 se realizó la VI conferencia en la que ratificaron la necesidad de prepararse para la conformación de un ejército revolucionario y lograr lineamientos de un plan militar de cubrimiento nacional. Luego, en 1982, se llevó a cabo la VII conferencia, en la que se le dio un giro al carácter político-ideológico de la organización y se decidió cualificarla políticamente en términos de lucha de clases. Esto significó un cambio en el carácter militar: convirtió a las FARC “en un movimiento guerrillero auténticamente ofensivo” (González, 2014: 380), es decir, un movimiento que no iba a esperar al enemigo para emboscarlo, sino que iría a buscarlo para asediarlo y coparlo. En ese entonces, se adoptó el nombre oficial de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo -FARC-EP-, con “una clara concepción operacional y estratégica para un Ejército Revolucionario” (González, 2014: 380).

En la VIII conferencia de las FARC-EP (1993), ratificaron la opción militar e iniciaron una ofensiva de grandísima envergadura. Reforzaron la presencia en el norte del país, generaron el plan de encerramiento de las principales metrópolis, ataques contra instalaciones militares y policiales, las cuales dejaron importantes daños “colaterales” y aumentaron el número de “prisioneros” militares (Pécaut, 2016). En 1997, la idea de “Marulanda”, quien fue el comandante en jefe de las FARC-EP, de crecer en número y como partido llevó a que esta agrupación creara estructuras organizativas como el Partido Comunista Colombiano Clandestino -PCCC o PC3- y, después, el Movimiento Bolivariano por una Nueva Colombia (Palacios, 2012: 125, en González, 2014: 385).

Las confrontaciones militares continuaron durante los siguientes años. En el año 2000, por ejemplo, las acciones militares de las FARC-EP siguieron aumentando, se mantuvieron los golpes a poblaciones aisladas donde la reacción militar era tardía, se desarrollaron acciones bélicas en centros urbanos cercanos a grandes ciudades (que incluyeron bombas y carros bomba, entre otros), continuaron los secuestros y las extorsiones. Adicionalmente, en algunas zonas, hubo enfrentamiento con la guerrilla Ejército de Liberación Nacional -ELN- por control territorial (González, 2014).

Durante los gobiernos de Uribe Vélez (2002 - 2010), las FARC-EP empezaron a extender la guerra a las ciudades creando un clima de asedio. En el terreno rural, se adaptaron y retomaron la estrategia tradicional de guerra de guerrillas logrando exponerse menos, ya que estaban debilitados por los numerosos enfrentamientos con militares y policías que tuvieron hasta la fecha. Estos enfrentamientos hicieron “retroceder” a esta guerrilla a sus zonas de retaguardia, por lo cual trató de recuperar terrenos abandonados por la desmovilización paramilitar¹³. A pesar de que había perdido fuerza por no tener presencia en algunas zonas, su capacidad de reacomodamiento en este periodo seguía activa militarmente (González, 2014). No obstante, los golpes militares que recibieron, en particular, durante este último periodo fueron tan importantes que contribuyeron a que las FARC-EP consideraran la salida negociada al conflicto.

1.2.2. Ejército de Liberación Nacional (ELN)

Un grupo de jóvenes formados política y militarmente en Cuba y seguidores del guevarismo, agrupaciones estudiantiles radicales de diferentes lugares del país¹⁴, la acogida de la tesis del Frente Unido de Camilo Torres¹⁵, la participación de sacerdotes de la teología de la liberación, la presencia de sindicatos en zonas petroleras y la lucha sindical fueron algunos de los factores que permitieron la creación de la guerrilla del

¹³ Esta desmovilización se dio en el marco del proceso de paz que se llevó a cabo en el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez con los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC-, durante los años 2002 - 2008, el cual tenía dos puntos fundamentales: 1) Confesión de la verdad sobre el origen, desarrollo y expansión del fenómeno paramilitar y 2) Devolución de bienes y fortunas acumuladas ilegalmente por medio del terror y la violencia.

¹⁴ Por ejemplo, de la Universidad Industrial de Santander -UIS-, de dirigentes de la Juventud Comunista y Juventud del MRL, del Movimiento Obrero Estudiantil Campesino -MOEC- y de las Juventudes del Movimiento Revolucionario Liberal -MRL-.

¹⁵ En 1965, el sociólogo, sacerdote y luego guerrillero Camilo Torres Restrepo fundó el Frente Unido Popular como movimiento social y político, con el objetivo de reunir a diversas tendencias de la izquierda. La iniciativa surge en medio de reflexiones sobre la participación política en el contexto del Frente Nacional y la acogida que éste estaba teniendo.

ELN, el 7 de enero de 1965, con ocasión de la toma de Simacota¹⁶. Durante los primeros años, se mostraron más ofensivos que las FARC-EP; sin embargo, el sectarismo de uno de sus líderes, Fabio Vázquez Castaño, condujo al ELN a múltiples ejecuciones internas y a su aislamiento.

Entre 1972 y 1973, esta organización sufrió un debilitamiento importante por causa de la captura y muerte de dirigentes y guerrilleros sumado a las divisiones internas. En este último año, después de la derrota de Anorí¹⁷, el ELN inició su reactivación, luego de estar al borde de la desaparición. Entonces, decidieron adoptar el mando colegiado, como respuesta al sectarismo, y se proyectaron a otros territorios. En 1979, nació el Frente Domingo Laín, uno de los frentes más fuertes de esta guerrilla. A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, se convirtieron en la guerrilla con mayor actividad militar. No obstante, esta fortaleza militar no les dura sino hasta mediados de los años ochenta (en contraste, las FARC -EP, quienes se fortalecieron militar y territorialmente).

1.2.3. Ejército Popular de Liberación (EPL)

En 1965, el Partido Comunista Chino apoyó una facción del Partido Comunista Colombiano con la realización de un congreso paralelo al tradicional, del cual surgió el Partido Comunista de Colombia-Marxista Leninista (PC-ML), que a su vez fundó, en 1967, el Ejército Popular de Liberación -EPL-, portador de la estrategia de guerra popular prolongada. Esta guerrilla surgió en la frontera entre Córdoba y Antioquia¹⁸, escenario de encuentro conflictivo de varios movimientos de colonización guerrilleras gaitanistas de la época de la Violencia. Esta guerrilla concentraba sus esfuerzos en el campesinado, incitándoles a renunciar a los intercambios mercantiles. Sin embargo, la crisis de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos -ANUC-¹⁹ y las reticencias que había por parte del campesinado, hizo que reevaluaran esta negativa. Adicionalmente, en el plano

¹⁶ Población ubicada en el departamento de Santander, en el noroeste del país.

¹⁷ Esta derrota se dio por la operación militar llevada a cabo por el gobierno de Misael Pastrana, en 1973, contra el ELN en zona rural de la población de Anorí, en el departamento de Antioquia, Colombia, la cual logró un debilitamiento tal de esta guerrilla que las autoridades la creyeron aniquilada.

¹⁸ Departamentos ubicados al noroeste del país.

¹⁹ Fue creada en 1967, con el apoyo del gobierno de Lleras Restrepo, y tuvo participación local, regional y nacional en las decisiones relacionadas con el tema agrario. Sin embargo, en 1971, el gobierno empezó a limitar la participación de esta asociación en las discusiones sobre reformas agrarias, lo cual llevó a que se movilizaran y se distanciaran del Estado.

militar, sufrieron fuertes represiones por parte de las Fuerzas Armadas mientras tenían varios enfrentamientos territoriales con el ELN y las FARC-EP.

A diferencia de las FARC-EP, cuyo origen fue predominantemente campesino, el ELN y el EPL coincidían en una extracción vinculada a grupos medios urbanos radicalizados, ya que una parte de sus militantes perteneció a antiguos nichos guerrilleros liberales (gaitanistas en su mayoría). Además, las regiones donde surgieron estas dos guerrillas no estaban completamente insertas en la dinámica bipartidista del Frente Nacional, pero tenían relaciones económicas y políticas con éste. En los años ochenta, el EPL modificó la estrategia política: de la inserción en tensiones propias de la colonización campesina pasaron a proyectarse hacia el proletariado agrícola y las necesidades de la creciente población urbana surgida en torno a la industria bananera del Urabá Antioqueño²⁰. Como consecuencia del cambio de estrategia, lograron tener presencia en otros territorios, presencia que se vio amenazada por el proyecto expansivo de las FARC-EP en esas mismas zonas (González, 2014).

En 1987, las FARC-EP, el ELN y el EPL crearon la Coordinadora Nacional Guerrillera Simón Bolívar, después del asesinato sistemático contra la Unión Patriótica - UP-²¹. Esta coordinadora tenía el objetivo principal de ejecutar acciones militares contra las Fuerzas Armadas. Al inicio de su creación, existieron tensiones producto de las diferencias estratégicas entre las FARC-EP y el ELN. Sin embargo, tras la muerte del comandante de las FARC-EP, Jacobo Arenas, el ELN retomó el mando, impuso sus posturas y se lograron unificar como coordinadora.

1.2.4. Movimiento 19 de abril (M-19)

²⁰ Región ubicada en un sitio de confluencia entre los departamentos de Antioquia, Córdoba, Chocó y el Tapón del Darién, en la frontera con Panamá. Está en una posición geográfica extraordinaria. Es un cruce de caminos entre el océano Pacífico y el océano Atlántico, los dos mayores océanos de la economía mundial, y entre América del norte y América central con Suramérica

²¹ “La Unión Patriótica [UP] surgió a nivel nacional como resultado de los acuerdos para la búsqueda de una salida negociada al conflicto armado adelantados entre el Estado colombiano y los grupos insurgentes. En 1984, el gobierno del presidente Belisario Betancourt y la dirección de las (...) FARC firmaron los Acuerdos de la Uribe, en los que se incluyó un compromiso de cese al fuego y tregua, y se acordó que pasado un año después de haber cesado los enfrentamientos armados, se deberían generar las condiciones para que los integrantes del grupo insurgente pudieran "organizarse, política, económica y socialmente", según su libre decisión" (Reinicar, 2014).

En 1974 se creó el Movimiento 19 de abril -M-19-, en protesta por el supuesto fraude de las elecciones presidenciales de 1970²², que daba como triunfo seguro al General Rojas Pinilla como jefe de la ANAPO²³. Esta guerrilla tuvo un carácter, sobre todo, urbano, con un discurso más nacionalista y con lenguaje irreverente. Sin embargo, terminó buscando insertarse en las tensiones del mundo rural. Se conformó por excombatientes de las FARC-EP, antiguos militantes del Partido Comunista y algunas personas que habían hecho parte del partido político ANAPO socialista. En un principio, su presencia estuvo concentrada en zonas periféricas de colonización del suroccidente y otras regiones marginales. Sin embargo, a mediados de los años ochenta lograron insertarse en algunas zonas rurales con mayor desarrollo económico, donde existía una clase política relacionada con los partidos tradicionales, lo cual representó nuevos escenarios de la lucha armada y una expansión guerrillera.

En marzo de 1990 se desmoviliza esta guerrilla y continúa como movimiento político legal, Alianza Democrática – M19 (AD – M19). Dicha desmovilización implicó una reforma constitucional, permitió una apertura económica, pero también, durante los años siguientes, hasta 1998, hubo un incremento de la capacidad bélica de las demás guerrillas, quienes continuaron su expansión hacia parajes contiguos a las tradicionales zonas de colonización campesina, más articulados a la vida económica y política de la nación. Como respuesta a esta expansión guerrillera, se llevó a cabo un proceso de unificación y subsiguiente expansión de grupos paramilitares a partir de 1997 (durante el gobierno de Ernesto Samper).

1.3. El paramilitarismo

En vista de la relevancia, en la historia del conflicto armado colombiano, del fenómeno paramilitar, es preciso incluirlo en esta reconstrucción de los diferentes y principales actores armados. No obstante, como se trata de un actor armado que no reivindica posturas de izquierda (en ese sentido es distinto a las guerrillas), se opta por presentar algunas de sus características e hitos en un punto aparte. En diciembre de 1981,

²² El M-19 alegaba que la campaña de 1970 le había robado las elecciones a Rojas Pinilla, lo cual ponía de manifiesto que la democracia en Colombia no se respetaba y, entonces, que la vía para que el pueblo llegara al poder, era a través de las armas.

²³ Como se mencionó en la nota al pie 8, la participación de la Anapo en la jornada electoral del 19 de abril de 1970 representó tanto a nivel nacional como regional, el momento cumbre del anapismo. Sin embargo, el desenlace de estas elecciones fue un fantástico fraude que le dio el triunfo al candidato del oficialismo. Este hecho justificó la irrupción de la fracción socialista del anapismo.

en Cali, Valle del Cauca, se anunció la creación de “Muerte a Secuestradores” -MAS-, por parte de un grupo de narcotraficantes, luego de que una hermana de un narcotraficante del cartel de Medellín, Antioquia, hubiera sido secuestrada por el M-19. Una vez fue liberada, el MAS se disolvió, después de haber perseguido a integrantes de esta y otras guerrillas. No obstante, este nombre y su derivado “Masetos” se siguieron utilizando por otras agrupaciones paramilitares y miembros de la Fuerza Pública, en varias regiones del país, como mecanismo para continuar con la “guerra sucia” contra militantes de izquierda y liderazgos sociales (GMH, 2013).

Quienes han estudiado el fenómeno del paramilitarismo²⁴, coinciden en que este surgió, gracias a la ausencia del Estado nacional en varias partes del país, para explotar recursos ilegales, proteger propietarios o mantener el orden social existente. Estas motivaciones se traducen en diferentes acciones relacionadas con la garantía de la explotación de minería legal e ilegal, el narcotráfico, la protección “privada” de terrenos y la guerra contrainsurgente. En este sentido, hay quienes señalan (González, 2014; Palacios, 2012) que las organizaciones armadas de izquierda -las guerrillas- estaban llegando a ocupar poderes locales y regionales: prueba de esto era, por ejemplo, el auge electoral de la Unión Patriótica en varias regiones en los años ochenta y noventa²⁵; o el aumento de los secuestros y extorsiones a grupos económicos poderosos y los avances militares de la guerrilla en las diferentes zonas donde tenían presencia. Un proceso de unificación y subsiguiente expansión de grupos paramilitares se vivió en el país a partir de 1997, durante el gobierno de Ernesto Samper (1994 - 1998) (González, 2014). Esto se debió a un contexto en el cual las guerrillas incrementaban su capacidad bélica, continuaban la expansión hacia parajes contiguos a tradicionales zonas de colonización campesina, y se articulaban más a la vida económica y política de la nación.

Esta expansión del conflicto armado provocó, como reacción, la creación de las cooperativas de seguridad y el proceso de federación de grupos como las Autodefensas

²⁴ Por ejemplo, Giraldo, 2016; González, 2016; Gutiérrez, 2016; Palacios, 2012; Pécaut, 2016 y Wills, 2016.

²⁵ “En las elecciones de 1990 la población eligió a tres senadores, cuatro representantes a la Cámara, 24 diputados, 12 alcaldes y 257 concejales del partido [de la Unión Patriótica]. Estas cifras, pese a que demostraban una reducción de su representación política en el Congreso de la República (tuvieron cinco senadores y nueve representantes a la Cámara en las elecciones de 1986), confirmaban su estabilidad en el ámbito local y regional, en donde habían sido elegidos 15 alcaldes, 261 concejales y 10 diputados en las elecciones de 1988” (GMH, 2013: 142).

Unidas de Colombia –AUC-²⁶, quienes retomaron la experiencia previa de autodefensas de Córdoba y Urabá, en el Magdalena Medio, y autodefensas del Sur del Cesar y Santander. Estas agrupaciones paramilitares avanzaron a zonas históricas del ELN, lo cual provocó el estancamiento de este grupo guerrillero. Entre 1994 y 1997 hubo el mayor número de violencia registradas en la región del Urabá: 52 matanzas perpetuadas por las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (Accu) con la intención de “socavar la influencia guerrillera en el conflicto entre los sindicatos y los gremios de la agroindustria bananera” (González, 2014: 424). Además, el crecimiento de la presencia de sectores vinculados al narcotráfico²⁷ en la vida económica y política del país proporcionaban nuevos recursos tanto a la lucha guerrillera como a la paramilitar, lo cual garantizó que se mantuvieran y fortalecieran (González, 2014).

En el marco del proceso de paz de 1999 que Andrés Pastrana llevó a cabo con las FARC-EP, los grupos paramilitares empezaron a exigir que se les considerara como interlocutores políticos válidos, reclamando, por un lado, una mesa de paz con ellos y, por otro, participación política. Esto llevó a que estos grupos paramilitares modificaran parcialmente sus estrategias, apoyando movilizaciones campesinas en contra de fumigaciones de cultivos de coca, por ejemplo, hasta reforzar su injerencia en política local y regional. Dichas exigencias las lograron por medio de la participación más o menos abierta en elecciones con candidatos propios y con control sobre aspectos de la gestión estatal de los entes territoriales como la salud y la educación (González, 2014).

1.4. Intentos de paz con los diferentes actores armados

Una vez presentados los principales actores armados al margen de la ley que han participado del conflicto armado colombiano de los últimos sesenta años, se reseñarán a continuación algunos elementos principales de los diferentes procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, lo cual permite completar el contexto previo necesario para la comprensión del dispositivo pedagógico surgido del último proceso de paz con las

²⁶ En el año 1997 se creó este grupo paramilitar. En 1996 se habían creado las Autodefensas Campesinas de Córdoba Unidas -ACU-.

²⁷ Aunque el narcotráfico aparece en el país en la década de 1970, cuando se reemplazan los cultivos de café por los de marihuana (en particular en la región del Caribe colombiano) y empiezan a llegar los cultivos de amapola de los países andinos, y se multiplican los laboratorios que procesan la pasta de coca, entre 1982 y 1995 la tendencia creciente de la propagación del narcotráfico logra llegar a uno de sus picos más importantes (GMH, 2013).

FARC-EP. Este último proceso de paz, al igual que los anteriores²⁸ -que se presentarán a continuación-, coincide con los precedentes en dos elementos opuestos generales: un incremento de los hechos violentos y un rechazo a la solución política del conflicto por parte de algunos sectores²⁹.

Se empezará por el de Betancur (1982 - 1986) el cual contó con la actitud voluntarista de expansión de las FARC-EP. Luego, se abordarán los procesos desarrollados durante los mandatos de Barco (1986 - 1990), Gaviria (1990 - 1994), Samper (1994 - 1998) y Pastrana (1998 - 2002) quienes gobernaron en medio del auge de las acciones armadas tanto de la guerrilla, del paramilitarismo y, por lo tanto, de la respuesta militar del gobierno, cada uno con sus matices. Le siguen los procesos llevados a cabo durante los dos periodos de Uribe Vélez (2002 - 2010), marcados por las ambigüedades del mandatario quien negaba -y niega- la existencia del conflicto armado interno. Y, finalmente, se abordarán los que se desarrollaron durante los dos gobiernos de Santos (2010 - 2018), quien partió de la opción tomada por las FARC-EP de abandonar la lucha armada y buscar la solución política del conflicto (González, 2014), gracias a una decisión política de incluir la paz dentro de sus lineamientos y por el debilitamiento en el que se encontraban por las ofensivas militares recibidas desde el gobierno anterior.

1.4.1. El conflicto armado no es un problema de terrorismo: el primer proceso de paz (Betancur y Barco)

El presidente Betancur reconoció que los factores de la violencia en Colombia estaban relacionados con causas internas, objetivas y subjetivas a las que era necesario prestar atención y que, por lo tanto, no se reducía a un problema de terrorismo. Esta postura era contradictoria con la del Partido Conservador, del que él hacía parte, la cual criminalizaba la lucha armada y atribuía las causas a razones ideológicas extremistas³⁰. No obstante, y distanciándose de la política represiva de su antecesor Julio Cesar Turbay y de los programas de su propio partido político, Betancur consideró necesario adoptar reformas sociales y políticas que contribuyeran a disminuir los factores que ocasionaron la violencia y que permitían su perpetuación. Entre tanto, las FARC-EP continuaban su

²⁸ Palacios (2012), sostiene la tesis de que en Colombia ninguna política de paz ha logrado consenso, eficacia y coherencia, debido a que los diferentes gobiernos (que se renuevan cada cuatro años) se han caracterizado por iniciar cada uno de los procesos de negociación desde cero, ignorando los anteriores - salvo el de Gaviria, quien recogió el legado de Barco. A esta tesis, la llama la política cuatrienal de paz.

²⁹ Ver González (2014), Wills (2016) y Giraldo (2016).

³⁰ Ver Ramírez y Restrepo, 1988: 513 - 564, en González, 2014: 381 y Wills (2016).

crecimiento debido al mayor financiamiento por cuenta del aumento de secuestros y extorsiones.

De esta manera, el 30 de marzo de 1984, el mandatario firmó el Acuerdo de Paz de la Uribe³¹ con las FARC-EP, cuya concreción se manifestó con una tregua. Esta guerrilla aprovechó esta tregua para continuar su expansión hacia nuevas zonas cercanas a los territorios históricos donde el Partido Comunista desarrollaba acciones políticas y sindicales de carácter legal (González, 2014; Wills, 2016). En agosto de 1984, el presidente inició un nuevo proceso de paz con el M-19, el Partido Comunista Marxista Leninista y el EPL. En 1985, las guerrillas ausentes³² se agruparon en la Coordinadora Nacional Guerrillera (CNG), quienes se opusieron radicalmente al proceso de diálogo. No obstante, en 1986, fracasó el intento de unificación guerrillera (González, 2014).

Los diálogos de paz también fracasaron. González (2014) atribuye este fracaso al hecho de que había una importante oposición por parte de algunos gobiernos y poderes locales por no haber sido incluidos (González, 2014) o porque los actores involucrados buscaban ventajas militares y políticas (Ramírez y Restrepo, 1988, en González, 2014: 389). Con respecto a esto último, Pécaut (2016) apunta a que la participación en estas negociaciones, por parte de las FARC-EP, tuvo relación con un proyecto de expansión territorial y consolidación del ejército popular para la guerra prolongada y, por parte del M-19, con la búsqueda de mayor protagonismo político, privilegiando la presión militar. Estas motivaciones también estuvieron presentes en el EPL y el ELN quienes multiplicaron su presencia territorial durante este periodo (González, 2014). Mientras esto ocurría con las guerrillas, el paramilitarismo, en el Magdalena Medio, “se había [...] transformado en expresión de una abierta rebelión de las élites regionales contra los reales o posibles efectos democratizadores de las negociaciones entre el gobierno y las guerrillas” (Romero, 2003, en González, 2014: 390).

Por el otro lado, los gremios tenían la visión de que la paz se reducía al desarme y desmovilización de las guerrillas, sin reformas sociales ni económicas, y los partidos políticos usaron la paz como bandera electoral, sin considerar las reformas necesarias del régimen político. Los sectores de mandos militares comprendieron el proceso de paz

³¹ Llamaron a este proceso de paz “la Uribe” por el lugar en el que se llevó a cabo. En el municipio de la Uribe, ubicado en el departamento del Meta (centro de Colombia).

³² El ELN, el MIR – Patria Libre, el Partido Revolucionario de Trabajadores (PRT) y el Quintín Lame, estas tres últimas eran guerrillas más pequeñas con presencia local y regional.

como parte de una estrategia continental de gobiernos pro-izquierdistas destinada a abrirle paso a la revolución comunista mediante la paralización de la respuesta armada del ejército.

Un año más tarde, en noviembre de 1985, el M-19 se tomó el Palacio de Justicia, acto que significó el fin de los diálogos con esta guerrilla y evidenció el interés de los militares de romper cualquier tipo de diálogo con agrupaciones armadas ilegales, por la manera violenta como intervinieron para dar fin a la toma³³. Unos años más tarde, en 1987, se da la ruptura definitiva de la tregua con las FARC-EP en un ambiente de asesinatos sistemáticos de militantes de la Unión Patriótica (UP)³⁴ y otras personas consideradas simpatizantes de la insurgencia (González, 2014).

A partir del fracaso del proceso de Betancur, Virgilio Barco³⁵ (1986 - 1990) dirigió su propuesta de paz hacia una mayor institucionalización y centralización de los programas de gobierno para extender la presencia estatal hacia áreas afectadas por medio de la acción militar. Adicionalmente dispuso “ayuda de programas oficiales diseñados para aliviar problemas estructurales que se consideraban como la causa principal de la insurgencia” (Hoskin, 1994: 39, en González, 2014: 391). De esta propuesta, surgió el Plan Nacional de Rehabilitación -PNR-³⁶, el cual consistió en seleccionar regiones afectadas por el conflicto armado y destinarles recursos para el mejoramiento de las

³³ El 6 y 7 de noviembre de 1985 fue el asalto al Palacio de Justicia por parte de la guerrilla del M-19 y la recuperación militar del edificio. Hay evidencias de que la justicia colombiana conocía los planes de esta toma y, sin embargo, no hizo nada para detenerla. La razón de esta conducta aún no ha sido posible conocerse. Además, el resultado de esta confrontación fue un alto número de personas muertas y desaparecidas porque luego de que se terminaron las confrontaciones hubo un movimiento de cuerpos hacia fosas comunes que solo hasta hace unos años se lograron rastrear e identificar algunos cuerpos. Algunos de los miembros de esta guerrilla también han reconocido que fue un error. En términos de Palacios (2012), este acto dejó un inmenso costo humano y político pues se deslegitimó la “paz”.

³⁴ En 1985, se creó el nuevo partido político Unión Patriótica -UP-, con colaboración del PC. Por estos años, las FARC-EP habían manifestado la voluntad de crear fuerza política, entonces, comandantes toman parte de este nuevo movimiento además de diversos sectores de izquierda. En las elecciones legislativas de 1986, la UP, en alianza con el PC, obtuvieron 5 curules en el Senado y 9 en la Cámara de Representantes. Luego, en 1988, se llevaron a cabo las primeras elecciones locales que se realizan bajo la modalidad de sufragio universal, en las cuales la UP conquista 23 localidades, numerosos concejos municipales y varias curules en el Congreso (Pécaut, 2016).

³⁵ Con respecto a la semántica, Barco creía que el vocablo “paz” estaba desgastado y que había desconfianza en la seriedad negociadora de los grupos insurgentes. Por lo cual, definió el uso de nuevas palabras como “normalización”, “rehabilitación”, “reconciliación” y creó la Consejería Presidencial para la Normalización, Rehabilitación y Reconciliación Nacional.

³⁶ Barco buscó aumentar la autonomía del gobierno frente a la clase política con la creación de consejos nacionales de rehabilitación los cuales tenían la función de canalizar el dinero que iba a ser destinado a las regiones que se consideraban con poca importancia políticamente (Hoskin, 1994, en González, 2014: 392).

condiciones de vida, la construcción de vías primarias y secundarias y la expansión de la electrificación³⁷.

En la misma lógica, Barco tenía una concepción más civilista del orden público. Consideró necesario que hubiera mayor control sobre los cuerpos armados oficiales, por lo que nombró a un civil como Procurador para las Fuerzas Armadas y creó la consejería presidencial para los Derechos Humanos (González, 2014). No obstante, no se logró el ambiente esperado por desconfianzas. El gobierno aún no había logrado controlar a las Fuerzas Armadas ni a los grupos privados contrainsurgentes y tampoco logró involucrar al conjunto de las instituciones estatales y sociales (González, 2014). Además, la política de negociación se redujo a “legitimar el Estado” y a “deslegitimar la guerrilla” (Palacios, 2012). Sin embargo y a pesar de estas dificultades, el gobierno de Barco culminó con la desmovilización del M-19, en marzo de 1990, proceso que le tomó un año de conversaciones (en 1989 reanudaron la mesa). Adicionalmente, se reiniciaron los diálogos con el EPL, los cuales concluyeron con su desmovilización parcial (González, 2014).

1.4.2. Los siguientes procesos de paz fallidos (Gaviria, Samper y Pastrana)

Por su parte, la política de paz de Gaviria, luego de la desmovilización del M-19, intentó un nuevo proceso con las FARC-EP, el ELN y las disidencias del EPL, en un contexto nacional que jugaba a su favor por la presión para la salida negociada al conflicto. Además, había un clima positivo creado por la Asamblea Constituyente³⁸, la cual fue definida como uno de los acuerdos con el M-19. En el plano internacional, se evidenciaba un aumento de la presión ante la crisis humanitaria implicada en el conflicto armado. A pesar de los esfuerzos del aparente buen ambiente para la salida negociada, las fuerzas militares bombardearon la sede del secretariado de las FARC-EP en “Casa Verde”³⁹, el mismo día de la apertura de la Asamblea Constituyente, lo cual generó una

³⁷Según Otero “este diseño vial estaba claramente concebido para acabar con el aislamiento de esas regiones, que proporcionaban sitios de refugio a los grupos guerrilleros y desde los cuales éstos podían asediar a las zonas más integradas (Otero, 2009: 191-193, en González, 2014: 391).

³⁸ Una de las necesidades del acuerdo firmado entre el M-19 y el gobierno de Barco (9 de marzo de 1990), fue la de proteger el proceso de negociación con la reforma política de “desbloqueo del país y de la democracia” con la “actualización” de la Constitución de 1886. Esta iniciativa fue respaldada con una fuerte movilización ciudadana que llevó a las urnas esta opción en el marco de las elecciones legislativas de 1991.

³⁹ En el marco del proceso de paz con las FARC-EP en la Uribe, Meta, el Secretariado de esta guerrilla tuvo su sede en este mismo lugar, llamada “Casa Verde”.

ofensiva guerrillera, la más grande hasta ese momento (González, 2014). Esta ofensiva ocasionó fuertes y permanentes enfrentamientos, no solo con las FARC-EP sino también con el ELN y el EPL en todo el territorio nacional.

La tensión de la presencia y fortalecimiento de las guerrillas en el país, en particular la de las FARC-EP, permitieron que el presidente Andrés Pastrana (1998 - 2002), ocho años después del bombardeo en “Casa Verde”, contara con un importante respaldo electoral basado, particularmente, en los acercamientos que había concretado con el jefe de las FARC-EP “Manuel Marulanda Vélez” o “Tirofijo”, quien lo prefería como interlocutor para una eventual negociación. Así, Pastrana inició su gobierno con una nueva propuesta de paz, la cual terminó profundizando la ruptura de la articulación de poderes locales y regionales con la política y el Estado del orden nacional. Dicha ruptura se profundizó por los abusos de dicha guerrilla en las zonas desmilitarizadas del Caguán⁴⁰ (González, 2014). Con respecto al contexto geográfico del conflicto armado, hubo una expansión territorial de las FARC-EP, el ELN y de los paramilitares. En paralelo a estos diálogos, se hizo una reingeniería de las Fuerzas Militares, financiada por el gobierno estadounidense, a través de recursos del Plan Colombia⁴¹, cuyo objetivo era la recuperación territorial por parte del gobierno y la neutralización de la ventaja militar y territorial que las FARC-EP venían acumulando desde 1998 - 1999 (González, Bolívar y Vásquez, 2003, en González, 2014: 430-431).

En el año 1999 se iniciaron oficialmente los diálogos del Caguán, a pesar de las reservas que había sobre estos⁴². Sin embargo, Marulanda no asistió por la supuesta existencia de un plan para atacar su vida, aunque creía que el proceso de paz “buscaba cubrir el déficit político acumulado durante más de siete años de guerra y abrir el camino a la solución política y negociada” (Semana, 11 enero 1999, No. 871, en

⁴⁰ Uno de los acuerdos a los que llegaron las FARC-EP y el gobierno de Pastrana fue desmilitarizar la zona de negociación, el Caguán, lo cual creó una especie de zona liberada donde la guerrilla podía transitar y permanecer sin temor a ser atacada por las fuerzas militares y policiales del Estado. Esta situación fue aprovechada por la guerrilla para fortalecerse militarmente, ya que venían de recibir fuertes ataques y de ser debilitadas.

⁴¹ El Plan Colombia fue un acuerdo bilateral entre los gobiernos de Colombia y Estados Unidos en 1999 durante las administraciones del presidente Andrés Pastrana y el Bill Clinton con tres objetivos específicos: generar una revitalización social y económica, terminar el conflicto armado en Colombia y crear una estrategia antinarcóticos. No obstante, el énfasis estuvo en el incremento de la cooperación militar entre los dos países, estableciendo batallones antinarcóticos en el país.

⁴² Para legitimar el proceso se organizó una gira de guerrilleros y funcionarios estatales por Europa y se organizaron reuniones de las FARC-EP con sectores empresariales y otros grupos sociales y políticos, como mecanismo de participación de la sociedad civil.

González, 2014: 431). El interés principal de las FARC-EP en este proceso de paz consistía en el logro de un canje de militares secuestrados por presos políticos, la conservación de la zona desmilitarizada y el desmonte del paramilitarismo, considerado como “engendro del ejército”⁴³ y contra el cual las medidas del gobierno eran insuficientes.

Mientras Pastrana avanzaba con el proceso de paz con las FARC-EP en el Caguán, los paramilitares⁴⁴ empezaron a ejercer presión contra el anuncio del gobierno de una posible prórroga indefinida de la zona de distensión y de la ley permanente de intercambio prisionero. A raíz de esto, empezaron a secuestrar a congresistas y militantes del Partido Liberal de corte izquierdista⁴⁵ y propusieron una comisión gubernamental destinada a crear una mesa de negociación paralela y a gestionar la libertad de las personas secuestradas⁴⁶. Ante estas demandas de los paramilitares, las FARC-EP manifestaron su desacuerdo y el gobierno de Pastrana suspendió el proceso de diálogos. Dicha guerrilla, entonces, denunció “cinismo oficial”, insinuando relaciones cercanas de paramilitares con funcionarios.⁴⁷

1.4.3. “Mano dura” con las guerrillas, proceso de paz con los paramilitares (Uribe Vélez 2002 - 2010)

Durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002 - 2010), el clima era adverso a la solución negociada, situación que lo favoreció en 2002, por sus políticas de Seguridad Democrática⁴⁸, las cuales lo llevaron, a su vez, a su reelección en el 2006. Esta política de seguridad buscó la recuperación del territorio por vía militar y la profundización de la

⁴³ Las FARC-EP concebían a los grupos paramilitares como un brazo de las Fuerzas Militares de Colombia.

⁴⁴ Los paramilitares tenían la intención de abandonar el carácter de grupos armados locales y regionales contrainsurgentes para configurarse como un proyecto político, social y económico nacional. En este sentido, Carlos Castaño, jefe paramilitar de las AUC, se convirtió en interlocutor válido para importantes sectores de los medios de comunicación.

⁴⁵ Primero, en el año 1999, secuestraron a la senadora liberal Piedad Córdoba, luego, en el 2000, a siete congresistas mientras se tramitaba en el congreso la ley de canje de soldados por guerrilleros presos, solicitada por las FARC-EP.

⁴⁶ “Según Calos Castaño, ese secuestro constituía una declaración de rebeldía contra el Presidente ante su ‘equivocada política de negociación con la guerrilla’” (El Colombiano, 2 de noviembre de 2000: 11A, en González, 2014: 434).

⁴⁷ Según González (2014), las FARC-EP insinuaban vínculos de paramilitares con funcionarios públicos como el Procurador General, el Defensor del Pueblo y el Fiscal General, entre otros.

⁴⁸ La política de Seguridad Democrática tenía como estrategia la lucha integral contra las guerrillas que buscó una acción coordinada de las diferentes instituciones del Estado. También hubo un llamamiento a la población civil a ver a las guerrillas como factores de violencia que obstaculizaban e impedían el crecimiento económico y social del país a corto y mediano plazo y que amenazaban incluso la viabilidad de Colombia como nación (González, 2014).

guerra contra las guerrillas, en sintonía con la negativa de este gobierno a reconocer el conflicto armado interno y, entonces, a descartar la posibilidad de diálogo con las guerrillas (González, 2016 y Pécaut, 2016). Esta política fue efectiva en términos militares ya que, durante este periodo, se registró la mayor ofensiva política, militar y jurídica de la historia colombiana, dejando como resultado la reducción de la capacidad bélica de las organizaciones guerrilleras. No obstante, éstas siguieron actuando y adaptándose a la nueva dinámica del conflicto armado.

Los resultados de la Seguridad Democrática se tradujeron en, por un lado, una reducción de los indicadores de violencia: disminución de acciones contra infraestructura nacional y población civil tanto como aumento de confianza para inversión nacional y extranjera. Pero, por otro, organizaciones de derechos humanos denunciaron que hubo un agravamiento de la crisis humanitaria en Colombia, especialmente en zonas donde se llevaron a cabo operativos militares, debido a hostigamientos y persecución judicial y militar contra organizaciones políticas y sociales opuestas al gobierno (González, 2014).

Al mismo tiempo que Uribe desconocía el conflicto interno, los paramilitares emergían como un actor político, lo cual posibilitó el inicio de un proceso de paz con ellos, como se mencionó antes. El énfasis contrainsurgente y la ambigua negociación con algunos grupos paramilitares llevaron a la desmovilización parcial de algunas estructuras paramilitares en el 2006, lo que generó una reducción de los homicidios y de las masacres. Sin embargo, no eran un grupo homogéneo. Mientras Salvatore Mancuso y Carlos Castaño, dos de los principales jefes del paramilitarismo, quisieron darle una línea más política⁴⁹ y menos cercana al narcotráfico, otros jefes no estuvieron de acuerdo, ocasionando fragmentación, puesto que había relaciones fuertes de las autodefensas con el narcotráfico y otros negocios legales e ilegales que no estaban dispuestos a abandonar.

El proceso de paz con las autodefensas tenía dos puntos fundamentales: uno, la confesión de la verdad sobre el origen, desarrollo y expansión del fenómeno paramilitar; y dos, la devolución de los bienes y las fortunas acumuladas ilegalmente por medio del terror y la violencia. No obstante, muchos paramilitares no estuvieron de acuerdo con asumir estos costos políticos y económicos, negándose a sumarse al proceso. En este

⁴⁹ Por ejemplo, en el 2004 tres paramilitares, Báez, Isaza y Mancuso, visitaron el Congreso de la República; estos personajes encarnaban tendencias y trayectorias diferenciadas: Isaza los años ochenta; Mancuso, los noventa y Báez, el siglo XXI (González, 2014: 452).

marco, se creó la Ley de Justicia y Paz, la cual recibió fuertes denuncias de la comunidad internacional y nacional sobre el hecho de que era un instrumento de impunidad y no de Verdad, Justicia y Reparación. Uno de los “beneficios” que les daba esta ley a los paramilitares⁵⁰ era la extradición.⁵¹

1.4.4. “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”: Gobierno de Juan Manuel Santos y guerrilla de las FARC-EP

Durante el primer periodo presidencial de Juan Manuel Santos (2010 - 2014) se continuó con la política de la Seguridad Democrática, buscando contener y reducir las acciones insurgentes. Sin embargo, no logró la aniquilación de las insurgencias, lo cual mantuvo un “equilibrio catastrófico de fuerzas” que hizo necesaria la solución negociada del conflicto (González, 2014). A diferencia de Uribe, Santos reconoció el conflicto armado interno, posición que determinó una distancia con el esquema bélico de su antecesor, y reabrió la posibilidad de diálogo con las FARC-EP con una serie de precondiciones. Estas incluían la renuncia a secuestros y extorsiones, una decisión clara de optar por la búsqueda de la paz y no aprovechar las negociaciones para conseguir ventajas políticas o militares. Las FARC-EP manifestaron su interés de liberar, unilateralmente, cinco secuestrados para empezar el proceso (González, 2014).

Como se viene planteando a lo largo de este capítulo, el conflicto armado en Colombia ha prevalecido por un poco más de cincuenta años⁵² y han existido varios intentos de procesos de paz entre los diferentes gobiernos y las guerrillas colombianas. Finalmente, en septiembre de 2012 se anunció la fase pública de la mesa de negociación en La Habana, Cuba, entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la entonces guerrilla de las FARC-EP, luego de un año de conversaciones secretas. Este acto estuvo acompañado por la firma del primer comunicado conjunto el cual estableció la agenda de discusión, la

⁵⁰ Inicialmente, los paramilitares que se acogieron a esta Ley, sin haber cumplido completamente con las “reglas de juego”, fueron llevados a una finca en Antioquia; sin embargo, en vista de que no habían contado toda la verdad, fueron trasladados a una cárcel, como fruto de un acuerdo con la Corte Suprema de Justicia para evitar la extradición. No obstante, en el año 2008 fueron extraditados a Estados Unidos porque seguían delinquir desde la cárcel (González, 2014).

⁵¹ Adicionalmente, se empezaron a evidenciar relaciones turbias entre paramilitares y narcotraficantes para evitar la extradición.

⁵² A pesar de que hoy todavía no se ha logrado un acuerdo de paz con todas las guerrillas colombianas, el hecho de que las FARC-EP ya no actúen como insurgencia sino como partido político, significa un avance muy importante para la construcción de paz en el país, por ser ésta la guerrilla más fuerte y con mayor presencia en todo el territorio nacional.

cual contó con seis puntos -(i) Política de desarrollo agrario integral, (ii) Participación política, (iii) Fin del conflicto, (iv) Solución al problema de las drogas ilícitas (v) Víctimas e (vi) Implementación, verificación y refrendación- y lo que se llamó “hoja de ruta”, que establecía el propósito de este proceso -la terminación del conflicto-, las condiciones de trabajo y las “reglas de juego”⁵³.

La regla de juego fundante del proceso fue que “nada estaba acordado hasta que todo estuviera acordado”, de tal manera que todos los acuerdos previos al acuerdo final serían parciales. Esto lo estipularon, por lo menos, por dos razones fundamentalmente, y basándose en las experiencias pasadas: a las partes les interesaba que la población colombiana conociera las discusiones que se estaban dando en La Habana, que conociera el proceso; y buscaban evitar que la oposición alegara que se estaba llegando a ciertos acuerdos a espaldas del país.

Durante los cuatro años que duró el proceso hasta su aprobación, las FARC-EP inició varios ceses al fuego unilaterales. De manera periódica, las partes llegaron a los diferentes acuerdos parciales de cada uno de los puntos mostrando el dinamismo de las conversaciones a pesar de las múltiples dificultades. En un acto público, los actores involucrados reconocieron sus partes de responsabilidad por las víctimas causadas por el conflicto armado, por lo que vieron la necesidad, de una parte, de crear mecanismos eficaces para buscar a las miles de personas desaparecidas por el conflicto y, de otra, de establecer un mecanismo de justicia, verdad, reparación y no repetición. Por otro lado, acordaron desminados humanitarios⁵⁴ en las zonas de antigua presencia guerrillera. Por su parte, el gobierno suspendió bombardeos contra esta guerrilla y, en el año 2015, indultó a 30 guerrilleros sindicados de rebelión⁵⁵. Luego de muchas discusiones y desacuerdos, definieron refrendar el acuerdo final por medio de un proceso de plebiscito.

⁵³ Ver la página web de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

⁵⁴ “En el marco del desescalamiento, para avanzar en la construcción de confianza y con el fin de contribuir a generar condiciones de seguridad para los habitantes que se encuentran en zonas de riesgo por la presencia de minas, artefactos explosivos improvisados, municiones sin explotar y restos explosivos de guerra, y de dar garantías de no repetición a las comunidades, el Gobierno y las FARC-EP hemos acordado solicitar a la organización Ayuda Popular Noruega (APN) liderar y coordinar la implementación de un proyecto de limpieza y descontaminación” (Comunicado conjunto # 52. La Habana, 7 de marzo de 2015).

⁵⁵ Para ver noticia completa: <https://www.elespectador.com/noticias/paz/gobierno-concede-indulto-30-guerrilleros-de-farc-presos-articulo-600781>

Luego de años de negociación⁵⁶, las partes definieron, con relación al punto uno de la agenda, sobre la Reforma Rural Integral, que el objetivo fuera “contribuir [...] a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural” (Acuerdo Final, 2016: 5). Sobre el punto dos, “Participación política: Apertura democrática para construir la paz” enfatizaron en la necesidad de ampliar el ejercicio democrático para permitir que “surjan nuevas fuerzas en el escenario político [...] [para] fortalecer el pluralismo y por tanto la representación de las diferentes visiones e intereses de la sociedad” (2016: 5). En el punto tres, “Cese al Fuego y de Hostilidades y Definitivo y la Dejación de las Armas”, determinaron:

la terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la Fuerza Pública y las FARC-EP [...] y de esa manera [,] crear las condiciones para el inicio de la implementación del acuerdo final y la dejación de las armas y preparar la institucionalidad y al país para la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil (2016: 5).

Sobre la solución al problema de las drogas ilícitas, que corresponde al punto cuatro de la agenda, el objetivo fue “[promover] una nueva visión que dé un tratamiento distinto y diferenciado al fenómeno del consumo, al problema de los cultivos de uso ilícito, y a la criminalidad asociada al narcotráfico” (2016: 6). El punto quinto corresponde al tema eje del proceso de paz, sobre las víctimas. A partir de este punto, acordaron crear el Sistema de Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, el cual contribuirá a la lucha contra la impunidad. Adicionalmente, impulsará y respaldará las investigaciones y sanciones de violaciones graves a los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, a partir de lo cual se contribuirá al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, a la búsqueda de las personas desaparecidas y a la reparación del daño causado. Y, por último, para el punto seis, que abordó los mecanismos de implementación y verificación del acuerdo final, acordaron crear una “Comisión de

⁵⁶ En medio de estos años de negociaciones, el gobierno de Santos y la segunda guerrilla colombiana más importante hasta la fecha, el ELN, continuaron con los acercamientos y las fases exploratorias para determinar las reglas de juego del proceso de paz entre estos dos actores. En marzo del 2016, después de dos años de conversaciones preliminares -no públicas-, de acercamientos entre las partes, lograron pactar una agenda de diálogo e instalar la mesa en Quito, Ecuador. La agenda contemplaba también seis puntos, los cuales fueron: 1) “Participación de la sociedad”, 2) “Democracia para la paz”, 3) “Víctimas”, 4) “Transformaciones para la paz”, 5) “Fin del Conflicto. Seguridad para la paz y dejación de las armas” y, el punto 6) “Implementación: Garantías para el ejercicio de la acción política. A pesar de que lograron discutir varios aspectos de los puntos acordados y llegar a algunos acuerdos, antes de que se finalizara el mandato de Santos no alcanzaron a concluir este proceso de paz.

implementación, seguimiento y verificación del Acuerdo Final de Paz y de resolución de diferencias” para hacerle “seguimiento a los componentes del Acuerdo y verificar su cumplimiento, servir de instancia para la resolución de diferencias, y el impulso y seguimiento a la implementación legislativa” (2016: 6).

Finalmente, el gobierno de Santos y la guerrilla de las FARC-EP firmaron el acuerdo final en septiembre de 2016. En octubre del mismo año se llamó a un plebiscito para que el pueblo colombiano expresara si estaba de acuerdo con el acuerdo final con un “Sí” o un “No”, cuyo resultado fue la no aprobación. Dado este resultado, se realizaron una serie de reuniones con los partidos políticos, los gremios y los empresarios que promovieron el “No”, con las iglesias católicas y cristianas -instituciones que jugaron un papel muy importante en todo este último proceso-, pero también con los partidos y movimientos políticos y sociales que promovieron el “Sí” y que proponían ciertas modificaciones y aclaraciones al documento. Así, un mes después del plebiscito, las partes tuvieron una propuesta de nuevo acuerdo de paz, el cual fue refrendado por el poder legislativo a finales de noviembre del mismo año. Luego de este aval, el senado aprobó el proyecto de Ley cuyo objetivo fue que los seis representantes de Voces de Paz⁵⁷ pudieran participar en los trámites que se darían a continuación en el Congreso para implementar los acuerdos de paz de La Habana. En marzo del 2017, las FARC-EP entregaron el primer lote de armas a la ONU y en septiembre crearon su partido político, luego legalmente constituido, Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común -FARC-.

⁵⁷ Fuerza legalmente constituida para representar a las FARC en el Congreso de la República. Esta participación tenía solo voz.

2. La cuestión del dispositivo pedagógico de paz

En este capítulo se dará cuenta, por un lado, de las investigaciones que se han realizado sobre educación/pedagogía de paz, las cuales constituyen los antecedentes que entran en diálogo directo con el objeto de estudio de esta tesis. Y, por otro lado, se propondrá una reconstrucción teórica del concepto foucaultiano de dispositivo y su recepción pedagógica en el campo de las pedagogías críticas, para continuar con un abordaje metodológico de este. Por último, se retomará el concepto de “polémica”, principalmente a partir de los trabajos de Amossy, concepto que se empleará para un posterior análisis sobre el tipo de relación entre la polémica pública y la pedagogía de paz. En el marco de las realizaciones del dispositivo pedagógico, surge el interrogante por el tipo de relación y si esta implica un potencial pedagógico para el dispositivo. Se definió este orden de exposición con la intención de que dicho marco teórico, posteriormente, se enriquezca con este estado del arte, con el fin de complejizar la investigación que se pretende abordar en el siguiente capítulo.

2.1. Sobre la pedagogía y educación para la paz: un estado del arte

La bibliografía consultada, que a continuación se presentará, se organizó en función del nivel de abstracción (incluye trabajos cuyo interés es puramente teórico y otros que proponen conceptualizar a partir de experiencias empíricas) y, de esta manera, del ámbito de indagación. Así, en el primer conjunto de exploraciones se hará referencia a los lineamientos y antecedentes de la Pedagogía de Paz como disciplina; en el segundo grupo se dará cuenta de las investigaciones que abordan la escuela como ámbito desde donde se piensa el conflicto en clave de pedagogía/educación para la paz; en el tercero se presentarán las investigaciones que no comprenden la escuela como único escenario privilegiado para desarrollar la educación para la paz desplazando dicha preocupación hacia un ámbito social más amplio. A su vez, esta tercera categoría de antecedentes se encuentra dividida en tres grupos: uno hace referencia a los estudios pedagógicos relacionados con conflictos armados, distintos al colombiano; el segundo grupo tiene que ver con las investigaciones realizadas a partir del conflicto armado colombiano, y en el tercero se señalan algunos trabajos sobre educación/pedagogía de paz en el marco del último proceso de paz colombiano entre el gobierno y la entonces guerrilla de las FARC-EP, antecedentes directos de la investigación aquí planteada.

En lo referente al caso a analizar, cabe señalar la existencia de una vacancia de estudios dada su reciente emergencia en un contexto muy concreto: el último proceso de paz entre el Gobierno colombiano de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP (2012 - 2016). No obstante, desde hace muchos años, por el propio contexto de conflicto armado, han surgido en Colombia algunas investigaciones sobre iniciativas de pedagogía/educación para la paz que proponen definiciones de la misma (algunas de las cuales se señalan en el segundo grupo de la tercera categoría), así como se han realizado algunas investigaciones sobre pedagogía/educación para la paz, desde un marco más general, a partir del inicio del proceso de paz de las cuales se intentará dar cuenta hacia el final de este capítulo.

2.1.1. Pedagogía de Paz como disciplina

Se optó por iniciar esta sección, que recoge los lineamientos y antecedentes de la Pedagogía de Paz como disciplina, con la investigación ya clásica propuesta por De Zavaleta (1986) sobre la pedagogía de paz, en la que propone darle a esta última el estatus de ciencia. Su centralidad radica en que, además de ser referenciada en varias de las investigaciones consultadas, sus postulados analíticos fundacionales siguen vigentes para muchas búsquedas pedagógicas. La investigación de De Zavaleta tiene como antecedente el Plan de Escuelas Asociadas para la Comprensión Internacional y la Paz de la UNESCO (1953) en la que participaron diferentes escuelas de todo el mundo. Dicho plan buscó materializar lo que llamaron “educación para la comprensión internacional”, la cual estuvo guiada por la necesidad de que los gobiernos de las diferentes naciones incorporaran en sus sistemas educativos los fines y prácticas de una acción orientada a la formación de ciudadanos pacíficos.

Partiendo del antecedente citado, De Zavaleta (1986) sugiere posicionar a la pedagogía de paz, en tanto disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas⁵⁸, como una ciencia, cuyo objeto es la educación para la paz y sus propósitos su esclarecimiento y estudio. A esta Pedagogía de Paz se le suele ubicar, dice la autora, como una línea especial de la pedagogía internacional que estableció la UNESCO. En tanto ciencia, continúa De Zavaleta:

⁵⁸ Las cuales nacieron como una necesidad práctica de desarrollar métodos de análisis de los aportes teóricos y prácticos de la educación de los países.

la pedagogía de la paz utilizará el método histórico para la ubicación de los fenómenos educativos en su “aquí y ahora”; el “filosófico” para explicar sus causas y los efectos de los cambios sociales; el “experimental” y los de las ciencias sociales para desentrañar las causas de los comportamientos individuales y sociales a través de ensayos e instrumentos que los pongan en evidencia y logren registrarlos cuánticamente y cualitativamente (1986: 38).

Y, en esta línea, sostiene que la finalidad inmediata de dicha pedagogía se cumplirá en dos clases de trabajo. Uno descriptivo, de conocimiento de documentos y observaciones de hechos educativos en los diferentes pueblos y civilizaciones que posibiliten la comparación para lograr comprender semejanzas, diferencias y aproximaciones entre ellos. Y, el otro, explicativo, a partir del cual se intentará dar cuenta de las razones y causas de los fenómenos que abarca. En este caso se hace necesario un trabajo que no se limite a la explicación, sino que defina líneas para el desarrollo de estudios comparados e intente comprender los “porqué” que motivan la educación para la paz. La comprensión de las causas de base es pensada como clave para señalar el rumbo para una pedagogía que es esencialmente de búsqueda.

Así, la autora, siguiendo a Röhrs⁵⁹, considera que esta labor científica tiene cuatro tareas fundamentales: 1) dilucidar el aspecto histórico; 2) aclarar y explicar la práctica de una educación para la paz; 3) aclarar y estudiar los obstáculos que se presentan para el logro de tal educación y 4) explicar sus perspectivas de realización y efectividad. Finalmente, y como rasgo general del estado del arte sobre pedagogía y educación para la paz, la búsqueda de instituir a la Pedagogía de Paz como ciencia no soslaya su condición práctica en tanto acción pedagógica acompañada por una verdadera política de paz, donde todos los esfuerzos de orientación de la enseñanza que tengan este fin resultarán más eficaces si las sociedades progresan en su convivencia pacífica y en su sensibilidad para lograrla.

En la misma vía de recuperar los antecedentes teóricos y contextuales de la Educación para la Paz, se considera pertinente mencionar las etapas que propone Jares (1995) del desarrollo del concepto de educación para la paz con relación a los temas coyunturales que estaban surgiendo en Europa, puesto que se le considera, en la

⁵⁹ Röhrs, H. (1970). Fundamentos de una educación para la Paz. Revista Educación. Vol. 1. Rca. Federal Alemana.

bibliografía consultada, como un referente de la historia del desarrollo del concepto de Educación para la Paz. La primera etapa que propone la denomina “La Escuela Nueva”, cuya característica radica en la transmisión y generación de la tradición humanista renovadora, a partir de una crítica a la práctica pedagógica tradicional, que se complejiza con el factor sociopolítico y las consecuencias socioeconómicas del estallido de la primera guerra mundial. La segunda etapa, “Creación de las Naciones Unidas y de la Unesco”, nace como consecuencia de la segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas, particularmente de la UNESCO. Este hito continúa con el enfoque de la primera etapa vinculado a la tradición humanista renovadora, y pone el énfasis en la educación para los derechos humanos y, posteriormente, para el desarme.

La tercera etapa que propone el autor hace referencia a la “La Investigación para la Paz como nueva disciplina”, la cual surge de la disciplina Investigación para la Paz⁶⁰, en los años 1960, la cual profundiza en el concepto de paz y desarrolla la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, pretende recuperar los planteamientos de Paulo Freire y vincular a la Educación para la Paz con lo que el autor denomina la educación para el desarrollo⁶¹. La cuarta etapa, denominada “El legado de la noviolencia”, no sigue una cronología según el autor, como en el caso de las tres anteriores, además de ser más diversa en sus formulaciones. Define sus características a partir de los siguientes principios educativos gandhianos: “[l]a filosofía y la forma de actuar deben estar condicionados por dos principios fundamentales: [...] firmeza en la verdad [...] y acción sin violencia” (1995: 3); autonomía personal y capacidad de afirmación para conseguir la libertad; autosuficiencia material y mental; armonización del cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu; teoría del conflicto y aprendizaje de las estrategias noviolentas; entrenamiento en las estrategias de lucha noviolenta; educación por medio del trabajo; autoctonía cultural; e integración del proceso educativo en la comunidad.

Se puede resaltar, entonces, que tanto De Zavaleta como Jares plantean, desde lugares distintos, diferentes elementos históricos y conceptuales que permitieron hablar de educación para la paz como disciplina y, después, de Pedagogía de Paz como ciencia.

⁶⁰ El origen de la Investigación para la Paz se remonta al periodo de 1918–1950, el cual se le ha denominado la etapa de los “precursores o los padres fundadores”, es decir, científicos e investigadores interesados en crear una “ciencia de la paz” capaz de dar una respuesta objetiva a las causas de la primera guerra mundial (Ospina, 2015: 67).

⁶¹ En el marco de esta tesis, aunque no lo abordamos, se reconoce que existe un debate sobre el carácter desarrollista del “primer” Freire, sobre lo cual él mismo después reflexionó. A este respecto, la crítica que Kusch (2000) realiza, en *Geocultura del hombre americano*, hace sobre los planteamientos de Freire.

En este sentido, resulta interesante que De Zavaleta distingue estos dos conceptos. A uno -pedagogía de paz- lo ubica tanto como disciplina especial de una ciencia, como una ciencia misma; y al otro concepto -educación para la paz- como objeto de la pedagogía como ciencia. Por otro lado, estas dos perspectivas permiten subrayar que la educación y la pedagogía para la paz surgen en contextos de guerra y de conflicto, y cuyo objetivo es la pacificación de las comunidades y naciones.

2.1.2. La escuela como ámbito para pensar la educación para la paz

Como se mencionó al principio del capítulo, en esta sección se pretende dar cuenta de los lineamientos principales que se han desarrollado sobre Educación para la paz en el marco de la escuela como ámbito de emergencia del conflicto tanto como de articulación de iniciativas tendientes a educar para la paz. Las referencias bibliográficas que se exponen a continuación dan cuenta de los enfoques que más se han desarrollado en este ámbito. Para cada investigación, se presentará la forma en la que definen el concepto de pedagogía de paz, la tematización del conflicto en el ámbito escolar y el contexto como elemento fundamental para trabajar dicha pedagogía y la tramitación de los conflictos. Cabe señalar que como rasgo definitorio de estas investigaciones se observa una distinción frágil entre investigación y búsqueda de intervención/incidencia en la realidad a partir de fomentar iniciativas concretas de educación para la paz en las escuelas. Es decir, en general, las investigaciones halladas sistematizan prácticas de educación para la paz o bien dan cuenta de investigaciones realizadas para intervenir en el ámbito escolar con más elementos.

La primera referencia corresponde a la investigación de Pérez, Véliz y Arteaga (2017) quienes pretenden develar los fundamentos teóricos y didácticos de la educación para la paz que, según ellas, requieren ser asimilados por los y las docentes de ciencias sociales, en Cuba, como contenido de su formación continua (formación de formadores y formadoras). Plantean, entonces, que la educación para la paz se hace necesaria en el marco de una sociedad que se ve sometida a constantes y complejos cambios, por lo cual apelan a una promoción de valores para la convivencia, el reconocimiento, la reconciliación y, sobre todo, para la paz.

De esta manera, sostienen que esta educación constituye horizontes de paz en constante construcción, por lo que debe apostársele a pesar de los diversos obstáculos

causados por violencias directas, estructurales y culturales. Así, continúan señalando, la educación para la paz, como forma particular de educación en valores, se constituye en un proceso por medio del cual se concreta la formación de la cultura de paz, favorece la resolución pacífica de los conflictos y la participación ciudadana. Implica, además, el aprendizaje de actitudes y valores como justicia, responsabilidad social, solidaridad, autonomía, racionalidad, respeto, amor, igualdad, libertad, tolerancia y convivencia. El carácter holístico de este proceso permite ser utilizado en la corrección y prevención de la violencia desde la escuela por contar con medios para influir en la comunidad educativa.

Las autoras coinciden con los planteamientos de un conjunto de autores y autoras que retoman en su investigación (Tuvilla, 2003; Arteaga, 2005; Viciado y Martínez, 2009; Martínez y Sánchez, 2013), quienes definen a la educación para la paz como un proceso basado en la promoción y el desarrollo de los presupuestos de la paz positiva, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos; que prepara a las personas con los recursos para analizar, dialogar, enfrentar críticamente la compleja y conflictiva realidad desde la búsqueda de salidas no violentas, la utilización de las normas y las experiencias socio-morales y éticas que favorezcan las relaciones humanas, la convivencia pacífica, el valor del compromiso cívico en una armonía del ser humano consigo mismo, los demás y el medio ambiente.

Además, siguiendo los postulados de Vaillant (2002) y Duta (2012), Pérez, Véliz y Arteaga (2017) no solo se enfocan en la educación del estudiantado, sino que también prestan atención a la formación docente. En esta clave afirman que el desarrollo de esta educación en el aprendizaje docente resulta de importancia por su misión en la formación de quienes dirigirán el proceso educativo de la enseñanza infantil, en la orientación a las familias y a los agentes de la comunidad, por lo cual les compromete a desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de conocer, del desarrollo del ser, de la convivencia y del actuar. Concluyen las autoras afirmando que la educación para la paz es un proceso y un acto pedagógico que se desarrolla durante toda la vida, que supone un conjunto armonioso y reflexivo de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que forma a las personas como agentes activos de su desarrollo para vivir con dignidad, convivir con otros seres humanos y la naturaleza, así como actuar ante las situaciones de exclusión y vulneración de la condición humana.

Por su parte, Amstutz, Mazzarantani y Paillet (2005) indagan acerca del trabajo que se realiza en el ámbito escolar argentino en relación con el conflicto, en particular social y económico, con el fin de construir una propuesta de pedagogía de paz. Para esto, realizan un breve recorrido histórico de las teorías de las relaciones sociales, partiendo desde Aristóteles, y retoman la idea de que los sujetos son seres sociales que se relacionan entre sí, para llegar al concepto de conflicto como elemento permanente y constitutivo de dichas relaciones. Señalan que, desde finales de los años 70, empezó a circular una comprensión positiva del conflicto, en tanto demuestra la existencia de una relación humana y estimula la creatividad al buscar resoluciones por distintas vías. Antes de esta década, el conflicto se comprendía como algo negativo, como una situación a evitar. Sobre la comprensión positiva de este concepto, las autoras continúan sus reflexiones sobre la Pedagogía de Paz a partir de la definición de Mark Umbrei, quien sostiene que el conflicto es “una parte natural e inevitable de la vida y la comprensión de que es nuestra reacción o respuesta al conflicto, lo que lo convierte en una situación constructiva o destructiva” (Mark Umbrei, 1990, en Amstutz, Mazzarantani y Paillet 2005: 50).

De esta manera, proponen que la educación para la paz tenga en cuenta una serie de estrategias pedagógicas y didácticas relacionadas con el manejo adecuado de los conflictos a través de la comunicación, la aplicación de la neurolingüística, la inteligencia y la alfabetización emocionales, la creatividad y la heurística. Estas estrategias, a las cuales les dedican unos párrafos para definir las, subrayan las autoras, es necesario que respondan a los contextos específicos donde se desarrollarán. Esta idea de trabajar, analizar e investigar a partir del contexto específico -en este caso, la conformación social, económica y educativa del aula-, caracteriza la particularidad de la investigación de las autoras.

Así, a partir de estas especificaciones, inician el análisis de los conflictos en el aula, los tipos de conflictos que se presentan dentro de las comunidades educativas, el modo de reconocerlos y actuar ante ellos. Luego hacen énfasis en las formas y las modalidades de mediación educativa en escenarios conflictivos, a partir del presupuesto de que la labor educativa es formar para la realidad y en valores “como reguladores de la conducta” (Amstutz, Mazzarantani y Paillet 2005: 139). Privilegian el método “Hablar hasta entenderse”, creado por el docente estadounidense Porro (1999), el cual está estrechamente relacionado con las anteriores estrategias expuestas por las autoras. Dicho método fomenta la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa,

evitando imposiciones. Finalmente, se refieren a la importancia de transformar el aula en un espacio pacífico donde haya una convivencia amorosa, crecimientos compartidos, ejercicio democrático, donde se aprenda a ser “verdaderamente humanos” (2005: 185).

A modo de recapitulación, es pertinente subrayar la relación que la investigación arriba mencionada de Pérez, Véliz y Arteaga (2017) establece con la cultura de paz, que como se verá más adelante, es una relación recurrente en el corpus de investigaciones revisitadas. Por otro lado, resulta significativo que estas investigaciones coinciden en el “diagnóstico” del contexto general, cuya característica son los cambios sociales y culturales permanentes, a pesar de que son estudios realizados en países distintos, como Cuba, Argentina y España. También coinciden en señalar que la Educación/Pedagogía de Paz apuesta a promover la formación en valores de convivencia, respeto y paz.

2.1.3. La Pedagogía de Paz más allá de la escuela

Las investigaciones arriba presentadas coinciden en la exposición de las características y enfoques principales de la educación/pedagogía de paz en el ámbito de la escuela, cuyas conclusiones están relacionadas con la importancia de trabajar, desde la formación de formadores/as y la formación de niñas, niños y jóvenes, valores que faciliten una convivencia en paz a partir del diálogo y el trato respetuoso, entre otros. En este nuevo grupo de trabajos se hará un recorrido por algunas de las aproximaciones al conflicto que se han hecho desde el enfoque de la educación para la paz en contextos que van más allá de la escuela. Abordan la educación para la paz de manera general, atravesando a la sociedad en su conjunto, sin detenerse en ámbitos específicos como en el caso de la serie de investigaciones precedentes que recortan un espacio donde analizar la cuestión.

Esta perspectiva de análisis entiende al contexto como formativo, un contexto dirimido entre la existencia del conflicto –a menudo armado– y la posibilidad de la construcción de la paz. De allí el uso recurrente de la noción de cultura de paz. Muchas de las exploraciones consultadas, establecen diálogos con procesos de paz que se despliegan en paralelo al desarrollo de sus indagaciones. No obstante, este abordaje general del problema no implica excluir a la escuela como uno de los ámbitos privilegiados de educación para la paz, aunque claramente no el único. Nuevamente aquí, en este tercer grupo de investigaciones, la distinción entre investigación y búsqueda de

intervención/incidencia en la realidad a partir de propuestas concretas de educación para la paz en las escuelas es poco clara.

2.1.3.1. La educación para la paz fuera de Colombia

Las investigaciones que se presentan a continuación no comprenden a la escuela como el único espacio -físico- privilegiado de formación. Esto no significa que no se incluya a este escenario como uno de los tantos ámbitos a partir de los cuales se pretende contribuir a la formación para la paz. De esta forma, la investigación de Cerdas-Agüero (2015) aborda la educación para la paz dirigida a la construcción de una cultura de paz⁶² en América Latina como:

una estrategia, un desafío y un proceso educativo basada en el reconocimiento, el respeto y la vivencia de los derechos humanos, así como el respeto a la dignidad de las personas [...] [la cual] incide desde diversos espacios sociales y en estos, en las estructuras, en las diversas formas de pensar y de asumir las realidades sociales (2015: 136).

Es decir, esta educación se constituye, por un lado, como un proceso de aprendizaje donde el ser humano es el centro de su accionar, en la medida en que se considera que tiene potencial y posee las capacidades que le permiten participar de forma autónoma, no violenta, decidida y activa en el desarrollo humano e incidir en la sociedad para promover y construir la paz. En otras palabras, es agente de transformación. Por otro, como proceso político que busca transformar las relaciones verticales, desiguales, excluyentes y de dominación en los diferentes espacios sociales para favorecer la justicia social, la paz, la igualdad, la equidad y como educación en valores, fomentan la paz y el respeto por los derechos humanos.

Esta propuesta educativa, continúa la autora, tiene como interés contribuir en promover la esperanza en la transformación del ser humano, en la vivencia de los derechos humanos, en la libertad y en la búsqueda constante de nuevas realidades y de propuestas. También tendría que ser dirigida al reconocimiento de la autonomía del ser

⁶² La autora comprende la cultura de paz como “aquella que se caracteriza por actitudes, formas de conducta y de vida, y valores basados en el respeto a la vida, los derechos humanos, la promoción y la práctica de la no violencia, por medio de la educación, el diálogo, la cooperación, la igualdad de derechos y de oportunidades, la libertad, la justicia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad” (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999) (Cerdas-Agüero, 2015: 136).

humano que le permita tomar decisiones, opinar, ser crítico, empoderarse, reconocerse a sí mismo como sujeto de derechos con dignidad humana, en una realidad social que le puede hacer creer lo contrario. Añade que educar para paz requiere, además, educar para la solidaridad, lo cual implica reconocerse en la otra persona con quien se va autoconstruyendo. Al solidarizarse con la otra persona, se reconocen los derechos propios y ajenos y así se lucha contra quienes restringen y violan esos derechos. Y, finalmente, sostiene que es necesario educar para la ternura, como manifestación de la afectividad que se refleja en las relaciones interpersonales basadas en el aprecio, el afecto mutuo y la comprensión del otro individuo. De esta manera, se reconoce la vivencia de la paz y los derechos humanos entre todos los miembros de la sociedad, en las relaciones humanas cotidianas.

Por su parte, la investigación de Ospina (2015) aborda la educación para la paz desde la realidad del conflicto en el Territorio Palestino Ocupado a partir de la pregunta sobre la posibilidad de hablar de educación para la paz en situaciones de conflicto armado o, si más bien, el contexto permite hablar de educar para la paz, solamente, en situaciones de posconflicto. La hipótesis de esta investigación plantea que la educación para la paz requiere de un enfoque específico en aquellos territorios, zonas y países que se encuentran en situación de conflicto armado. Adicionalmente, considera que la educación para la paz no se puede reducir a los espacios escolares en la medida en que no son los únicos escenarios donde los sujetos se forman.

La investigación que realiza Ospina la lleva a resaltar los planteamientos de “los expertos”, como llama a las y los docentes⁶³ con quienes se entrevistó, sobre las características de dicha educación. Con respecto al término de “paz”, coinciden en que no se debe comprender como una paz que busque pacificar la resistencia palestina o aceptar pasiva y pacíficamente las condiciones bajo las que se encuentra dicho pueblo, como lo proponían los anteriores modelos de educación para paz implementados en el territorio. Sostienen que tampoco puede tratarse de una paz que provenga solamente del lado palestino, sino también del Estado de Israel. De esta manera, la concepción de paz en Palestina pasa por el fin de la ocupación y las prácticas de apartheid, el respeto de la

⁶³ A pesar de que la pregunta por la educación para la paz que formula Ospina excede la escuela como único escenario, la autora considera a los y las docentes como interlocutoras fundamentales para su investigación.

dignidad, los derechos humanos, la autonomía y el derecho a la libre determinación del pueblo palestino, aspectos que constituye, además, las causas del conflicto.

Del análisis realizado, la autora desprende una propuesta sobre la educación para la paz, la cual implica tener en cuenta, como criterio fundamental de partida, la ocupación israelí y sus efectos en los territorios palestinos, como las causas del conflicto. En lo referente al enfoque, este no se debe reducir a la formación de niños, niñas y adolescentes y las metodologías deben superar la dinámica de transmisión y formación vertical de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la cultura de paz. Sobre la implementación, señala que esta educación tendría que ser liderada por personas del territorio palestino, no por terceras personas, y que busque evitar continuar con la construcción del imaginario de que los y las palestinas son terroristas (prácticamente como única característica). En últimas, reafirma la autora:

en Palestina la educación para la paz sería posible si ésta surge en el seno de la sociedad palestina y se constituye como un proceso propio y autónomo que conduzca a los palestinos “hacia la independencia, la libertad y la soberanía, todos ellos aspectos indispensables para la paz”. Así mismo, “dicha educación debe atender las necesidades de Palestina y plantear propuestas realistas frente a su situación”⁶⁴ (2015: 566).

Estas investigaciones coinciden en la necesidad de que la educación para la paz se trabaje, también, desde fuera de la escuela y con todas las personas pertenecientes a la comunidad con la que se pretenda llevar a cabo el proceso pedagógico. Por otro lado, en clave de esta tesis de maestría, resulta pertinente resaltar el postulado de Cerdas-Agüero (2015) quien propone analizar esta educación como un proceso de aprendizaje donde el ser humano es comprendido como agente de su accionar para promover y construir la paz. Como un proceso político transformador de las relaciones de dominación para favorecer y fomentar la paz. En lo que respecta a la investigación de Ospina (2015), es destacable el hecho de que sus aportes parten de un contexto de guerra entre naciones (si bien el colombiano es un conflicto armado interno, es también un conflicto bélico donde la población es la principal víctima), a partir del cual concluye que la educación para la paz es posible en un contexto de posconflicto -contrario a lo que se pretendió en Colombia

⁶⁴ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

con la pedagogía de paz- y que es necesario que esta educación incluya todas las voces que vivieron el conflicto, no solo aquellas de quienes se considera que vencieron.

2.1.3.2. La educación para la paz en Colombia

En el marco del contexto colombiano, Zúñiga y Gómez (2009) proponen una caracterización de la Pedagogía de Paz a partir de la observación de seis experiencias de formación llevadas a cabo por promotoras de convivencia barrial, promotoras de salud pública y por docentes de secundaria y de universidades. Estas experiencias abordaron la problemática de violencia en la ciudad de Cali y sus alrededores. Dichas observaciones se concentraron en los principios y procesos de intervención pedagógica institucionales utilizados para generar relaciones de convivencia y manejo de conflictos producidos por la violencia ejercida de los diferentes actores en dicho contexto.

A partir de estas observaciones, analizan la importancia de que la línea pedagógica que se vaya a desarrollar tenga en cuenta dos ejes fundamentales. El primero tiene que ver con la articulación entre principios sociopolíticos y principios pedagógicos y, el segundo, con la articulación entre el orden “instruccional” y el orden regulativo del proceso educativo. Sobre el primer eje afirman que el proceso educativo y la intervención socio-pedagógica deben responder a principios sociopolíticos. Y que el principal principio sociopolítico de la educación para la paz es “la construcción de un nuevo orden internacional basado en un concepto de paz positiva, de modo que las relaciones en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional e internacional) tengan como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia”⁶⁵ (Movimiento de Investigación sobre la paz, en Zúñiga y Gómez, 2009: 16). Sobre los principios pedagógicos señalan que son aquellos que orientan la planificación, ejecución y evaluación de una estrategia pedagógica.

Con respecto al orden institucional, correspondiente al segundo eje, subrayan que está constituido por “los conocimientos considerados legítimos para ser incluidos en el currículo formal o no-formal; los métodos y técnicas considerados apropiados para enseñar y aprender; y los criterios y estándares de evaluación” (2009: 17). Y el orden regulativo es el que define la forma como se asumen las relaciones sociales entre las

⁶⁵ El concepto de paz lo comprenden como “la práctica real de los Derechos Humanos porque ellos contienen las leyes fundamentales de una ética global y la semilla de una cultura de la paz, y porque ellos ofrecen las bases para la construcción de leyes y normas nacionales y locales” (Zúñiga y Gómez, 2009: 15).

personas que participan de la experiencia. Para la pedagogía para la paz, continúan las autoras, es fundamental el contacto humano, el ambiente de confianza y seguridad y las necesidades de quienes tienen mayor riesgo de estar en situación de exclusión y marginalidad, puesto que son situaciones que generan violencia. Esto implica que no se puede ser neutral con respecto a los valores que animan las relaciones humanas.

Partiendo de dicha observación y análisis, proponen una perspectiva de la Pedagogía de Paz que busca potenciar relaciones que abordan los conflictos desde posiciones que exaltan la fuerza de las ideas en el diálogo, el debate y la negociación, en lugar de aquellas posiciones que privilegian el uso de las armas y de las fuerzas física y financiera para resolver las diferencias. Esta pedagogía, continúan las autoras, tiene que ver con la cultura de paz, la cual comprenden como “aquella que asume una postura ética y se compromete con un proyecto político democrático de superación de las múltiples violencias, tanto en los ámbitos pequeños y cercanos, como en los más amplios espacios de la nación” (2009: 2). Siguiendo los postulados de Sween-Hi Toh⁶⁶, Zúñiga y Gómez especifican que la pedagogía de la paz comprende cuatro principios básicos: 1) visión integral de los orígenes de los conflictos y de las condiciones para la paz; 2) formación en valores como el respeto, la empatía, el reconocimiento y el compromiso con la justicia, la equidad y la no-violencia; 3) diálogo y 4) postura crítica (las autoras utilizan el término de Freire, “concientización”).

En sintonía con la propuesta anterior, Mejía ([1999] 2017) invita a pensar la pedagogía para la paz desde la construcción de una cultura de paz y una visión pedagógica del conflicto, lo cual implica desarrollar una capacidad de manejo del conflicto que permita creer en la posibilidad de construir dicha cultura. Dicha construcción se llevaría a cabo a partir de un trabajo directo y participativo con la población y, desde ahí, “[e]ntender las claves educativas y culturales para encontrar ejes embrionarios para una intervención educativa que no concibe a la paz como la ‘simple’ ausencia de la guerra” ([1999] 2017: 33).

En la misma línea de Zúñiga y Gómez (2009), Mejía afirma que existe una dificultad para encontrar mecanismos concretos de uso educativo que permitan a las comunidades relacionarse con el conflicto de otra manera. Por ejemplo, de una forma

⁶⁶ Premio Unesco de Educación para la paz en el año 2000.

positiva que permita construir, en vez de seguir relacionando al conflicto con aspectos negativos e inmovilizadores. Por lo cual, afirma que el conflicto debe asumirse como parte central cotidiana y permanente de la existencia humana, tanto en su expresión individual como social ([1999] 2017) y, entonces, que es necesario encausarlo educativamente para que rinda sus frutos en el campo de la acción humana. Para esto, propone, por un lado, llevar a los espacios formativos lo que él llama “estrategia de deconstrucción”, la cual implica, a su vez, una estrategia de formación crítica para asumir el conflicto, para producir reinterpretaciones y redefiniciones de la realidad y sus conflictos. Por ende, continúa, los y las educadoras deberán tener

la capacidad de preguntarse y reorganizar su manera de estar en el mundo teniendo la capacidad de reconocer el conflicto que en sus prácticas personales constituye procesos homogéneos, produciendo una homogeneización dominante en sus discursos [...]. Esto es un trabajo a escala porque no es sólo sobre él, sino hay que ir sobre su grupo humano, su grupo local y la intervención crítica en el mundo más amplio ([1999] 2017: 54).

Finalmente afirma que la cultura de paz que se construye a partir de la educación para la paz debe tener en cuenta los aportes de la educación popular en la medida en que los procesos de este último enfoque remiten mucho más al mundo del aprendizaje que al de la enseñanza. Es decir, que la actividad educativa busca en los sujetos, de manera intencionada, generar cambios que permitan construir “algo diferente” como habilidades, actitudes, conocimientos críticos e intervenciones sociales ([1999] 2017).

Pasando de investigaciones realizadas en la academia a otras conducidas por actores de la sociedad civil, desde el Observatorio del Caribe Colombiano (2015) se analizaron la trayectoria de instituciones educativas y los diferentes enfoques vinculados a la construcción de paz, en el contexto particular de la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, con el fin de caracterizar la educación para la paz a partir de la cual trabajaron. Para ello, realizaron talleres participativos dirigidos a docentes y estudiantes, personas desmovilizadas de grupos paramilitares en proceso de reintegración y otros miembros de la comunidad, vinculados a las instituciones educativas ubicadas en barrios receptores de población desmovilizada.

De esta manera, la educación para la paz es abordada en clave de currículo educativo con objetivos, contenidos -conceptuales (diferenciar liderazgo de caudillismo, propone el observatorio), procedimentales (diseño de casos prácticos, dinámicas, juegos

o estrategias) y actitudinales (adquisición de valores, actitudes, habilidades y comportamientos “necesarios” en la vida cotidiana)-, metodología de actividades de enseñanza-aprendizaje y criterios de evaluación. La investigación en la que se enmarca esta propuesta de educación para la paz se enfocó en el contexto de conflicto armado colombiano. El objetivo de dicha educación es el de lograr la paz a partir de la convivencia en armonía con su propia persona, las demás y el medio ambiente; recuperación de la confianza, la reconciliación, y la reintegración social de personas que estuvieron alzadas en armas, de víctimas en general y de desplazadas y desmovilizadas en particular. Finalmente, desde el Observatorio afirman que la educación para la paz es la manera más directa y práctica de aplicar y construir una cultura de paz, ya que esta educación implica modificar las estructuras sociales y culturales de la sociedad y contribuye, desde lo social y lo cultural, a la construcción de la paz.

Las investigaciones acá expuestas invitan a entender la Pedagogía de Paz en clave de cultura de paz. Es decir, una pedagogía que eduque para la resolución de conflictos políticos, sociales, económicos y bélicos de manera no violenta. Que brinde herramientas que posibiliten la comprensión del conflicto en cuestión para, a partir de esta, construir la cultura de paz. Es una comprensión del conflicto que no lo niega. Por el contrario, entiende lo conflictivo o al conflicto como tal, como una posibilidad para fomentar el pensamiento.

2.1.3.3. La educación para la paz en el marco del último proceso de paz colombiano (2012-2016)

En esta última parte del estado del arte, se abordan investigaciones realizadas en el marco de la propuesta de Pedagogía de Paz que surgió del último proceso de paz entre el gobierno colombiano de Juan Manuel Santos y la entonces guerrilla de las FARC-EP. La primera de la que se va a dar cuenta, corresponde a la tesis de maestría realizada por Salas (2017), la cual tuvo como objetivo analizar la implementación de la Cátedra de Paz⁶⁷ en una institución educativa de secundaria y media de la ciudad de Cali, Colombia,

⁶⁷ Esta cátedra surge de la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, el cual la define como “la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (artículo 189). Es necesario aclarar que esta idea de “cátedra de paz” viene de años atrás (por ejemplo, en la Constitución

en el marco del último proceso de paz colombiano; contexto comprendido por el autor como “de transformación pacífica de un conflicto armado tras el inicio de una etapa de construcción de paz y reconciliación” (2017: 13). A partir de este último proceso de paz se reactivaron una serie de iniciativas y leyes que ya existían en Colombia, como es el caso de la Cátedra de Paz, correspondiente a la investigación que se presenta. En este sentido, se optó por incluir dicha cátedra en este apartado ya que es una experiencia pedagógica impulsada por miembros del gobierno, de instituciones internacionales de derechos humanos, de las FARC-EP y por personalidades académicas nacionales, que, aunque incluyen en su aplicación a las instituciones educativas inicial y media, no se reducen a estas. Adicionalmente, los temas trabajados en el recorte de dicha tesis de maestría corresponden al último proceso de paz.

Dicha Cátedra tiene como objetivos contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre una cultura de paz, educación para la paz y el desarrollo sostenible (Decreto 1938 de 2015, Artículo 2). El autor señala que una de las características novedosas en Colombia de la Ley que establece esta Cátedra de Paz es el hecho de que demande la implementación de una asignatura específica en todas las instituciones educativas de preescolar, primaria y secundaria del país. La Cátedra puede estar vinculada a alguna de las áreas fundamentales establecidas en el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994⁶⁸, cuyos contenidos propuestos son, entre otros, Justicia y Derechos Humanos, Resolución pacífica de conflictos, Prevención de acoso escolar, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales y Proyectos de vida y prevención de riesgos⁶⁹, de los cuales se deben desarrollar al menos dos.

El autor propone poner en tensión el contexto en el cual surge esta cátedra: por un lado, el desarrollo de la implementación de una asignatura cuyo propósito es contribuir a la construcción de paz en el marco de un proceso de paz y que, por otro lado, está inscrita en un sistema educativo que no se ha modificado y que “no ha contribuido a disminuir las consecuencias del conflicto y el uso de la violencia, ni a mejorar las condiciones estructurales que la alimentan” (2017: 40). No obstante, señala Salas (2017),

Política de 1991 ya se hablaba de esta necesidad), sin embargo, bajo la coyuntura del proceso de paz, algunas iniciativas se potencian y se retoman.

⁶⁸ Las áreas establecidas son Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental o Educación Ética y Valores Humanos

⁶⁹ Decreto 1938 de 2015, Artículo 2 y Ley 1732 de 2014, Artículo 1, párrafo 2.

es una posibilidad para fomentar la comprensión, desde las instituciones educativas, de dinámicas sociales presentes en contextos permeados por la violencia y el conflicto armado y así crear herramientas que contribuyan al ejercicio pedagógico coherente con los aprendizajes que se pretenden lograr desde el aula.

Por su parte, la Corporación Humanas realizó una investigación, la cual fue publicada en el 2015, sobre la educación para la paz y los estudios feministas y de género, en el marco de la implementación del Acuerdo de Paz, con el fin de construir herramientas pedagógicas que posibiliten la creación de “propuestas incluyentes y diversas de construcción de paz que aporten a la superación de imaginarios y de prácticas militaristas, violentas y excluyentes” (Corporación Humanas, 2015: 5). Esta investigación tuvo dos momentos. El primero respondió a un trabajo investigativo sobre el concepto de educación para la paz y los aportes que el feminismo y los estudios de género le han hecho. En el segundo momento, dicha pesquisa fue puesta a disposición de una serie de procesos formativos con jóvenes, cuyo objetivo era “fortalecer sus liderazgos y la organización de la que hacen parte, brindándoles herramientas pedagógicas para el trabajo en educación para la paz con justicia de género” (2015: 6). A partir de esta puesta en práctica de la investigación preliminar, la complejizaron y tuvieron como resultado “Educar para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico”.

Después del ejercicio de búsqueda, conceptualización, práctica y retroalimentación, comprenden a la educación como una posibilidad, como un proceso social estratégico para el cambio. Con respecto al contexto particular colombiano, de violencia prolongada, señalan que la educación es indispensable en tanto existe la necesidad de “des-aprenderse” y “re-aprenderse”. Proponen una reconstrucción de la historia del concepto de educación para la paz y concluyen que la “educación para la paz es una apuesta ética, política y cultural que cuestiona el quehacer conservador, restrictivo y atemporal de la escuela tradicional. En esa medida, concibe la educación como herramienta emancipadora y de transformación social” (2015: 16) y, añaden, que esta educación tiene como objetivo construir y brindar herramientas para asumir y resolver conflictos de todo tipo. A partir de este marco, justifican la necesidad de pensar una educación para la paz con justicia de género en la medida en que históricamente se han legitimado modelos que reproducen relaciones desiguales, las cuales permiten, a su vez, prácticas que normalizan las violencias hacia las mujeres y legitiman su uso, el de las armas y la represión como solución para lograr la paz (2015: 16).

Dado este antecedente, señalan que la apuesta por la justicia de género, a partir de la educación para la paz, va más allá de la escuela. Implica un compromiso político, un estilo de enseñanza y de aprendizaje que cuestione valores que hacen primar un sexo y un género sobre el otro, así como la transformación de las cotidianidades violentas y excluyentes de tipo económico, político, social, de género y racial, entre otros. En definitiva, es una educación para la paz que incluye y reconoce las voces de las mujeres y de sus derechos.

A partir de la primera investigación reseñada, se resalta el hecho de que no se está teorizando sobre el concepto de educación para la paz o Pedagogía de Paz como tal, en cuanto el interés reside en analizar la concepción de la implementación de propuestas pedagógicas en el marco de la salida negociada a un conflicto armado. De esta manera, resulta interesante el análisis con perspectiva crítica de la puesta en marcha de una política pública educativa (la Cátedra para la Paz) que implica cambios que aún no han sido incorporados por el sistema, sin dejar de lado que representa, de todas formas, una posibilidad. Por otro lado, es interesante la concepción de que los procesos pedagógicos deben estar direccionados hacia la formación de una ciudadanía responsable que se debe preparar para implicarse en las decisiones que definirán el futuro del país, en el contexto de un proceso de hecho. Con respecto al último trabajo investigativo reseñado, resulta interesante la relación que se propone entre educación para la paz y justicia de género, en el marco de la implementación del Acuerdo de Paz, en tanto amplía el panorama de violencia colombiana (va más allá del bélico, aunque no lo excluye y se sitúa en él) y, por lo tanto, los retos pedagógicos que implica la construcción de paz.

2.1.4. Reflexiones generales sobre la producción investigativa en torno a la pedagogía de paz

El ejercicio de reconstrucción de la historia del concepto, de la mano de De Zavaleta (1986) y Jares (1995, 2003), pone en evidencia que la pedagogía/educación para la paz ha sido motivada, a lo largo del tiempo, por los diferentes contextos de violencia que se han vivido: guerras mundiales, riesgos de bomba atómica, conflictos internos de países. Esto es, las diferentes situaciones de peligro, vulnerabilidad y riesgo a las que se ha visto sometida la humanidad han generado reacciones, en términos de prácticas y análisis, también desde el ámbito pedagógico, para tratar de subvertir dichos contextos y construir valores asociados a la paz.

En cuanto al análisis del corpus de investigaciones, se debe notar que el uso de “educación” o “pedagogía” se presenta de un modo ambiguo. En un principio de esta investigación, surgió la hipótesis de que el concepto de educación estaba relacionado con aquellas indagaciones vinculadas al ámbito escolar mientras que el de pedagogía con una definición más conceptual, que excedía la institución educativa. No obstante, no se puede concluir todavía que exista tal clasificación de los términos. De allí la opción por utilizar alternativamente la noción de educación/pedagogía para la paz en este capítulo de modo que se visibilizara el problema de demarcación terminológica en la bibliografía de antecedentes en estudio.

Asimismo, es recurrente, a lo largo de los tres grupos de estudios propuestos, la relación entre educación/pedagogía para la paz con la idea de la construcción de una cultura de paz desde los ámbitos educativos y los diferentes contextos. Se podría pensar que, en efecto, lo que motiva esta relación, es la concepción de conflicto como factor estimulante de la formación. Muchas de las investigaciones acá reseñadas realizan un énfasis importante, por un lado, en comprender el conflicto -algunas se referían a los conflictos sociales, otras a los económicos, otras a los políticos, otras a los armados y otras a todos estos- no como una situación o contexto que inhabilite la acción y la posibilidad de creación, sino, por el contrario, como un incentivo para la movilización de pensamiento, de curiosidad de nuevos saberes y la posibilidad de construir-se como nuevos sujetos críticos y pensantes que contribuyan, así, a la construcción de cultura para la paz. En esta misma lógica, algunas de estas investigaciones hacen la salvedad de que esta cultura para la paz no niega o imposibilita, de ninguna manera, la posibilidad de conflicto. Es entonces, una relación bidireccional y recíproca la de conflicto y cultura para la paz en el marco de la pedagogía/educación para la paz.

Luego de esta reconstrucción del estado del arte sobre pedagogía/educación para la paz, relacionado con el tema de interés de esta tesis, se esbozará a continuación la propuesta del marco teórico-metodológico a partir del cual se analizarán las realizaciones del dispositivo pedagógico por parte del gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP.

2.2. Sobre el marco teórico-metodológico del dispositivo pedagógico de paz

Una de las hipótesis centrales de esta tesis es que la pedagogía de paz, que surge como acuerdo político entre las partes negociadoras del proceso de paz de La Habana, se puede comprender como un dispositivo pedagógico, que tuvo, por lo menos, dos realizaciones: la del gobierno colombiano y la de la guerrilla de las FARC-EP. Por lo cual, en esta segunda parte del capítulo se propondrá una reconstrucción del concepto de dispositivo abordado por Foucault en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*⁷⁰. Luego, se llevará a cabo un ejercicio de reconstrucción de la recepción del concepto foucaultiano de “dispositivo” en el campo pedagógico. Y, por último, se dará cuenta de la concepción de la polémica, desde la propuesta teórica de Amossy (2016, 2017), en el marco de las teorías de la argumentación y de la retórica.

2.2.1. El concepto de dispositivo en Foucault

Foucault propone comprender el dispositivo como un entramado de elementos heterogéneos que surge para responder a una urgencia en un momento histórico específico, por lo cual se le da una posición estratégica dominante. Dichos elementos tienen una dimensión discursiva y extra-discursiva y, entre ellos, se contemplan “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (1984: 128). Con respecto a las instituciones, Foucault las comprende como “todo comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado, en resumen, todo lo social no-discursivo, eso es la institución” (1984: 194).

De esta forma, lo que constituye a un dispositivo como tal es el hecho de que exista una red entre los elementos arriba mencionados. No obstante, subraya el autor, la naturaleza de la red, del vínculo, puede ser muy diferente dependiendo de los cambios de posición de los diferentes elementos o de las modificaciones de las funciones que puedan tener, por ejemplo. En la medida en que dicha urgencia, que surge en un momento histórico determinado, implica un objetivo estratégico, se constituye el dispositivo. Esto es, se configuran sobredeterminaciones funcionales que buscan revisiones, reajustes de los mismos elementos heterogéneos que componen al dispositivo. En definitiva, dice

⁷⁰ La reconstrucción se hará a partir de una entrevista que le hace Alain Grosrichard y otras personas intelectuales al autor (1984), después de que se publica dicho libro, sobre el concepto de dispositivo que trabaja en *Historia de la sexualidad I*.

Foucault, el dispositivo “se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, así mismo, lo condicionan” (1984: 130).

Agamben (2011), en la síntesis que propone sobre la construcción de dispositivo en Foucault, divide la noción de dispositivo en tres grandes puntos, como el autor los llama. El primero se refiere al “conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos” (2011: 250). El segundo hace énfasis en el hecho de que el dispositivo “siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder” (2011: 250). Y el tercero a que “el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (2011: 250). Resultan interesantes los aspectos que resalta este autor, en la medida en que muestra que la potencia de la idea de dispositivo radica en las relaciones que se tejen entre los elementos que lo constituyen. Y que, a su vez, estas obedecen a una relación entre una dinámica de poder-saber. Esta dinámica de poder-saber, continúa Agamben siguiendo los postulados de Foucault, implica una construcción de subjetividades, la cual es fundamental puesto que:

Foucault ha mostrado, asimismo, cómo en una sociedad disciplinaria los dispositivos aluden, a través de una serie de prácticas y de discursos, de saberes y de ejercicios, a la creación de cuerpos dóciles pero libres, que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de su asubjetivación. De esta manera, el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno (2011: 261).

En el marco de esta tesis de maestría resulta, pues, de gran relevancia el concepto foucaultiano de dispositivo, en la medida en que este implica un entramado de elementos heterogéneos, discursivos y extradiscursivos que surge para responder a una urgencia en un momento histórico específico. No obstante, el dispositivo no se forma únicamente por la unión de los elementos, sino por la red que entre ellos se crea. Estas relaciones, a su vez, generan vínculos de poder-saber en la medida en que el dispositivo está ligado a uno de los bordes del saber que nacen de él y lo condicionan. Dicha relación implica una construcción de subjetividades en la medida en que se crean, recrean o reconfiguran sujetos a partir de diferentes prácticas, discursos, saberes y ejercicios. En esta línea, Vercellino y

otros (2017) recupera uno de los aportes de Agamben sobre esta relación y afirma que el dispositivo crea o produce sujetos por la predisposición de una serie de actos. En palabras de Beuscart y Peerbaye se trata de “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye, 2006: 4, en Vercellino y otros, 2017: 13).

2.2.2. La recepción del concepto foucaultiano de “dispositivo” en el campo pedagógico

Con la intención de relacionar la concepción de dispositivo de Foucault con el campo pedagógico, se retomarán los aportes de un conjunto de autores y autoras que parten del concepto foucaultiano de “dispositivo” para llevarlo a la discusión sobre pedagogía.

Por un lado, resultan relevantes los aportes teórico-metodológicos de Grinberg (2008, 2011), quien propone comprender los dispositivos pedagógicos como una articulación de prácticas discursivas y no discursivas, de saberes, de procesos y de estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre, por los menos, dos sujetos, donde se crean subjetividades y se despliegan relaciones de saber-poder (2011). En definitiva, afirma la autora, se trata de “todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades” (2011: 4). Así, la pedagogía se convierte en un “campo de relaciones de fuerza, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran unos tipos de subjetividad” (2008: 100). De esta forma, el juego de relaciones de saber-poder que se desarrollan en los dispositivos pedagógicos se pone en evidencia cuando el poder se traduce en discurso y el discurso en relaciones de poder debido a las diferentes instituciones que intervienen en ellas (Langer, 2013).

Esta idea de poder-saber, vinculada al concepto de “gubernamentalidad” al que se refiere Foucault en su obra, es retomada por Grinberg (2008, 2011), Grinberg y Langer, (2013); Langer, (2013) y Palumbo (2014, 2017), en la medida en “que tiene una función estratégica en tanto está inscrita en juegos de poder pero también en los bordes del saber, que nacen en él” (Agamben, 2006, en Grinberg y Langer, 2013). Dicho juego de relaciones de poder lo comprenden como una potencia, como una posibilidad que se abre

o se cierra (Grinberg y Langer, 2013), como un juego que genera resistencias. De este modo, deben ser utilizadas y “entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones” (Langer, 2013: 70). En esta misma lógica, Palumbo (2014, 2017) agrega que la noción de dispositivo pedagógico, en el marco de los dispositivos pedagógicos alternativos, potencialmente gestionan nuevas relaciones de saber-poder y “subjetividades pedagógicas” (2014).

A partir del concepto de dispositivo pedagógico alternativo (Palumbo, 2014, 2017) o emergente (Langer, 2013) se busca dar cuenta de experiencias pedagógicas que se caractericen por la construcción de dispositivos “contra-hegemónicos”; es decir que plantean un cambio en las relaciones sociales establecidas y nuevas posibilidades de vincularse, de construirse como sujetos. Dicho cambio de relaciones está vinculado con la idea foucaultiana de saber-poder que implican las relaciones que posibilitan el dispositivo. En este sentido, es pertinente retomar a Simons y Masschelein (2011) en lo concerniente a la “subjetivación pedagógica”, la cual refiere a “la confirmación de la igualdad y, específicamente, para la confirmación de la propia ‘capacidad para’ o la propia ‘potencia’”. Claramente la subjetivación política supone la subjetivación pedagógica, pero esta última no implica, necesariamente, la demostración de un equívoco” (2011: 136, en Palumbo, 2017: 136). En consecuencia, el dispositivo se debe a una red de relaciones, las cuales abren posibilidades de generar modificaciones, variaciones subjetivas, puesto que “el dispositivo pedagógico posee la capacidad de anticipar y producir procesos y resultados determinados” (Palumbo, 2017: 129).

2.2.3. El concepto de polémica en Amossy

Como se señaló anteriormente, en el proceso de análisis del dispositivo y sus realizaciones por parte del gobierno colombiano y de la guerrilla de las FARC-EP, y de la redacción de la tesis en particular, surgió una nueva hipótesis relacionada con el papel de la polémica en la pedagogía de paz. Durante todo el proceso de paz, la mayoría de los discursos que giraron alrededor de la mesa de conversaciones estuvieron motivados, o motivaron, situaciones discursivas polémicas, con lo cual, se pretende analizar el papel pedagógico de ciertas polémicas públicas, relacionadas con los cinco puntos temáticos de la agenda y el de la implementación, en el marco de la realización del dispositivo por parte del gobierno. En este sentido, surgió la pregunta sobre una posible relación entre la polémica pública y la Pedagogía de Paz y en qué podría consistir dicha relación. Para

indagar en este asunto, se tomarán los postulados de Amossy, particularmente los desarrollados en *Apología de la Polémica* (2017), quien parte de los postulados de la retórica y la teoría de la argumentación, los cuales no incluyen al disenso y a la polémica dentro de los esquemas de argumentación.

Es en este sentido que Amossy propone comprender la polémica pública como un ejercicio racional y argumentativo, poniendo en cuestión la idea de que la polémica únicamente recurre a la violencia verbal y los sentimientos para deslegitimar otras posturas -políticas-. En *Apología de la polémica*, la autora busca comprender las cuestiones que provocan a la polémica pública, preguntándose por sus funciones sociales, en la medida en que es recurrente, y por sus funcionamientos en los espacios públicos de la esfera democrática. Se refiere a funcionamiento en el sentido de cómo se constituye discursivamente y modela la comunicación; a espacios públicos porque es “donde se despliegan los debates turbulentos sobre cuestiones controversiales de interés general” (2017: 11); y a esfera democrática porque es donde las opiniones pueden manifestarse libremente y dar lugar a confrontaciones expuestas a los ojos de todas las personas. Considera necesarias estas salvedades en cuanto la retórica y la teoría de la argumentación, en el marco de un modelo democrático, tienen como horizonte utópico el acuerdo. Y la polémica, por su parte, ha sido excluida de estas corrientes porque “va en contra del principio sagrado de la búsqueda del acuerdo” (Amossy, 2016: 26).

La tesis de Amossy radica en que la polémica pública cumple un rol constitutivo en el régimen democrático, en clave de lo que ella llama la retórica del *dissensus*. Donde “[su] objetivo último [el de dicha retórica,] no es la búsqueda del acuerdo, cuyo modelo no es el diálogo, y [...] cumple no obstante funciones importantes en el espacio público” (2016: 25). Se refiere al *dissensus* y al *agon* como una manera no excepcional de gestionar los conflictos en los espacios democráticos pluralistas por medio de la argumentación, en contraposición de las teorías clásicas de la argumentación y la retórica. Subraya, así, que la polémica implica confrontación de argumentos, en la medida en que busca defender un punto de vista divergente a otro. En palabras de la autora,

la polémica se inscribe plenamente en la argumentación, en la medida en que esta ancla en la divergencia y la confrontación de puntos de vista. Argumentos cuando surge un desacuerdo sobre un problema dado y cuando se ofrecen dos o más respuestas

divergentes a una misma cuestión, lo que obliga a cada una de las partes a justificar los fundamentos de su posición (2016: 26).

Esto es, que para que exista polémica debe haber, por lo menos, dos respuestas distintas a una misma cuestión, lo que implica un ejercicio de justificación de suposiciones a partir de fundamentos. Esta exposición de argumentos debe ser comprendida como un *continuum*, parafraseando a la autora, el cual implica grados variados de confrontación verbal. Esto no significa, necesariamente, que el discurso polémico sea únicamente violencia verbal o expresiones de afecto.

Por otro lado, subraya Amossy, los grados de violencia verbal y expresiones de afecto se pueden también encontrar en discursos no considerados como polémicos, como el debate, las discusiones o las confrontaciones, por lo cual propone las siguientes distinciones. La polémica se caracteriza porque es un debate que confronta puntos de vista opuestos sobre una cuestión de interés público, se lleva a cabo mediante tres procedimientos, que están estrechamente ligados entre sí: la dicotomización, la polarización y el descrédito hacia la(s) otra(s) persona(s) y, finalmente, puede estar acompañado de pasión y violencia verbal. Mediante la dicotomización, señala la autora, se “exacerba[n] las posiciones hasta hacerlas irreconciliables” (2017: 55), logrando establecer, por lo menos, dos opciones antitéticas que se excluyen mutuamente, lo cual no ocurre en el debate “simple”. Esta dicotomización suele estar acompañada de una polarización, la cual se define en términos de división social y no de una oposición lógica o conceptual.

Es decir, exagera las oposiciones de los grupos que defienden cada una de las tesis, reagrupando, en campos adversos, a quienes participan de la polémica. “La polarización no solo presenta una división en blanco/negro, izquierda/derecha; ella plantea un ‘nosotros’ frente a un ‘ellos’” (2017: 55). En otras palabras, supone la existencia de un enemigo común y emplea maniobras de denigración. Sobre esta última, también llamada descrédito de la otra persona, se refiere a la “estrategia retórica que desacredita al adversario definiéndolo como alguien con una postura tomada, caracterizado por su mala fe y sus malas intenciones” (Vanderford, 1989: 166, en Amossy, 2016: 28). Por eso, puede suceder que se concrete en divisiones entre grupos antagonistas en los que cada uno establece su identidad social oponiéndose al otro y convirtiéndolo en símbolo del error y del mal. Así, la desacreditación “supone un *contra-*

discurso antagónico [...] que apunta a una doble estrategia: demostración de la tesis y refutación–descalificación de una tesis adversa” (Angenot, 1982: 34, en Amossy 2016: 28). Supone así un ejercicio donde se aportan argumentos a favor de su tesis y en contra de la tesis adversa.

De esta manera, lo que plantea Amossy sobre la polémica pública es que por medio de ella se busca gestionar un conflicto en un marco de disenso. Esto es, no hay una pretensión por lograr un acuerdo sobre el conflicto en cuestión; no obstante, su gestión puede darle cabida a la posibilidad de razonar. Es una disputa discursiva, a partir de argumentos, ya que es necesario un proceso de pensamiento para ganar el conflicto verbal. En definitiva, la polémica invita a más voces a unirse a la discusión, a participar con argumentos. En palabras de Amossy,

la polémica -que gestiona los conflictos bajo el modo de choque de opiniones contradictorias- no permite llegar a un acuerdo, sino solo asegurar un modo de coexistencia en una comunidad desgarrada entre posiciones e intereses divergentes. Es que en esa virulencia y en ese mismo acceso, ella permite a los participantes compartir el mismo espacio sin recurrir a la violencia física (2017: 14 - 15).

De este modo, sugiere una relación inherente entre polémica pública y política, en la medida en que no se comprende el conflicto como un elemento negativo de la democracia, la polémica, de hecho, permite un posicionamiento en el campo político que manifiesta rivalidades existentes, las hace posibles y las gestiona. “Más allá o más bien a través de sus funciones de protesta, de incitación a la acción y de semejanza identitaria, la polémica pública tiene por función autorizar la coexistencia en el *dissensus*” (2017: 127).

Si bien excede las consideraciones que Amossy propone sobre la polémica, en esta tesis se considera la existencia de una relación entre polémica pública y pedagogía. Dicha relación se da en términos de la creación o el refuerzo de identidades y la (re)construcción de saberes que se llevan a cabo en aras de una pedagogía de paz. En este sentido, se buscará analizar cómo un contexto de polémica pública permanente permitiría alimentar y dinamizar un dispositivo pedagógico, a partir de la reconstrucción de los usos pedagógicos que se les pueden dar a las polémicas públicas. El estudio se abordará a partir de la reconstrucción de los argumentos y contraargumentos construidos alrededor de estos escenarios discursivos. De esta manera, se indagará por la posibilidad de construcción y

transmisión de saberes y la constitución de identidades político-pedagógicas que surjan de la articulación entre dispositivo, polémica y pedagogía.

3. El dispositivo de Pedagogía de Paz durante la Mesa de Conversaciones con las FARC-EP (2014 – septiembre 2016)

Como ya se mencionó en la introducción de esta tesis, en el año 2014 las delegaciones del proceso de paz, la del gobierno colombiano y la de las FARC-EP, vieron la necesidad de responder a algunas dudas, temores y desconfianzas que estaban surgiendo sobre el proceso en ciertos sectores de la sociedad colombiana y en las filas de la guerrilla, a partir de herramientas que facilitarían la comprensión y apropiación del proceso de diálogo. Por lo cual, uno de los consensos de la mesa de negociación, en primera instancia, fue facilitar una apropiación pedagógica de los diálogos que se estaban llevando a cabo en La Habana, con relación a las discusiones y los acuerdos a los que iban llegando, desde lo que se denominó pedagogía de paz.

Asimismo, definieron que esta pedagogía se centraría en acompañar la fase de implementación de dichos acuerdos a partir de la refrendación del acuerdo final por parte del poder legislativo colombiano en el año 2016, instancia que no será incluida para el análisis de esta tesis. En estos dos momentos, se ha hecho Pedagogía de Paz en espacios y escenarios de diálogo entre la delegación del gobierno y la población civil, por un lado, y la delegación de la guerrilla y sus filas, por el otro. Dicha Pedagogía de Paz fue definida en la primera versión del Acuerdo final para la Paz (24 de agosto de 2016) como “un Sistema Conjunto de Comunicación y Pedagogía del Acuerdo Final y divulgación sobre los avances de la implementación [el cual] incluye piezas pedagógicas para comunicar los contenidos del Acuerdo Final [...] y para difusión y pedagogía del inicio de la implementación del Acuerdo Final” (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016: 191).

En clave de contexto general, resulta interesante señalar que, a principios de 2014, comenzaron formalmente las campañas presidenciales para el periodo 2014-2018; periodo que coincide con el comienzo de la Pedagogía de Paz en los medios de comunicación. Las y los candidatos, para la primera vuelta, fueron Juan Manuel Santos (Unidad Nacional⁷¹) -quien era el entonces presidente de Colombia-, Óscar Iván Zuluaga

⁷¹ El Partido Social de Unidad Nacional, Partido de la Unidad o Partido de la U, como es usualmente llamado, fue fundado como movimiento en el año 2005, a partir de la unión de varios congresistas pertenecientes al Partido Liberal y otros que coincidían con las posturas uribistas, como Juan Manuel Santos, más tarde ministro de defensa de Uribe y presidente de Colombia, y Óscar Iván Zuluaga, quien se desempeñó como ministro de hacienda durante el segundo periodo de Uribe. Dichos congresistas se apartaron del Partido Liberal para apoyar la reelección de Álvaro Uribe Vélez en las elecciones

(Centro Democrático⁷²), Martha Lucía Ramírez (Partido Conservador Colombiano), Clara López (Polo Democrático Alternativo⁷³) y Enrique Peñalosa (Partido Alianza Verde⁷⁴). La primera contienda electoral tuvo lugar el 25 de mayo de 2014, en la cual ninguna de las opciones obtuvo más del 50% de los votos, por lo cual hubo segunda vuelta. Para el *balotaje* del 15 de junio de 2014, Óscar Iván Zuluaga (Centro Democrático), quien logró el mayor porcentaje en la primera vuelta (29%), contó con el apoyo de Martha Lucía Ramírez (Partido Conservador Colombiano) y buena parte de su partido. Por su parte, Juan Manuel Santos (Unidad Nacional) (que solo obtuvo el 25% en esta primera ronda electoral) fue a la segunda vuelta, donde ganó la reelección, con el respaldo de la excandidata Clara López (Polo Democrático Alternativo) y el excandidato Enrique Peñalosa (Partido Alianza Verde), además de las fuerzas políticas de Gustavo Petro (Movimiento Progresista⁷⁵), Antanas Mokus (Partido Verde), la Unión Patriótica y la Marcha Patriótica⁷⁶. También tuvo el apoyo de algunos congresistas conservadores. Dicho apoyo lo obtuvo gracias a la apuesta de su primer gobierno a las negociaciones de La Habana y, adicionalmente, por el rechazo al eventual regreso del uribismo.

presidenciales del 2006. Después, en el año 2010, el candidato presidencial de este partido fue Juan Manuel Santos, quien prometía continuar con las políticas de Uribe Vélez.

⁷² El Centro Democrático es un partido político autodenominado de derecha, fundado en el 2013 por Álvaro Uribe Vélez, con la participación de varios políticos del uribismo, así como varios disidentes del Partido Conservador y el Partido de la U. A mediados del 2014 se constituyó oficialmente como partido político y se consolidó como el principal partido de oposición a algunas políticas del gobierno de Juan Manuel Santos. Entre sus plataformas ha sido notable por ser el único partido en declararse formalmente en oposición al proceso de paz con las FARC-EP. El actual presidente de Colombia, Iván Duque Márquez, pertenece a este partido.

⁷³ Partido político fundado en el año 2005 tras una alianza entre movimientos y organizaciones políticas y sociales de izquierda y centro izquierda, con una orientación política diversa que varía desde la socialdemocracia, el socialismo democrático, el progresismo, la economía social de mercado, el anti-neoliberalismo y el Estado benefactor. Su motivación inicial fue hacer contrapeso a las políticas del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez.

⁷⁴ El Partido Alianza Verde es un partido político de centro con sectores de izquierda. Constituido oficialmente en octubre del 2009. El Partido Verde está vinculado con las propuestas verdes ambientales internacionales, las cuales representan el deseo del partido por interpretar los anhelos y expectativas de la población colombiana en la defensa y conservación de la biodiversidad y ecosistemas consecuente con el desarrollo de una política moderna denominada "ecología política", basado en el bio-centrismo y la sostenibilidad.

⁷⁵ El movimiento tiene su origen en las elecciones locales de Bogotá de 2012, en las que un grupo de ciudadanos y ciudadanas liderado por Gustavo Petro recolectó firmas en la ciudad de Bogotá para participar en las diferentes instancias de gobierno locales. En el 2012, Gustavo Petro gana las elecciones a alcaldía de Bogotá bajo el slogan de Bogotá Humana. Para las elecciones presidenciales de 2018, usa este mismo slogan, pero ahora con Colombia Humana.

⁷⁶ Es un movimiento político y social colombiano de izquierda fundado en el año 2012. Según su declaración política busca alcanzar «la segunda y definitiva independencia», a partir de la salida negociada al conflicto armado, la reparación a las víctimas de este, la reforma agraria y la soberanía popular.

Teniendo en cuenta este contexto, en este capítulo se propondrá una caracterización y análisis del dispositivo de la Pedagogía de Paz y sus reconfiguraciones por parte del Gobierno de Juan Manuel Santos y de las FARC-EP, respectivamente, a partir de cada una de sus realizaciones en la dinámica del contexto político colombiano durante el período 2014 - 2016. El recorte temporal seleccionado contempla desde el momento de inicio de la pedagogía de paz, pasando por su puesta en práctica por parte de estos dos actores en paralelo a las discusiones de la mesa de negociación en La Habana, hasta el periodo de campaña para la refrendación del primer acuerdo final, en el marco del plebiscito celebrado en octubre del 2016⁷⁷. Dicho análisis se abordará a partir del estudio de los acuerdos, las convergencias, diferencias, tensiones y los desacuerdos existentes entre las realizaciones del dispositivo ya mencionadas.

Este análisis se dividirá en dos partes, conforme a un criterio temporal: el primero responde al periodo de inicio de la Pedagogía de Paz hasta el anuncio del plebiscito como mecanismo de refrendación del acuerdo final (24 de agosto de 2016) y el segundo corresponde al anuncio del plebiscito hasta los primeros comicios de refrendación (2 octubre de 2016). Si bien el primer recorte temporal es significativamente más largo que el segundo -el primer periodo contempla casi dos años y el segundo se reduce a dos meses-, se justifica en la medida en que la cantidad de intervenciones públicas que hubo en el marco de dicho dispositivo se multiplicó en este último periodo, como se pondrá en evidencia más adelante.

La presentación y análisis del dispositivo pedagógico y sus realizaciones se dividirá en las siguientes tres partes. En la primera se dará cuenta de las referencias al concepto de “pedagogía” en el Acuerdo Final⁷⁸ y sus borradores. En la segunda, se expondrán los materiales difundidos por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, como institución gubernamental responsable del proceso de paz, durante el ciclo de

⁷⁷ Cabe notar que el resultado de ese plebiscito, celebrado el 2 de octubre de 2016 y cuya convocatoria a las urnas fue dirigida a todo el pueblo colombiano, resultó negativo. Así, el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP toman la decisión de ajustar dicho acuerdo de paz, a partir de los argumentos planteados durante la campaña hacia el plebiscito, para lograr la legitimidad necesaria. Por lo tanto, generan una serie de encuentros con los actores que representaban los argumentos por el “No” y aquellos que representaban el “Sí”, pero que tenían ciertos reparos frente al acuerdo firmado en junio del mismo año. Finalmente, se aprueba definitivamente vía el poder legislativo colombiano, como representante de los intereses de la población, entre el 29 y 30 de noviembre de 2016.

⁷⁸ Como ya se ha mencionado en diferentes oportunidades a lo largo de esta tesis, el primer Acuerdo Final, firmado el 24 de agosto de 2016, sufrió una serie de modificaciones, después de que en el plebiscito de octubre ganara el “No”. Por lo cual, para el análisis que acá se propone, se tendrán en cuenta los acuerdos previos de cada uno de los puntos de la agenda y el primer Acuerdo Final.

conversaciones y luego de haber firmado el Acuerdo Final. Y, en la tercera parte, se reseñarán las actividades realizadas por las FARC-EP, en el marco de la Pedagogía, desde el 2014 hasta octubre de 2016. La división propuesta permitirá observar con mayor claridad las diferencias, pero también las convergencias que hubo entre las reconfiguraciones del dispositivo durante este periodo de dos años, así como también puntualizar en las modificaciones e intensificaciones que hubo entre el primer periodo de la pedagogía propuesto para el análisis (2014 - julio 2016), y el segundo (julio 2016 - septiembre 2016).

3.1. Referencias al concepto de “pedagogía” en el Acuerdo Final, sus borradores y comunicados conjuntos

Como ya se mencionó, una de las consignas fundamentales de este proceso de paz fue que nada estaba acordado hasta que todo estuviera acordado. Es decir, el único documento que iba a tener validez y el que iba a dar cuenta de la última palabra de las dos partes del proceso de paz sería el Acuerdo Final para la Paz. No obstante, en la medida en que se iba llegando a definiciones generales de cada uno de los puntos de la agenda, desde la Mesa de Conversaciones, los borradores de cada uno de los acuerdos parciales se hacían públicos. Para efectos de esta tesis, esta publicación periódica de los acuerdos parciales permite hacer un seguimiento de la concepción de Pedagogía de Paz que se fue construyendo durante las rondas de conversaciones. Así, en el borrador conjunto del 6 de noviembre de 2013, aparece por primera vez la palabra “pedagogía”, en el marco del punto dos de la agenda sobre Participación Política. Específicamente cuando se refieren a las “Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad”. En esta parte del borrador del acuerdo -que se mantendrá igual en el primer acuerdo final y definitivo-, se encuentra la siguiente referencia:

Pedagogía y didáctica del Acuerdo Final: impulso de programas de formación y comunicación para la apropiación de este Acuerdo, en especial sobre los diseños de participación política y social acordados. Se creará un programa especial de difusión que se implementará desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles. Se garantizará la difusión del Acuerdo en todos los niveles del Estado (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2013: 11 - 12).

Resulta interesante esta primera mención a la pedagogía (todavía no se habla de pedagogía de paz), en la medida en que es una iniciativa que implica dos ámbitos: el pedagógico a partir de procesos didácticos y de formación, mediante herramientas de difusión escolares y el ámbito comunicacional, por medio de todos los canales estatales - locales, regionales y nacionales-, cuyo objetivo es la apropiación del Acuerdo Final a través de programas. Por otro lado, se mantiene el postulado de que “nada está acordado hasta que todo esté acordado” por lo que esta iniciativa pedagógico-comunicacional no se llevará a cabo sino hasta cuando el proceso de conversaciones haya culminado, cuando se logren definiciones finales.

La siguiente referencia a “pedagogía”, en orden cronológico siguiendo la evolución y desarrollo de la mesa de conversaciones, se encuentra en el marco del quinto punto de la agenda, concierne al punto sobre Víctimas del conflicto, en la versión de diciembre de 2015, cuando definen la creación de una Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición⁷⁹. A continuación, se transcribe el fragmento del borrador conjunto, en el que determinan:

Implementar una estrategia de difusión, pedagogía y relacionamiento activo con los medios de comunicación para dar cuenta, durante su funcionamiento, de los avances y desarrollos en el cumplimiento de todas las funciones de la Comisión, y asegurar la mayor participación posible. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para que la Comisión cuente con amplio acceso a medios de comunicación públicos. El Informe Final, en particular, tendrá la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, como por ejemplo la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en el pènsum educativo. En todo caso, las conclusiones de la Comisión deberán ser tenidas en cuenta por el Museo Nacional de la Memoria (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2015: 14).

⁷⁹ Esta comisión se creó, formalmente, en noviembre de 2018, la cual tiene como misión principal la redacción de un informe que dignifique a las víctimas y arroje luces sobre la barbarie de un conflicto armado que a lo largo de medio siglo involucró a guerrillas, paramilitares y fuerzas estatales. Dicho informe partirá del ejercicio llevado a cabo por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto armado del país, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto y los efectos e impactos más notorios del conflicto sobre la población. (Para ver el informe final de esta Comisión Histórica, publicado en febrero de 2015, ver el siguiente enlace:

http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Victimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf).

En este punto, se insiste en una vinculación de los procesos pedagógicos con mecanismos de difusión vía medios de comunicación y participación ciudadana. Estos mecanismos se retoman con el fin de dar a conocer avances de investigaciones o temas que pueden llegar a ser sensibles para la sociedad colombiana, como lo es el esclarecimiento de la verdad de crímenes cometidos en el marco del conflicto armado. Las implicaciones de la Comisión de la Verdad requieren un esfuerzo también pedagógico, en la medida en que se hace necesario brindarles a las víctimas, a la población que no ha sufrido el conflicto de manera directa y a la ciudadanía en general, herramientas para comprender y asumir el cambio de paradigma que se pretende gestar con el proceso de paz. Finalmente, en el fragmento citado vuelve a aparecer la pedagogía vinculada con el ámbito escolar.

Unas páginas más adelante, situándonos en el mismo punto relativo a las Víctimas del conflicto, cuando se refieren al “Plan de Rehabilitación psico-social para la convivencia y la no repetición”, plantean, entre otras propuestas, la “[c]reación de escenarios de pedagogía para que se fortalezca el rechazo social a las violaciones e infracciones ocurridas en el pasado alentando la transformación de imaginarios que los permitieron o justificaron” (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2015: 54). Aquí se observa una concepción de pedagogía que asume la dinamización de un proceso de transformación de concepciones culturales arraigadas en sectores de la población que habitan, en particular, pero no únicamente, en las zonas más afectadas por el conflicto. Estas poblaciones se han caracterizado porque habitan en zonas donde ha habido presencia de los distintos grupos armados, porque sufrieron atentados o acciones violentas, o porque estaban en medio de territorios de confrontación bélica. Con la premisa de la creación de “escenarios pedagógicos”, se pretende movilizar sentidos comunes vinculados al conflicto armado -el cuerpo de las mujeres como botín de guerra, asesinato de personas por identidades ideológicas, desplazamientos de poblaciones por estar en zonas estratégicas para la confrontación armada o el narcotráfico, entre otros- hacia futuros sentidos comunes asociados a la paz, la reconciliación y la no repetición.

Luego, el 23 de junio del 2016 las delegaciones de la mesa de conversaciones dieron a conocer, esta vez por medio de un comunicado conjunto -no del borrador del acuerdo-, que habían logrado un acuerdo sobre el punto 3 de la agenda, sobre el Fin del conflicto. En relación con ese punto, definieron, en términos generales, los mecanismos de dejación de las armas por parte de las FARC-EP y su destino, y el proceso de

reincorporación a la vida civil de *la guerrillerada*. Resulta interesante resaltar que aquí, por primera vez, se utiliza la denominación de pedagogía de paz, puntualmente cuando el comunicado define las garantías para una reincorporación económica y social sostenible de las FARC-EP a la vida civil. Sobre la pedagogía, acuerdan que:

La FARC-EP designarán tres voceros/as por cada ZVTN y PTN⁸⁰ de los diez integrantes de las FARC-EP autorizados/as para movilizarse a nivel municipal, para adelantar labores de pedagogía de paz en los concejos del respectivo municipio. En el caso de las asambleas departamentales, tal labor se adelantará previa concertación de la CNR⁸¹ con las respectivas asambleas y gobernadores (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016: 68).

Esta labor pedagógica está relacionada con el punto de la participación política de la guerrilla, por un lado, pero también tiene que ver con procesos que permitan crear condiciones favorables para la reincorporación de dicha organización a la vida civil y su aceptación por parte de la población. De nuevo, hay una intención de incidir en la construcción de nuevos sentidos comunes y formas de relacionamiento que faciliten la convivencia con sujetos que han estado al margen de la institución. Vale la pena mencionar que las Zonas Veredales Transitorias de Normalización -ZVTN- y los Puntos Transitorios de Normalización -PTN-, territorios que fueron escogidos para que la guerrilla se concentrara mientras la dejación de las armas, no son territorios completamente aislados de la población, lo que implicó una convivencia, que venía desde antes del proceso de paz, con sujetos a los que la Pedagogía de Paz debía llegar. Por último, también resulta interesante el hecho de que se plantee que las “labores de pedagogía de paz” deben ser dinamizadas, conjuntamente, por miembros del gobierno y de la guerrilla, actores que siguen siendo opuestos políticamente considerando el pasado reciente y los proyectos políticos para Colombia.

⁸⁰ Las siglas ZVTN se refiere a las Zonas Veredales Transitorias de Normalización y PTN a los Puntos Transitorios de Normalización, lugares temporales que adecuaron para que la *guerrillerada* se ubique hasta la dejación de las armas. El objetivo de las ZVTN es el de garantizar el cese al fuego y la dejación de armas. También el de iniciar la preparación para la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil y su tránsito a la legalidad, por medio de espacios de capacitación en labores productivas y de nivelación en educación primaria, secundaria y técnica.

Vereda es un término usado en Colombia para definir un tipo de subdivisión territorial de los diferentes municipios del país. Las veredas comprenden principalmente zonas rurales, aunque en ocasiones puede contener un centro microurbano.

⁸¹ El CNR es el Consejo Nacional de la Reincorporación integrado por el Gobierno y las FARC-EP, con la función de definir las actividades, establecer el cronograma y adelantar el seguimiento del proceso de reincorporación.

La última referencia a pedagogía en el Acuerdo Final se encuentra en el sexto punto de la agenda, sobre las herramientas de difusión y comunicación de la Implementación, verificación y refrendación, difundido en agosto de 2016. Dichas herramientas fueron concebidas “[p]ara generar confianza y credibilidad frente al Acuerdo Final [...]. [Por lo cual decidieron la] [c]reación de un Sistema Conjunto de Comunicaciones y Pedagogía del Acuerdo Final y divulgación sobre los avances de la implementación” (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016: 191). De esta manera, plantean que:

[La] [c]ampaña pedagógica, incluye piezas pedagógicas para comunicar los contenidos del Acuerdo Final por 6 meses, a través de los medios institucionales (radio y televisión) y un año adicional para difusión y pedagogía del inicio de la implementación del Acuerdo Final. La Comisión de Seguimiento, Verificación y Resolución de Diferencias -CSV- coordinará de manera expedita, la activación de 31 emisoras en FM para que funcionen bajo la modalidad de interés público para apoyar la pedagogía de los acuerdos. Una vez finalice el proceso de dejación de armas y entre en funcionamiento ECOMÚN, las 31 emisoras serán administradas por ésta cooperativa (2016: 191).

Resulta interesante resaltar el hecho de que, por un lado, esta campaña pedagógica estaba propuesta para iniciar una vez finalizado el Acuerdo Final. Y que, por otro, se preveía que la campaña durara 6 meses, lo cual podría significar, por lo menos, dos cosas: una, que iba a iniciar una vez refrendado el acuerdo y, a partir de ese momento, empezaba el periodo de la campaña; o dos, que independientemente de la refrendación, la campaña comenzaría una vez firmado dicho documento final, hipótesis que justificaría, y coincidiría, con el hecho de que la Pedagogía de Paz se haya intensificado en el periodo entre la firma del primer Acuerdo Final y el plebiscito. No obstante, la Pedagogía de Paz inició mucho tiempo antes, en el 2014, como ya se ha señalado, ya que hubo voces políticas en contra del proceso de paz, desde sus inicios, que lograban desestabilizar la legitimidad de la mesa de conversaciones. Coincide que estas voces en contra del proceso después se materializaron en algunas de las campañas electorales del 2014 (elecciones presidenciales). En medio de esta coyuntura, desde La Habana, decidieron activar el dispositivo pedagógico con el fin de generar confianza y credibilidad frente al proceso de conversaciones y, de alguna manera, garantizar su continuidad.

Como se acaba de ver, ciertos acuerdos contemplaron la Pedagogía de Paz como elemento clave para lograr sus objetivos y las modificaciones requeridas en la sociedad

civil y en la militancia guerrillera, de tal manera que su implementación se lograra satisfactoriamente. En este sentido, se puede observar que las definiciones de esta pedagogía se dan conforme a la especificidad de cada acuerdo. En este orden de ideas, aunque no se puede hablar de un aumento del grado de complejidad de la definición, si es posible observar cuáles procesos, según la consideración del gobierno nacional y las FARC-EP, requerían de una intervención especial -pedagógica- que facilitara procesos de subjetivación, es decir, plantean un cambio en las relaciones sociales establecidas y nuevas posibilidades de vincularse, de construirse como sujetos de paz.

3.2. Realización del dispositivo pedagógico por parte del Gobierno colombiano

Se decidió presentar los documentos sobre la pedagogía de paz, publicados por el gobierno de Colombia, en dos secciones, en aras de una organización más clara de estos. Así, la división se realizará a partir del recorte temporal expuesto al principio de este capítulo, donde la primera parte corresponde al inicio de la pedagogía (2014) hasta la firma del primer Acuerdo de Paz (junio 2016) y, la segunda parte corresponde al periodo de campaña del plebiscito (junio de 2016 a octubre de 2016). En vista de que la Oficina del Alto Comisionado para la Paz -OACP- fue la institución gubernamental encargada de liderar y coordinar el proceso de paz con las FARC-EP (y después con el ELN), los documentos que se van a exponer a continuación fueron difundidos por este organismo. Adicionalmente, es preciso resaltar que la OACP se situó, en algunos casos, como una voz que expresó las posiciones de la mesa de conversaciones, es decir, posiciones compartidas del gobierno y de la guerrilla. En este sentido, en el marco de esta tesis, se asume que los documentos emitidos por este organismo son documentos oficiales de dicho proceso de negociación. Los enlaces de cada uno de los documentos que se van a reseñar se pueden encontrar en el Anexo 1: Materiales Pedagogía de Paz.

3.2.1. Materiales de difusión y espacios de participación en el marco de la Pedagogía de Paz, antes del Acuerdo Final para la Paz

Siguiendo el mismo criterio de presentación cronológica, de los documentos que se encuentran en la página web de la OACP, el primero que publicaron, con fecha del 9 de mayo de 2014⁸², corresponde a una conferencia dictada por Sergio Jaramillo, Alto

⁸² Vale la pena recordar que el 25 de mayo de 2014 se celebró la primera vuelta a las elecciones a la presidencia y el 15 de junio de 2014 la segunda vuelta.

Comisionado para la Paz y plenipotenciario de la delegación del gobierno nacional, titulada “La Paz territorial”, el 13 de marzo de 2014 en la Universidad de Harvard. En esta conferencia, Jaramillo expone cómo el gobierno colombiano comprende el proceso de paz y las posibilidades que se abren con él. Hace énfasis en que el proceso tiene dos enfoques principales, la garantía de derechos y la importancia del territorio para la futura construcción de paz, y que estos enfoques podrán ponerse en marcha mediante procesos de apropiación de los cambios que implicará el acuerdo final de paz, y que, para esto, es necesario fortalecer las “[i]nstituciones” no sólo en el sentido de entidades, sino también del conjunto de prácticas y normas que regulan la vida pública y que son indispensables para la creación de condiciones de cooperación y convivencia” (OACP, 2014: 1). En este sentido, se podría decir que a lo largo del texto hay una concepción pedagógica implícita para que el proceso de paz sea exitoso, en tanto se esperan procesos de apropiación del Acuerdo Final, por un lado, y de modificación de formas de relacionarse en las comunidades, por otro.

El 1 de junio de 2014, la OACP publicó cuatro documentos explicativos sobre el proceso de paz en La Habana. El primero corresponde a un resumen de los tres puntos de la agenda que se habían acordado hasta la fecha, titulado “¿Qué se ha acordado en La Habana?”. El primer punto de la agenda al que se refieren es el de Desarrollo Agrario Integral, del cual resaltan los denominados cuatro pilares fundamentales. Estos son: acceso y uso de la tierra; creación de programas especiales de desarrollo con enfoque territorial; planes nacionales para la reducción radical de la pobreza y la eliminación de la pobreza extrema, y construcción de un sistema especial de seguridad alimentaria y nutricional. El siguiente punto al que se hace referencia es el de Participación Política, punto dos de la agenda. De este, mencionan tres pilares: apertura democrática para promover la inclusión política; mayor participación ciudadana y garantías para la participación política. Y el último punto del que se da cuenta en este documento, es la cuestión de la solución al problema de las drogas ilícitas. En cuanto a este tema, mencionan cuatro componentes básicos: la sustitución y erradicación de cultivos ilícitos; consumo; narcotráfico y compromisos (según los roles de los dos actores: el gobierno se comprometió a llevar a cabo las políticas que surjan del acuerdo y la guerrilla a contribuir a erradicar dicho problema)⁸³. Resulta interesante destacar la decisión de construir los

⁸³ Para ver el documento, ir al siguiente enlace:

resúmenes de los tres puntos de la agenda a partir de “pilares fundamentales” y “componentes básicos”. Se puede pensar que buscaban facilitar el acercamiento a los contenidos de los acuerdos de La Habana y garantizar una reproducción sistemática de la información. En relación con las definiciones establecidas en el Acuerdo Final, a pesar de que estas fueron definidas para cada uno de los acuerdos en particular, se podría decir que este primer documento tiene un carácter, en particular, informativo. Por ahora, no se ven indicios de una búsqueda de modificación de sentidos, por ejemplo.

En el siguiente documento, llamado “Entérese del Proceso de Paz”⁸⁴, desde la OACP armaron una suerte de mapa sobre el proceso de paz. La primera versión de este mapa⁸⁵ está dividida en ocho partes que se irán reseñando a continuación. En la primera parte del mapa, denominada “Estructura del Proceso de Paz”, presentan de manera abreviada el propósito y las tres fases del proceso de paz. Del propósito afirman que es “la terminación del conflicto para poder comenzar una fase de construcción de paz” (p. 4). Recuerdan que la primera fase del proceso de paz correspondió a la “exploratoria”, en la cual se establecieron las condiciones para iniciar el proceso de paz y la agenda de conversaciones, cuyo objetivo fue determinar la hoja de ruta del proceso. La segunda fase la denominaron “fin del conflicto”, que corresponde al proceso de conversaciones en La Habana, donde dotaron de contenido cada uno de los puntos de la agenda y que terminó con el Acuerdo Final para la Paz. Y la fase tres corresponde a la construcción de la paz, en la que se supone que se está en la actualidad. Las siguientes tres partes del documento corresponden a los puntos abordados en La Habana, hasta junio de 2014. Estos son el acuerdo sobre la Reforma Rural, Participación Política y Drogas ilícitas, los cuales se encuentran, también, en el anterior documento “¿Qué se ha acordado en La Habana?”. No obstante, cabe señalar que esta vez se exponen de una manera más pedagógica, en tanto la presentación de la información, en forma de infografía, presenta menos texto y resulta más sencilla de comprender -se observan números que organizan la información,

http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/Que_se_ha_acordado_en_La_Habana.pdf

⁸⁴ De esta cartilla, la OACP elaboró, por lo menos, tres ediciones, de la cuál se hará referencia más adelante. Adicionalmente, la tradujeron al inglés y la subieron a la página de internet de la OCAP: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/Learn_about_the_peace_process_in_Colombia_22_sept_VF.pdf

⁸⁵ Para ver el documento, dirigirse al siguiente enlace: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/Enterese-del-proceso-de-paz-260614_digital.pdf

cada párrafo está acompañado de alguna imagen relacionada con el contenido, entre otras- (ver imágenes 1, 2 y 3).



Imagen 1: Primer acuerdo. Política de Desarrollo Agrario Integral



Imagen 2: Segundo acuerdo. Participación Política



Imagen 3: Tercer acuerdo. Solución al problema de las drogas ilícitas

Para el siguiente punto del documento, sobre “víctimas”⁸⁶, por primera y única vez, mencionan de manera explícita con la misma claridad los principios a los que se van a referir fueron establecidos conjuntamente por el Gobierno Nacional y por las FARC-EP, no obstante, toda la información sobre los acuerdos parciales que presenta la OACP corresponde a las definiciones establecidas por estos dos actores. Dichos principios se enumeran y presentan con la misma lógica de los temas anteriores. Es decir, un principio por párrafo, enumerado y acompañado por una imagen que corresponde con la información descrita. Los principios, en su orden de presentación, son: reconocimiento de las víctimas, reconocimiento de responsabilidad, satisfacción de los derechos de las víctimas, participación de las víctimas, esclarecimiento de la verdad, reparación de las víctimas, garantías de protección y seguridad, garantía de no repetición, principio de reconciliación y enfoque de derechos.

Vale la pena recordar que, por un lado, las víctimas del conflicto armado fueron el eje principal del proceso de paz. Y, por el otro, que si bien pertenecen a todas las clases sociales y viven en cualquier parte del país (o en el exilio), en su mayoría, son personas y poblaciones con escasos recursos económicos, habitantes de regiones apartadas de los

⁸⁶ Esta parte de la cartilla, lo suben unos días más tarde, el 7 de junio de 2014, a la página web como una infografía multimedia, la cual está disponible en el siguiente link: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/Principios_discusion_victimas.pdf

centros urbanos y abandonadas por los gobiernos locales y nacional. Estos dos aspectos podrían explicar el esfuerzo por atribuirle un carácter pedagógico al discurso y a los materiales de difusión de las partes negociadoras, considerando el nivel de alfabetización -escolar y política- del sujeto al cual está dirigido, principalmente, el esfuerzo de negociación, tanto como las dificultades que se puedan presentar para el acceso a los mismos, teniendo en cuenta que la cobertura de internet no llega a todos los territorios del país y que es un material que requiere, como ya se vio, un acompañamiento.

Continuando con los temas de este mapa, en una misma hoja, presentan ocho argumentos-aclaraciones para demostrar que este proceso de paz no es igual a los anteriores -que fracasaron como se detalló en el capítulo 1-. Este es un apartado que está dirigido, ya no a las víctimas, sino a un público escéptico imaginado que requiere aclaraciones y explicaciones. En términos de Verón (1986), estaría dirigido a un “paradestinario”, que corresponde a aquel público indeciso, que no toma partido, que está dispuesto a ser persuadido. En términos pedagógicos resulta interesante este cambio de destinatario en la medida en que los objetivos de la transmisión de la información, de la construcción de saberes, es distinta. Esto es, el rol pedagógico en el discurso a las víctimas del conflicto es el de construcción de confianza de un futuro en el que no se van a repetir hechos victimizantes, por ejemplo. El rol pedagógico del discurso al público indeciso es, justamente, el de persuasión frente al éxito del proceso con respecto a experiencias de negociación anteriores.

El primero de los ocho argumentos-aclaraciones, tiene que ver con una decisión y posición del gobierno frente al proceso. Refieren a las condiciones necesarias para un proceso con suficientes garantías. En otros términos, se recuerda quién es la autoridad o se deja claro que la guerrilla debe seguir las determinaciones del gobierno, y no al revés. Los puntos dos y tres, hacen referencia implícita al proceso que inició Pastrana (1999), ya mencionado en el capítulo 1 de esta tesis, en el que se despejó un territorio nacional importante y cesaron las actividades contraofensivas militares, por lo cual, hasta el día de hoy, Pastrana sigue recibiendo críticas⁸⁷. Los argumentos cuatro, cinco, seis y ocho aclaran que es un proceso que va a llegar a un acuerdo final y que tiene una agenda de temas acotada, realista. Y el punto siete recuerda el papel decisivo de la sociedad civil,

⁸⁷ Como se dijo en dicho capítulo relativo al contexto del conflicto armado, uno de los análisis que se hace de dicho proceso de paz que fracasó, es que el despeje y el cese de las operaciones militares, entre otros aspectos, sirvieron únicamente para que la guerrilla se fortaleciera.

de “los colombianos”, a la hora de refrendar el acuerdo final. Estos ocho argumentos-aclaraciones van a ser repetidos constantemente por el gobierno en todos los escenarios de debate político sobre el proceso de paz.

El siguiente texto de esta cartilla es un comunicado firmado por el jefe de la delegación del gobierno, Humberto de la Calle, sobre los mitos y las realidades del proceso de paz. De la Calle justifica este comunicado diciendo al principio, que “Algunos opositores al proceso de dialogo en La Habana han puesto a circular versiones falsas y mitos inverosímiles sobre su verdadero alcance. Vamos a esclarecer enseguida las principales leyendas” (2014: 13). Enumera, entonces, cinco “versiones” sobre los alcances del proceso de paz y, renglón seguido, las aclara. Estas versiones son: en La Habana se le está entregando el país a las FARC-EP; va a haber una reducción de las fuerzas militares y recorte de su estatus luego de la terminación del conflicto; la reforma rural integral afectará la propiedad privada; las conversaciones son clandestinas, a espaldas del país⁸⁸ y; habrá impunidad para los responsables de crímenes de lesa humanidad⁸⁹. Terminan esta cartilla con la conferencia dictada en la Universidad de Harvard, por Jaramillo, el Alto Comisionado para la Paz, de la cual se hizo referencia al principio de este apartado.

Como se mencionó en una nota al pie más arriba, esta cartilla “Entérese del Proceso de Paz” fue reeditada, por lo menos tres veces, de cuya segunda edición no existe registro virtual. Sin embargo, fue posible acceder a la tercera edición impresa, probablemente, entre abril y mayo de 2015 (considerando que hay registro de actividades/datos hasta abril de 2015). Esta tercera edición inicia con las “10 ideas para entender el Proceso de Paz”⁹⁰, a partir de las cuales se busca aclarar objetivos y alcances del proceso de paz, y también mostrar los beneficios que el proceso traerá, una vez finalizado. La cartilla continúa con la estructura del proceso que, en esta edición, la presentan de manera diferente e incluyen nuevos avances, con respecto a la primera ya reseñada. Resaltan cinco características del proceso: que son conversaciones que se llevan a cabo fuera del país, que son directas y cuentan con acompañamiento internacional, que

⁸⁸ La utilización del concepto ‘clandestinas’ en este contexto no es gratuita. Da la idea de que el gobierno cedió a la ilegalidad y que está, entonces, al mismo nivel de la guerrilla.

⁸⁹ Esta idea empezó a surgir desde que se conoció el acuerdo sobre la Justicia Especial para la Paz y la posibilidad de que la militancia de las FARC-EP, una vez ingresaran al sistema legal, por medio de su futuro partido político, podrían participar en política y aspirar a cargos de representación y deliberación.

⁹⁰ Documento que después será publicado individualmente.

cuentan con reglas de funcionamiento claras, que tiene tres fases y que no hay despeje territorial. Luego indican los temas de la agenda y muestran los avances, y terminan esta presentación con el propósito, el cual resulta más complejo en esta edición: “La Paz en Colombia será una Paz Territorial en la que **participen todos los ciudadanos y las comunidades en torno a su construcción; impactará positivamente los derechos de las víctimas;** y tendrá que asegurar **garantías para todos**”⁹¹ (OACP, 2015: 4).

En el siguiente tema de esta tercera edición de la cartilla, exponen los avances del proceso de conversaciones. El primero es sobre la Política de Desarrollo Agrario Integral e intentan hacer énfasis en la Reforma Rural Integral propuesta dentro del acuerdo. El resto del texto sobre este punto es, básicamente, igual. Lo mismo ocurre con los acuerdos de Participación Política, donde resaltan la apertura democrática para construir la paz; la solución al problema de las Drogas Ilícitas y los avances sobre el punto de Víctimas. Vuelven a incluir el texto “La Paz Territorial”. Agregan en esta versión, avances relacionados con el punto de implementación, llamados como “Medidas conjuntas de construcción de confianza para avanzar hacia el fin del conflicto”. Estas medidas se refieren a un trabajo conjunto entre el gobierno y la guerrilla de desminado en algunas de las zonas más afectadas por el conflicto armado. Asimismo, dan cuenta de los mecanismos de participación que se han llevado hasta la fecha, haciendo énfasis en la participación de delegaciones de víctimas en la mesa de conversación de La Habana. Se podría afirmar que en las dos ediciones que se conocen de esta cartilla hay, por un lado, una intención informativa sobre los avances del proceso de paz, pero también se evidencia una búsqueda para que la población que va a exceder a estos materiales tenga elementos suficientes para apropiarse del proceso de paz. En este sentido, se pretende crear sentidos comunes favorables a la mesa de negociación que permitan proteger el proceso, darle continuidad y legitimar los acuerdos parciales a los que van llegando en La Habana.

El último documento publicado el 1 de junio de 2014⁹², que también tiene formato de cartilla como el anterior, se llama “Todo lo que debería saber del Proceso de Paz. Visión, realidades y avances en las conversaciones que adelanta el Gobierno Nacional en La Habana”. En esta cartilla resaltan algunos tópicos ya abordados en la

⁹¹ Negritas y cursivas del texto original.

⁹² Para ver esta cartilla:

http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/todo_lo_que_deberia_saber_sobre_el_proceso_de_paz.pdf

cartilla anterior. Los temas que se encuentran en este documento son: la transición a la paz; estructura del proceso de paz; diferencias de este proceso de paz con los anteriores (tema que se aborda en las anteriores cartillas presentadas); funcionamiento de la mesa de conversaciones; mitos y verdades del proceso de paz (que también está en el anterior documento) y; avances del primer y segundo punto del acuerdo. En el primer documento de esta cartilla -que en la versión online está incompleto-, “Transición a la Paz: las conversaciones entre el gobierno y las Farc para el fin del conflicto”, Sergio Jaramillo, el Alto Comisionado para la Paz, hace una suerte de fundamentación pedagógica del proceso de paz. Es decir, trata de explicar con palabras “más sencillas” y con ejemplos, la estructura, los objetivos y tiempos del proceso. Pretende dar cuenta de que la transición a la paz es un momento posterior al proceso como tal, en la medida en que la fase de los acuerdos con la guerrilla prepara el terreno para la construcción de la paz, al eliminar la confrontación bélica y el conflicto armado con la guerrilla más fuerte del momento. En los siguientes dos subtítulos, “estructura del proceso” y “diferencias con los anteriores procesos”, se encuentra la misma información que presentan en la cartilla “Entérese del Proceso de Paz”. Empero, se observa una diferencia: en el punto sobre diferencias, agregan los 5 puntos temáticos de la agenda y el sexto sobre procedimiento, cada uno con una breve descripción. Cabe señalar que conservan la misma presentación por párrafos e imagen coherente con el texto.

El siguiente tema de esta cartilla es sobre el funcionamiento de la mesa de conversaciones. Explican dicho funcionamiento por medio de imágenes y textos cortos, comenzando desde la instalación de la mesa de conversaciones en Oslo, Noruega,⁹³ pasando por la discusión de cada uno de los puntos de la agenda, hasta los mecanismos de apoyo de la mesa (ver imagen 4).

⁹³ Como se mencionó antes, la fase pública del ciclo de conversaciones del proceso de paz se instaló en Oslo, Noruega, el 15 de octubre de 2012. A partir del 15 de noviembre, las conversaciones de los puntos de la agenda continuarían en La Habana, Cuba.

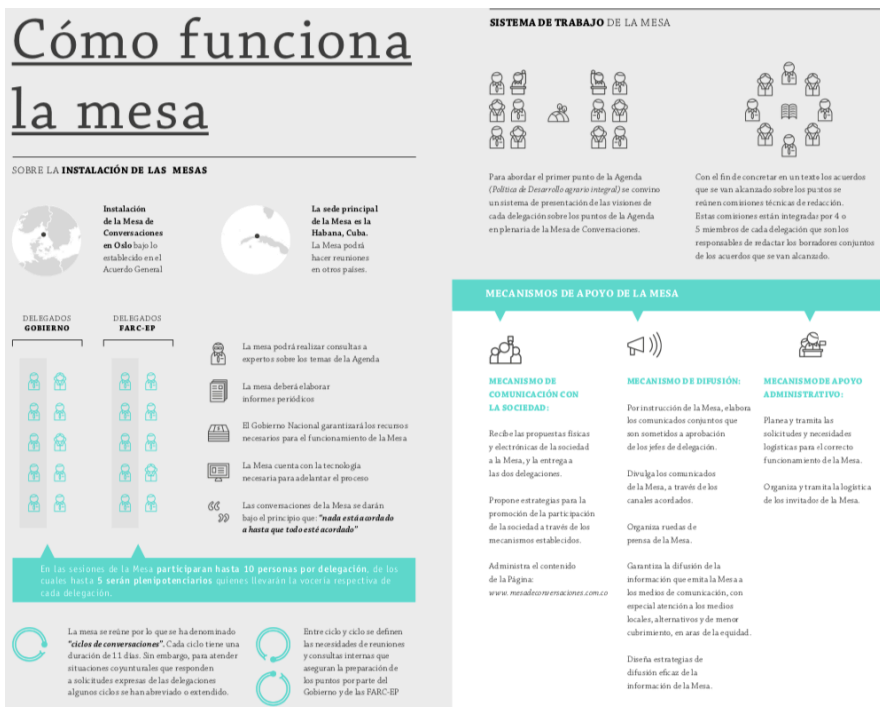


Imagen 4: páginas 10 y 11 de la cartilla “Todo lo que debería saber del Proceso de Paz. Visión, realidades y avances en las conversaciones que adelanta el Gobierno Nacional en La Habana”.

Luego exponen los mitos y realidades del proceso, cuyo texto corresponde al presentado en la anterior cartilla, redactado por De la Calle. El siguiente tema de la cartilla -que no figura en la tabla de contenido inicial- es una cronología del proceso de paz desde los encuentros exploratorios realizados en el 2012 hasta marzo de 2014, en la que dan cuenta de los avances del proceso. A continuación, presentan los progresos de los dos primeros acuerdos discutidos, sobre Reforma Rural Integral y Participación Política. En esta cartilla la presentación es un poco más completa que en los anteriores; incluyen los principios de cada uno de los puntos y los cambios que implican los acuerdos sobre la redistribución de las tierras. Uno de estos cambios hace referencia a las posibilidades que se le abrirán a las FARC-EP una vez dejen las armas y uno de los principios se refiere a los compromisos que esta organización debe cumplir para participar en la vida política legal. Cierran la cartilla con un breve informe sobre la participación ciudadana en estos dos temas, sobre el tipo de eventos a los que convocaron, las maneras como recibieron las propuestas ciudadanas, la población que participó y la cantidad de personas que asistieron.

Para cada uno de los puntos temáticos de la agenda de conversaciones, las delegaciones acordaron generar espacios de participación ciudadana. Cada uno de estos

espacios varió en función del tema de discusión. Para el punto de Participación Política, por ejemplo, activaron mecanismos virtuales, a partir de los cuales la gente interesada pudo enviar sus propuestas, las cuales fueron tomadas en cuenta en La Habana. La OACP organizó, junto con universidades y gobernaciones de todo el país, eventos abiertos al público donde se informó de los avances y se abrió la palabra para nuevas propuestas. En el caso del punto sobre Víctimas, se realizaron varios encuentros regionales (en particular, en zonas donde el conflicto armado cobró un número significativo de víctimas) con víctimas de los diferentes actores armados (de las FARC-EP, del Estado y de los paramilitares) y unos cuantos en La Habana. Para el punto sobre Drogas Ilícitas, los escenarios de participación se llevaron a cabo en zonas donde había contacto (directo o indirecto) con cultivos o eran pasaje necesario del narcotráfico. Y para el punto de Reforma Agraria, los espacios de participación tuvieron lugar, especialmente, en las Zonas de Veredas Transitorias, cuyo destinatario, el campesinado, se ha caracterizado por el abandono por parte del Estado⁹⁴ y, entonces, dicha reforma era urgente.

Es interesante destacar que, por un lado, la convocatoria a estos escenarios pedagógicos de participación tuvo lugar en cada una de las realizaciones del dispositivo. Las convocadas por el gobierno y sus instituciones se llamaron “escenarios de participación ciudadana”. En algunos de estos escenarios también hubo participación de delegados y delegadas de las FARC-EP, en la medida en que el gobierno, en estos actos públicos, enmarcados en la pedagogía de paz, debía actuar por encima de sus intereses particulares y, por lo tanto, darle la palabra a la otra parte del proceso de negociación, es decir, a la guerrilla. Por su parte, los espacios convocados en el marco de la realización de las FARC-EP del dispositivo, fueron espacios de participación, esta vez no ciudadana, sino de la militancia guerrillera -a pesar de que en algunos de estos escenarios también hubo participación ciudadana, como se profundizará más adelante-. Por otra, con respecto al material acá expuesto, en la mayoría de estos espacios, si no en todos, fueron utilizados como herramientas pedagógicas para dinamizar las discusiones y la participación. En particular, circularon y tuvieron mayor relevancia en aquellos escenarios pedagógicos en lo que no se contó con la presencia directa de delegados y delegadas de La Habana (por ejemplo, aquellos escenarios convocados por gobernadores y universidades). En

⁹⁴ En el capítulo sobre el contexto del conflicto armado colombiano, se dio cuenta de que una de las hipótesis sobre el origen del conflicto radica en el abandono por parte del Estado en algunas zonas del país, alejadas de los principales cascos urbanos del país. Estas Zonas de Veredas Transitorias corresponden a las regiones históricamente marginadas.

entrevista con el profesor Aponte, de la Universidad Pedagógica de Colombia, se supo que las FARC-EP editaron sus propias versiones de algunas de estas cartillas, de las cuales no se tiene registro, y que para las organizaciones sociales y no gubernamentales no fue tan fácil el acceso a este material difundido por la OACP, a pesar de que era de uso público y libre.

También resulta interesante subrayar el cambio de destinatarios en cada uno de estos escenarios de participación ciudadana y su relación con los puntos de la agenda. Por ejemplo, los escenarios convocados en el marco de la Participación Política son escenarios de participación indirecta (por vía virtual) o pasiva (el auditorio realmente no tuvo la posibilidad de intervenir), donde primó el “contradestinatario”⁹⁵, en tanto es aquella población política históricamente excluida de la esfera pública institucional. Los escenarios enmarcados en los puntos sobre Víctimas y Reforma Rural fueron dirigidos, probablemente, a un “prodestinatario” ideal más que a uno real. Incluso, se podría pensar que en estos escenarios hay una superposición de los tres destinatarios propuestos por Verón (1987): el “prodestinatario”, en tanto desea que el proceso de paz funcione y por lo tanto participa de las mismas ideas -las víctimas y el campesinado corresponde con el sujeto al que está dirigido principalmente el proceso de paz-, y adhiere a los mismos valores y persigue los mismos objetivos de que quien enuncia (por lo menos, se espera). También se identifica con el “contradestinatario”, cuyo lazo con quien enuncia reposa en la hipótesis de una inversión de la creencia, es decir, que lo que es verdadero para quien enuncia es falso para el constradestinatario e inversamente. Vale la pena recordar que las víctimas son tales por las acciones de quienes enuncian (gobierno y guerrilla). Así, también se puede asociar con el “tercero” quien, por los dos argumentos anteriores, está en una posición indecisa frente a los discursos y a su vez está en disposición de ser persuadido.

3.2.2. Materiales de difusión y espacios de participación en el marco de la Pedagogía de Paz, una vez logrado el Acuerdo Final para la Paz

Estos espacios de participación continuaron, una vez logrado el Acuerdo Final para la Paz, y se enmarcaron, en la realización del Gobierno del dispositivo pedagógico, en la “Maratón Pedagogía por la Paz”. La intención era reunirse con la gente de todas las

⁹⁵ En el capítulo 4 se profundizará sobre los “contradestinatarios” con relación a la realización del dispositivo pedagógico del gobierno y ciertas polémicas públicas.

regiones del país (los encuentros se realizaron en las principales ciudades del país) durante dos meses, previo y en función del plebiscito. En estos encuentros, personas de la delegación de paz por parte del gobierno socializaron el acuerdo final en general, haciendo énfasis en los apartados que consideraron iban a interesar más según cada región y donde tuvieron la posibilidad de responder a ciertas preguntas que llevaban algunas personas invitadas –académicas reconocidas, políticas-. En este esfuerzo por reunirse con la gente, el Gobierno posibilitó el encuentro de la comandancia guerrillera con algunas de sus víctimas para iniciar procesos de reconciliación, comenzando por el ejercicio de pedir perdón por parte de las FARC-EP. Dichos espacios son pertinentes de resaltar en un proceso pedagógico, en tanto requieren de una disposición de las dos partes involucradas para iniciar un diálogo solidario que permita despejar dudas, comprender historias y posiciones, liberar pasados y darle la posibilidad al futuro de paz individual y colectivo. Adicionalmente, esta serie de encuentros contribuyó a la modificación de algunos discursos que se estaban manejando en los medios de comunicaciones. Entre otros, se empezó a construir y a permitir un discurso que puso en cuestión la comprensión de la guerrilla como terroristas para empezarla a humanizar. Este nuevo discurso posibilitó hablar de una agrupación que ha actuado al margen de la ley, durante un determinado tiempo, por unas razones concretas -que no necesariamente se comparten ni se legitiman desde estos medios- pero con quienes se puede dialogar, negociar y llegar a ciertos acuerdos.

Como se ha venido resaltando a lo largo de la tesis, una vez definido el primer mecanismo de refrendación del Acuerdo Final, la OACP produjo una importante cantidad de documentos (escritos y audiovisuales), a los cuales llamaron “Herramientas para la difusión y apropiación de dicho acuerdo”. Como se verá en la medida en que se vayan exponiendo este grupo de documentos, a partir de este periodo, el ejercicio pedagógico está dirigido, en particular, a la apropiación del proceso de paz y de cada uno de los acuerdos, a partir del fortalecimiento de algunos sentidos comunes trabajados en el periodo anterior. Desde este instante, el carácter informativo va a pasar a un segundo plano, pero no va a desaparecer. A continuación, se va a presentar el conjunto de documentos denominado “El material pedagógico sobre el proceso de paz, que te ayudará a entender el contenido del Acuerdo”⁹⁶, el cual se encuentra en la página web de la OACP.

⁹⁶ El enlace donde están disponibles los documentos que acá se van a presentar es:

El material está dividido en once grupos. El primero de ellos corresponde al “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, en su última versión; es decir, con las modificaciones realizadas después del plebiscito, versión del acuerdo que no se tendrá en cuenta en el marco de esta tesis por exceder su recorte temporal. De este documento, están disponibles dos versiones. Una es el Acuerdo Final en formato de texto en línea y el otro corresponde a su versión en formato de libro⁹⁷.

El segundo grupo lo titulan “Así marcha el Acuerdo de Paz”. El primer documento de este grupo corresponde a una infografía⁹⁸, en la cual se da cuenta del inicio del proceso de dejación de las armas por parte de las FARC-EP, en junio de 2017, y termina con la firma del último y definitivo acuerdo de paz, en noviembre de 2016. El siguiente documento⁹⁹ es un afiche donde informan la cronología a partir de la cual se realizará la dejación de las armas, desde la firma del último y definitivo Acuerdo de Paz. El último documento es una explicación gráfica del funcionamiento de las Zonas Veredales. El tercer grupo está dedicado a lo que llaman “Herramientas para acercarse al Acuerdo de Paz”. En este grupo, se encuentran cinco enlaces: el primero corresponde a una cartilla sobre el Acuerdo Final. Esta cartilla tiene el mismo formato de las que se expusieron en el apartado 3.2.1. de esta tesis: texto e imágenes relacionadas con el texto. El segundo enlace¹⁰⁰ remite a varios documentos: a los acuerdos de los cinco puntos temáticos de la agenda y al sexto sobre implementación, al acuerdo final completo, y a los cambios que se llevaron a cabo en el primer acuerdo final, a partir de las observaciones de la campaña del “No” en el plebiscito. El tercer enlace, a diferencia del primero de este grupo, es una cartilla sobre el primer acuerdo de paz (el acuerdo de junio de 2016). El cuarto enlace, remite a una cartilla dedicada exclusivamente al punto de Víctimas, donde se da cuenta de la cantidad de víctimas que ha dejado el conflicto armado colombiano y hacen la comparación con las producidas por otros conflictos, alrededor del mundo. Luego explican de qué manera la mesa de negociación pone en el centro del proceso de

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Paginas/Todo-lo-que-necesita-saber-sobre-el-proceso-de-paz.aspx>

⁹⁷ Para ver el Acuerdo Final en formato de libro:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf>

⁹⁸ Para ver la infografía completa: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/asi-marcha-acuerdo-paz/index.html>

⁹⁹ El afiche se encuentra en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/linea-de-tiempo-dejacion-armas.pdf>

¹⁰⁰ Para acceder a los enlaces: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/index.html>

paz a esta población y dan cuenta de los mecanismos que habilitaron para que intervinieran en las conversaciones de La Habana. También explican el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición, y hacen un énfasis en el hecho de que es el primero en el mundo con estas cuatro características. Asimismo, presentan la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, las medidas de reparación integral para la construcción de paz.

Finalmente, retoman las 10 ideas para entender este acuerdo temático. El último documento de este tercer grupo es sobre el tratamiento que se le da al financiamiento ilícito en el acuerdo final¹⁰¹. El financiamiento ilícito al que acá se refieren tiene una particular relación con el narcotráfico, por lo que subrayan que parte de las tierras adquiridas por las FARC-EP, en el marco del conflicto armado, van a ser destinadas a la reparación de las víctimas; retoman la capacitación que recibirán “los ex combatientes reincorporados” para su reincorporación económica a la vida civil, de tal manera que el cultivo ilícito deje de ser la única opción de ingreso económica que tengan. Plantean una estrategia gubernamental para el control y erradicación del lavado de activos, además de un ciclo de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición sobre las finanzas ilícitas. Y concluyen esta cartilla con “8 ideas para entender los puntos del Acuerdo sobre finanzas ilícitas”, las cuales resumen lo presentado a lo largo de la misma.

En el cuarto grupo de la división de este material, agregan el formato audiovisual como parte de la estrategia pedagógica. En este grupo se encuentran seis videos, cada uno de aproximadamente un minuto, en los que explican el proceso de paz. El formato de estos documentos audiovisuales conserva las imágenes y textos de las cartillas presentadas anteriormente, aunque en estos videos es menor la cantidad de texto, procurando una comunicación efectiva. El primero se titula “¿Y tú sabes lo que estamos negociando en La Habana?”¹⁰² en el cual exponen, de manera resumida, la cronología del proceso de paz hasta la fecha, los objetivos y los logros a los que habían llegado¹⁰³. En los siguientes cuatro videos, explican los acuerdos logrados de los puntos temáticos 1, 2,

¹⁰¹ Para ver esta cartilla, dirigirse al siguiente link:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/Documentos%20compartidos/cartilla-finanzas-oacp-16mayo.pdf>

¹⁰² Video “¿Y tú sabes lo que estamos negociando en La Habana?”:

<https://www.youtube.com/watch?v=Lxw181HvT3U>

¹⁰³ La fecha de publicación de este video es anterior a la firma del Acuerdo Final. Sin embargo, es posible que se haya incluido en esta agrupación de documentos, propuesta por la OACP en esta página electrónica, en aras de conservar un orden y unidad del material audiovisual.

4 y 5¹⁰⁴ de la agenda, dando cuenta de los objetivos, oportunidades y retos que cada uno de ellos implicará para la sociedad colombiana y la construcción de la paz. El último video¹⁰⁵ de este cuarto grupo, está dedicado a la cifra de víctimas que ha dejado el conflicto armado.

En el quinto grupo, llamado “Conoce los puntos del acuerdo en detalle (videos)”, se encuentran nueve videos de mayor extensión que los del grupo 4 (duran alrededor de 20 minutos cada uno), en los cuales, integrantes de la OACP, que participaron en la redacción de cada uno de los acuerdos, explican de manera más detallada el proceso de negociación. En el primer video: “¿Por qué fue tan importante una salida negociada al conflicto?”¹⁰⁶, dan cuenta del contexto previo del proceso de paz, las condiciones políticas e históricas que lo permitieron llevar a cabo y la coyuntura internacional y subrayan la importancia de haber elegido la salida negociada al conflicto en perspectiva. Es decir, el hecho de que ya se haya concluido -satisfactoriamente- el proceso de negociación, les permite contar y justificar cada una de las decisiones tomadas a lo largo de las conversaciones, con respecto al proceso mismo, pero también con respecto a otras experiencias internacionales de salida negociada a conflictos y a las previas nacionales que fracasaron. Los siguientes 5 videos están destinados a explicar los puntos temáticos de la agenda de La Habana, sobre Desarrollo Rural¹⁰⁷, Participación Política¹⁰⁸, Fin del Conflicto¹⁰⁹, Drogas Ilícitas¹¹⁰ y Víctimas¹¹¹, donde incluyen los objetivos y alcances de cada uno, pero también las razones que dieron lugar a su inclusión dentro de la agenda, así como la importancia de estas discusiones para la salida del conflicto armado. Y, finalmente, presentan los acuerdos principales a los que se llegaron con las FARC-EP.

En los últimos tres videos, participantes del equipo de la Oficina explican el proceso posterior del Acuerdo Final, para la construcción de la paz. Los primeros dos se

¹⁰⁴ Los videos están disponibles, respectivamente, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7LOds45TuPw>

<https://www.youtube.com/watch?v=bEDoEQ3iZeA>

<https://www.youtube.com/watch?v=JpO3Sh0bKgs>

El enlace de este video no corresponde con el del Acuerdo de Víctimas de un minuto. El enlace correcto es: <https://www.youtube.com/watch?v=I9bcV0S41vo>, el cual no se encuentra en esta página de la OACP.

¹⁰⁵ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLPSpb4o8nQ>

¹⁰⁶ Video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vf2iZ_sNQL

¹⁰⁷ Video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ZHLvVIT_FAU

¹⁰⁸ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qj6CeBDkU-4>

¹⁰⁹ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-h0AeNcNyhY>

¹¹⁰ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Qjtq8irH5C0>

¹¹¹ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=O7JDOTualIU>

concentran en lo que llaman, desde el proceso de negociaciones, Paz territorial y, el último, con un enfoque más general, habla sobre los beneficios y las oportunidades que puede traer la paz al país. En el primero de estos tres videos, llamado “¿Por qué es importante que la paz sea territorial?”¹¹², enfatizan la premisa de que el éxito de la implementación del Acuerdo Final está en la participación del pueblo colombiano, desde sus realidades y territorios, así como en la responsabilidad que tiene el Estado de garantizar dichos escenarios participativos y el fortalecimiento de las instituciones locales, regionales y nacionales. En el video “¿Qué capacidades necesitamos para construir la paz?”¹¹³, desde el enfoque de Paz territorial, subrayan la idea de que es importante que haya voluntad para un cambio cultural local y nacional para lograr la construcción de la paz. Muestran, a partir de algunos ejemplos, cómo el Acuerdo de Paz contribuye a estos cambios y la importancia del trabajo territorial para lograr dicho propósito. Y en el último video, “¿Qué beneficios y oportunidades trae la paz?”¹¹⁴, inician con la reducción del costo económico que implica el fin del conflicto y las oportunidades que se abren a nivel productivo, incluyendo el “ahorro de vidas” que implica la paz; continúan con las oportunidades para el sector empresarial y la posibilidad de inversión extranjera.

Estos videos fueron contruidos de tal manera que la población colombiana, en general, comprendiera cada uno de los acuerdos. Escogieron estrategias comunicativas con intención pedagógica (no solamente informativa): nombrar los videos con preguntas retóricas, uso de metáforas compartidas por la población colombiana en general, de un lenguaje relativamente sencillo, de ejemplos permanentes, una puesta en escena relajada (situación amistosa). También hubo una elección de las personas que hablaron en cada uno de los videos. Escogieron personas adultas jóvenes, no conocidas a nivel de la opinión pública, que manejan un lenguaje común, a partir de expresiones sencillas, claras, tranquilas, de alguna manera, familiares. Estas personas además son constructoras de un conocimiento sobre los temas expuestos que les permite proyectar autoridad -hicieron parte de los equipos asesores de la OACP y participaron directamente de las discusiones de cada uno de los puntos de la agenda-. Haciendo el símil con una situación de clase

¹¹² Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Rpb6k5ViB4>

¹¹³ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=79GSmrU2Lm8>

¹¹⁴ Este video está dirigido especialmente al sector económico privado del país, a diferencia de los anteriores, los cuales le hablan a la población colombiana en general. El video está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=egCCurzyBuE>

escolar o de divulgación, hay una elección de perfiles que coincidan con el rol de un o una profesora experta en un tema determinado, cuya legitimidad es casi incuestionable.

Los documentos que se encuentran en los grupos 6, 9, 10 y 11 corresponden a la fase de implementación del Acuerdo de Paz. En estos documentos, la OACP y otras instituciones nacionales, internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, brindan herramientas que van desde elaboraciones conceptuales hasta metodológicas. En vista de que son documentos elaborados después de octubre de 2016 (periodo de cierre del recorte temporal de análisis de esta tesis) y que se enfocan en el proceso posterior al plebiscito, no se reseñarán acá. No obstante, en enlace al que se remite al inicio de este apartado, se pueden visitar. En el grupo 7 de esta división de materiales pedagógicos, se encuentran tres cartillas cuyo publico está claramente definido. Una de ellas está destinada a las mujeres, otra al sector religioso y la otra a los pueblos étnicos¹¹⁵. En las cartillas destinadas a las mujeres y los pueblos étnicos, exponen cómo se tuvieron en cuenta estos dos grupos poblacionales durante todo el proceso de paz y también reconocen los diferentes ejercicios que han hecho, a lo largo de los años, para la construcción de paz. Además, subrayan el papel fundamental en la construcción de la paz en el periodo de implementación. La cartilla destinada al sector religioso invita a las instituciones que lo conforman a contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, relacionadas con los principios morales, para la construcción de paz¹¹⁶. En este séptimo grupo, incluyen un enlace a las traducciones del Acuerdo Final a las 56 lenguas indígenas y afro, reconocidas por el Ministerio de Cultura de Colombia¹¹⁷.

En el octavo grupo, se encuentran documentos que dan cuenta de las propuestas de modificaciones presentadas por la campaña del “No” y las que se incorporaron en el Acuerdo Final. En el grupo 9, referencian algunas iniciativas ciudadanas enmarcadas en

¹¹⁵ Cartillas disponibles, en este orden de presentación, en:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Cartilla-mujeres-paz-12-sept-2016.pdf>

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/Cartilla-iglesias-entrega-BORRADOR.pdf>

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Cartilla-etnias-paz.pdf>

¹¹⁶ Esta cartilla tiene su correlato en la polémica que se intensificó durante la campaña hacia el plebiscito de refrendación del Acuerdo Final, a propósito de la idea de que el Gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP querían imponerle a la población colombiana lo que, las iglesias y el Partido Centro Democrático, en particular, llamaron ‘ideología de género’. Esta polémica se retomará más adelante, en el análisis de los dispositivos.

¹¹⁷ Traducciones disponibles en:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Paginas/acuerdo-lenguas-nativas/El-Acuerdo-de-Paz-se-habla-en-lenguas-nativas.aspx>

el contexto del plebiscito, algunos artículos de periódicos internacionales que hablan sobre el proceso de paz en Colombia, e incluyen el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Adicionalmente, se encuentran tres enlaces de materiales para hacer pedagogía: “El Acuerdo de Paz es tuyo. ¡Conócelo!”¹¹⁸, cartilla en la que presentan cada uno de los 5 puntos temáticos y el sexto de implementación, con la información completa. El formato es el mismo de las anteriores cartillas expuestas: poco texto e imágenes que ilustran los acuerdos. El siguiente enlace corresponde a afiches que dan cuenta de cada uno de los acuerdos de los puntos temáticos de la agenda¹¹⁹. Y el tercero es un folleto con lo que denominan “15 principios para entender el Proceso de Paz”¹²⁰. En los grupos 10 y 11 de esta página, se encuentran algunas de las cartillas antes documentadas, traducidas al inglés y al francés.

3.3. Realización del dispositivo pedagógico por parte de las FARC-EP: materiales de difusión y espacios de participación desde el 2014 hasta octubre de 2016

Como ya se mencionó mas arriba, la difusión de los espacios de participación y de los materiales realizados por las FARC-EP estuvo siempre limitada, en tanto actor armado al margen de la ley, durante todo el proceso de paz en general y, en particular, en lo referido al dispositivo pedagógico. Frente a este contexto, el gobierno no podía, por reglamentación nacional e internacional, permitir la participación política publica de la guerrilla, y tampoco en escenarios donde no hubiera presencia del Estado ni de organismos de veeduría internacional (como la ONU, por ejemplo). El hecho de que los escenarios de Pedagogía de Paz también hayan estado restringidos para la guerrilla, lleva a pensar en la posibilidad de que el gobierno hubiera considerado estos escenarios pedagógicos como posibles escenarios para hacer política por parte, por lo menos, de la guerrilla. A su vez, remite a la pregunta por la concepción que el gobierno tenía de la Pedagogía de Paz con respecto a la posibilidad de intervención política por medio de ella. Retomando las restricciones, estas se vieron reflejadas en el acceso limitado, por parte de la población civil, a los diferentes documentos que las FARC-EP elaboró para los

¹¹⁸ Cartilla disponible en:

<http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Presentacion-Acuerdo-Final-OACP.pdf>

¹¹⁹ Afiche disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Afiches-Lo-acordado.pdf>

¹²⁰ Folleto disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/15-principios.pdf>

diferentes momentos del proceso de paz, incluso hasta la actualidad¹²¹. A pesar de estas restricciones, fue posible acceder a algunos videos publicados en la página de *YouTube* “Manuel Paz”, creada en el marco de dicho proceso, los cuales son la base para este análisis.

Además de los videos mencionados, fue posible entrevistar a Jorge Aponte, profesor de la Universidad Nacional Pedagógica de Colombia e integrante del movimiento político y social Marcha Patriótica, quien participó en la Escuela de formación política “Peronel Jiménez” desde el 2006. Esta entrevista permitió obtener información sobre el trabajo de Pedagogía de Paz realizado por la guerrilla. El ejercicio de formación territorial que dinamizaba la Escuela “Peronel Jiménez”, desde el 2014, se reorientó hacia el abordaje de la mesa de negociaciones. Así, empezaron a coordinar con la guerrilla lo que llamaron “rondas de pedagogía sobre el proceso de paz” dinamizadas por las y los delegados de las FARC-EP de La Habana. Estas rondas se llevaron a cabo en las zonas donde estaba concentrada la *guerrillera*. Entonces, desde el 2014 hasta principios del 2016, dicha escuela de formación y las FARC-EP coordinaron escenarios de Pedagogía de Paz en el que participaban personas civiles y militantes de la guerrilla. En estos escenarios se daban a conocer los avances de la mesa de conversaciones, los acuerdos a los que se llegaban, las formas como lograban dichos acuerdos y los temas que estaban pendientes por discutir. Durante el mes previo al plebiscito, esta escuela de formación contribuyó, a tiempo completo, con la Pedagogía de Paz en las Zonas Veredales Transitorias de Normalización donde estaban las FARC-EP.

De estos escenarios pedagógicos anteriores al 2016, no se cuenta con materiales de ningún tipo, puesto que la página que estaba habilitada para la delegación de las FARC-EP en La Habana fue eliminada una vez terminado el proceso de paz¹²². Los videos que se van a presentar a continuación cuentan con un elemento interesante adicional. Es un material audiovisual hecho con el fin de dar a conocer la realización del

¹²¹ Desde la definición del problema de investigación de esta tesis de maestría, se conocía esta limitación para el acceso a los documentos elaborados y publicados por las FARC-EP. No obstante, se consideró que con el poco material que se pudo obtener, es suficiente (a nivel de contenido) para el análisis propuesto. Vale la pena resaltar que incluso hoy, después de terminado el proceso de negociación, de la dejación de las armas e iniciada la fase de implementación, no ha sido posible acceder a la página de internet de la entonces guerrilla de las FARC-EP ni a la que habilitaron para la delegación de paz de esta organización (pueblopalamesa.com), la cual pudo haber sido eliminada.

¹²² Desafortunadamente no se tenía conocimiento de la página, sino hasta que, en la entrevista, el profesor Aponte habló de ella. Esto da cuenta, entre otras cosas, de la dificultad para acceder al proceso interno que llevó a cabo las FARC-EP durante todo el ciclo de conversaciones.

dispositivo de Pedagogía de Paz a la población civil colombiana, en particular, a pesar de las restricciones. De esta manera, es preciso aclarar que los videos, como material de difusión de unas experiencias concretas, tienen dos destinatarios: la sociedad civil de todo el país y la *guerrillerada*, y que la pedagogía de paz, como experiencia que se presenta en los videos, tuvo otros dos destinatarios: principalmente la guerrilla, pero también la población civil habitante de los territorios cercanos a las zonas donde estaban ubicadas las FARC-EP.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer video que se tomará es una entrevista¹²³ a “Victoria Sandino”¹²⁴, sobre la última jornada de pedagogía de paz, antes de la firma del Acuerdo Final, realizada por una de las delegaciones del secretariado de las FARC-EP¹²⁵, probablemente, a finales del mes de abril del 2016, de la cual ella participó. Sandino explica cómo se llevó a cabo el llamado “campamento de paz” en el que participaron, aproximadamente, 500 guerrilleros y guerrilleras de cada uno de los bloques de la organización, además de otras 500 personas¹²⁶, habitantes de la zona, que manifestaron su deseo de participar en la Pedagogía de Paz organizada por las FARC-EP. En este espacio, expusieron los acuerdos logrados en La Habana, explicaron cómo llegaron a ellos, dieron cuenta de las dificultades que tuvieron y las discusiones que hasta el momento quedaron pendientes. Sandino resalta la discusión sobre la Jurisdicción Especial para la Paz puesto que la *guerrillerada* manifestó inquietudes sobre el proceso de dejación de las armas, el cese al fuego y sobre la transición a la vida civil, pasando por las diferentes zonas de concentración y la participación política de la organización. Es interesante que estas jornadas, de manera indirecta, se enmarcan en el acuerdo sobre Fin

¹²³ Entrevista completa: <https://www.youtube.com/watch?v=WOjggawI7nA>

¹²⁴ Ejerció como uno de los principales mandos del Frente 21 de la organización, que operaba en el sur del Tolima (centro-oeste del país). En 2013 se incorporó a la delegación de las FARC-EP en La Habana durante los diálogos de paz y fue la única mujer portavoz en el proceso de paz. En el 2017, se acogió a la Justicia Especial para la Paz con el fin de poder participar en política e inscribir su candidatura para el Senado de la República de Colombia, cargo que hoy ejerce.

¹²⁵ Los organismos de dirección político-militares de las FARC-EP eran organismos colegiados de dirección y mando conformados por el Estado Mayor Central, los Estados Mayores de Bloque, de Frente y los Comandos de columna, compañía, guerrilla y escuadra; dirigidos por el principio de dirección colectiva.

¹²⁶ Desde que se definió llevar a cabo la pedagogía de paz, el gobierno nacional fue insistente en el hecho de que las FARC-EP no podían convocar a la población civil ni participar en escenarios donde esta estuviera. No obstante, a varias convocatorias a la *guerrillerada*, para hacer pedagogía del proceso de negociación, llegaron habitantes de las regiones. Es por este hecho que Sandino se refiere al protocolo que firmaron las FARC-EP y el gobierno nacional, en marzo de 2016, en el que la guerrilla se comprometía, de nuevo, a no hacer Pedagogía de Paz con la población civil. Este protocolo se podía visitar en el siguiente link (es.presidencia.gov.co/noticia/Comunicado-sobre-protocolos-para-pedagogia-del-proceso-de-paz-en-campamentos-guerrilleros), sin embargo, ya no está disponible (ver Anexo 2).

del Conflicto, cuando definen hacer Pedagogía de Paz en las Zonas Veredales Transitorias de Normalización y en los Puntos Transitorios de Normalización. Indirecta, en la medida en que esta labor de pedagogía, en el marco del acuerdo, debe realizarse con la población civil en el marco de concejos municipales.

Por otro lado, y de manera más interesante, la realización de la guerrilla del dispositivo pedagógico busca permanentemente la “[c]reación de escenarios de pedagogía para que se fortalezca el rechazo social [de la guerrilla] a las violaciones e infracciones ocurridas en el pasado alentando la transformación de imaginarios que los permitieron o justificaron” (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2015: 54), en lo referente a la concepción del conflicto por parte de la guerrilla, como se va a continuar viendo en los siguientes videos.

Las jornadas pedagógicas a las que se refiere Sandino, son retomadas en “Pedagogía de Paz ¡Le cumplimos a Colombia!”¹²⁷, video en el que las presentan en detalle y especifican que hubo un ejercicio pedagógico intenso durante 4 meses, previo a la firma del Acuerdo Final, donde socializaron los acuerdos parciales en cada uno de los 6 bloques de las FARC-EP¹²⁸. Explican que cada una de las comisiones que visitó los bloques estuvo compuesta por 7 integrantes de la delegación de paz de la guerrilla, delegados y delegadas de los países garantes¹²⁹, la Cruz Roja Internacional y el gobierno colombiano. Cada una de las jornadas de pedagogía o las misiones, como las llamó la guerrilla, duró, en promedio, doce días.

No solo explican cómo se llevaron a cabo esos encuentros, también exponen una serie de definiciones de las cuales se desprende la concepción de pedagogía puesta en juego. Sobre “pedagogía de paz” señalan que es “enseñarle[s] a los guerrilleros [a] entender el proceso que se está desarrollando en La Habana en estos momentos” (Alias “Isaías Trujillo”, Estado Mayor Central), pero que “también [es] cultura, deporte, y la integración entre todos los guerrilleros” (FARC-EP Manuel Paz, junio 2016). Estas definiciones son acompañadas e ilustradas con escenas de grupos de la *guerrillerada* prestando atención a la exposición de alguno de los puntos de la agenda, por parte de algún o alguna delegada de la guerrilla de La Habana. También hay escenas de trabajo en

¹²⁷ Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hECsEQUAAo>

¹²⁸ Como se señaló unas páginas más arriba, las ZVTN se determinaron según los lugares originales de concentración de la guerrilla.

¹²⁹ Los países garantes fueron Noruega, Cuba, Chile y Venezuela.

grupos sobre alguno de los temas o de una persona anotando en un cuaderno. Para ilustrar la idea de que la Pedagogía de Paz también es cultura, deporte e integración, muestran cómo se preparan, llevan a cabo y participan de los actos culturales; incluyen escenas de partidos de fútbol y voleibol de hombres, mujeres y mixtos y otras competencias. La concepción de Pedagogía definida por Alias “Isaías Trujillo” está en concordancia con la definida a lo largo del Acuerdo de Paz, la cual busca informar sobre las discusiones llevadas a cabo en La Habana, para su posterior apropiación.

Sobre el “proceso de paz” en el mismo video “Pedagogía de Paz ¡Le cumplimos a Colombia!”, señalan: “nuestro planteamiento es el de seguir la lucha codo a codo con el campesino, con los afrodescendientes, con los indígenas” (Alias “Pablo Catatumbo”, Secretariado Nacional de las FARC-EP), que “el beneficio para los campesinos, ya decíamos, tierra. No solamente tierra, sino esa visión de tierra enmarcado dentro de unas realidades que implican apoyo para el desarrollo” (Alias “Pastor Alape”, Secretariado Nacional de las FARC-EP). Y finalmente, que “el acuerdo tiene que permitir constituir una gran cooperativa que se dedique no solamente a la producción de productos para consumo inmediato, sino a la transformación de buena parte de esos productos. Que vaya más allá, hacia la comercialización, incluido el transporte de esos productos hacia los centros de consumo” (Alias “Calos Antonio Lozada”, Secretariado Nacional de las FARC-EP). Asimismo, sobre la comprensión de la “paz”, subrayan que “se trata de una paz, no en los términos simplemente de la dejación de las armas, sino en una paz con justicia social” (Alias “Pablo Atrato”, delegado de Paz FARC-EP), es decir, “que nunca falte el pan de la mesa, que nunca falte la comida, que todos tengamos igual oportunidades” (Alias “Joaquín Gómez”, Secretariado Nacional de las FARC-EP). Algunas de estas definiciones las comparten en las plenarios, con todas las personas que asisten, y otras para efectos del video.

Es interesante subrayar, de nuevo, la multiplicidad de destinatarios que se evidencian con estos dos videos y los que se presentan a continuación. Por un lado, el video como tal, está dirigido, en términos de Verón (1987), a un “contradestinatario” y a un “tercero”, que corresponde a la sociedad colombiana en general. La intención de estos materiales audiovisuales es la de visibilizar, más allá de las filas de la guerrilla, los procesos de Pedagogía de Paz que han llevado a cabo y lo que estos espacios pedagógicos les han permitido construir en beneficio del proceso de paz y su futura inserción a la vida civil. Este propósito, a pesar de las restricciones de hablarle a la población civil. Pero

estos videos también tienen un “prodestinatario”: la *guerrillerada* y quienes puedan simpatizar con la guerrilla. Y, por otro lado, permiten visualizar el “prodestinatario” del dispositivo pedagógico como tal: la base guerrillera, los mandos medios y, de manera indirecta, a la comunidad civil que vive en los territorios donde la guerrilla hace pedagogía de paz.

En el video “¿En qué benefician los Acuerdos de La Habana a la Juventud?”¹³⁰, delegados y delegadas jóvenes de la guerrilla hacen un recorrido por las oportunidades que se abrirán para la juventud colombiana con cada uno de los acuerdos temáticos. Inician y concluyen el video planteando la idea de que la juventud tiene la “obligación de transformar la realidad impuesta” hacia un futuro de paz. Continúan subrayando que, a partir de los acuerdos, se garantizará educación gratuita en todos los niveles y programas de especialización técnica, que se ampliarán los programas de apoyo económico y para el fortalecimiento de las organizaciones populares, habrá formación técnica en los diferentes ejes temáticos de la agenda para la paz: agropecuario, participación política, comunicaciones, salud y consumo de sustancias psicoactivas. Lo anterior coincide con el relato del comandante del Frente Daniel Aldana, “Leonel Paez”¹³¹, quien se refiere a la participación de las bases de la guerrilla, y resalta la importancia de que se conozcan los avances de las discusiones de La Habana desde y en las bases, puesto que la apropiación de los acuerdos debe garantizarse tanto en la comandancia como en cada uno de los territorios.

3.4. Un primer acercamiento a las convergencias y tensiones existentes entre estas dos realizaciones del dispositivo pedagógico

Considerando la presentación de los materiales de difusión y los espacios participativos en torno a las dos realizaciones del dispositivo de la Pedagogía de Paz, se evidencia un dispositivo pedagógico constituido por un conjunto heterogéneo de materiales y de discursos tanto como de destinatarios y objetivos de intervención. Resulta importante recordar que, desde el inicio, el dispositivo se configuró para dar cuenta, por un lado, del proceso histórico por el que estaba pasando Colombia durante esos años (y que hoy sigue) y, por el otro, para responder a la urgencia de fortalecer el proceso frente

¹³⁰ El video está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JorSI0IZf38>

¹³¹ La entrevista está disponible en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=mkSDMBimWYU>

a las posiciones contrarias a la manera como se estaba proponiendo construir la paz desde la mesa de negociación de La Habana. De esta manera, se fue reconfigurando desde la comprensión particular de la Pedagogía de Paz que cada uno de estos actores redefinió a lo largo del periodo seleccionado. En el caso de la realización del gobierno, este actor comprendió la pedagogía, también, como una forma de preparar a los funcionarios y las funcionarias públicas y a la población civil para la paz a partir de la socialización de los cambios que se llevarían a cabo en el país conforme a lo que se estaba discutiendo y acordando en la mesa de negociación. Por su parte, la guerrilla complementó la definición de la pedagogía como una oportunidad de enseñanza para que la *guerrillerada* entendiera el proceso de negociación, pero también como una posibilidad para fomentar la cultura, el deporte y la integración de su militancia guerrillera. A pesar de estos matices entre el Gobierno y las FARC-EP, estos dos actores coincidieron en que la Pedagogía de Paz debía facilitar la comprensión de una concepción compartida del proceso de las negociaciones y contribuir a generar condiciones que permitieran implementar los acuerdos a los que se llegaron en La Habana.

De esta manera, el gobierno nacional, como actor que llevó a cabo una de las realizaciones de este dispositivo, optó por desplegar una numerosa serie de elementos de distinta índole y tono para lograr dirigirse a un destinatario igualmente amplio y heterogéneo: la sociedad civil urbana y rural. Para ello, reprodujo los acuerdos de paz parciales, a medida que se iban consolidando a través de documentos “originales”, documentos de prensa, cartillas (largas y cortas), infografías, videos didácticos, videos explicativos, encuentros de convocatoria abierta y cerrada. Las variaciones en los formatos de los materiales de difusión y espacios de participación también se vieron reflejadas en los contenidos. A medida que fue avanzando el proceso de negociación y los acuerdos, la realización del dispositivo fue tomando más consistencia y el carácter pedagógico también se fortaleció. Esto se puso en evidencia, por ejemplo, en las cartillas que cada vez tuvieron menos texto y más imagen o en la producción de nuevos videos cortos y concisos. En algunos discursos decidieron ceñirse a los acuerdos y en otros optaron por responder a correlatos que estaban surgiendo en la esfera pública. Resulta interesante, entonces, reparar en las redes o los vínculos que se tejieron entre los diferentes elementos constitutivos del dispositivo: los materiales de difusión, los discursos, los escenarios, las convocatorias, los y las destinatarias, los y las enunciatoras. Así, lograron establecer una relación permanente y dinámica entre el relato que se estaba construyendo

en La Habana y el que se construía como correlato en Colombia con el fin de legitimar un proceso que buscó el fin del conflicto y, por lo tanto, un país en paz.

En lo referente a la realización del dispositivo de Pedagogía de Paz realizada por las FARC-EP, el hecho de que el destinatario, en principio, fuera otro (la *guerrillerada*), permitió otros vínculos entre sus elementos. A este respecto, se señaló en el apartado anterior, que los escenarios pedagógicos que este actor dinamizó estuvieron acompañados por actores externos a la guerrilla (países garantes del proceso, la ONU y el gobierno colombiano), lo cual, probablemente, coartó sus discursos. No obstante, en los videos reseñados, se observa una búsqueda por llevarle tranquilidad a sus propias filas con relación a su futuro en la vida civil, manteniéndose vigente al mismo tiempo su concepción de “la nueva Colombia”; claro que ahora desde la legalidad. Otro aspecto constitutivo de esta realización se desprende del presupuesto de que es una organización explícitamente jerárquica y que a su vez el vínculo entre las bases y la comandancia es de aceptación y reconocimiento. Si bien la organización del Estado es también jerárquica, las relaciones son menos explícitas y gozan, en general, de menor legitimidad. A pesar de la obviedad de este asunto, resulta interesante en términos pedagógicos en tanto la transmisión y construcción de conocimiento entre la base y la comandancia, la ciudadanía y el gobierno, entre estudiantes y docentes, se hace más rica cuando se cuenta con un ambiente de respeto, aceptación y legitimidad entre los dos roles mínimos presentes en la escena pedagógica. Pero también hay otra característica que no es menor. Esta organización jerárquica de la guerrilla, a su vez, permite que la Pedagogía de Paz opere tanto de modo informativo en las filas propias, como generadora de consensos de decisiones que toma la comandancia y que se traducen en las discusiones de La Habana y luego en el Acuerdo Final.

Ahora bien, las singularidades de las dos realizaciones reseñadas del dispositivo de Pedagogía de Paz no deben soslayar las semejanzas encontradas entre ambas. En definitiva, una de las ‘funciones estratégicas’ era la misma: garantizar un suficiente nivel de legitimidad del proceso de paz, por medio de la apropiación de los acuerdos para lograr su refrendación por medio del voto popular. En este orden de ideas, la definición del objetivo de la Pedagogía de Paz también representa una semejanza. Estos dos actores coincidieron en que era necesario aclararle a la sociedad civil y a la militancia guerrillera que en La Habana se estaba negociando el fin del conflicto, pero que la paz se construye con toda la población. Otro elemento para considerar radica en las influencias del

dispositivo escolar clásico en los escenarios pedagógicos construidos, tal como se desprende de las imágenes compartidas en los videos. En el caso de la realización de la guerrilla, aparece la Pedagogía de Paz desarrollándose en un aula de clase, con una profesora o un profesor (delegación de las FARC-EP) que tiene la función de enseñarle algo (los acuerdos) al grupo de estudiantes (*guerrillerada*). Es preciso subrayar que esta influencia del dispositivo pedagógico también se vio en la realización del gobierno, como se señaló más arriba. En esta realización, los materiales difundidos funcionaron muchas veces como material didáctico de “clase” y las y los delegados de La Habana asumieron el papel de educadores y educadoras, por ejemplo.

Sobre los materiales y escenarios escogidos por estos actores para dinamizar sus respectivas realizaciones, es preciso resaltar, por un lado, que los videos de las FARC-EP, material al que se tuvo acceso, permitieron dar cuenta, no solamente de los discursos que construyeron del proceso de paz, sino también de sus escenarios de socialización/enseñanza. En cuanto a estos últimos, remiten a espacios físicos y geográficos en territorio colombiano donde estaban ubicados sus campamentos guerrilleros, y las zonas (civiles) de su influencia. Asimismo, en la entrevista con el profesor Aponte, se obtuvo información acerca del uso de medios de comunicación virtuales, además de *YouTube*, *Facebook* y *Twitter*, entre otros, para socializar tanto las experiencias de pedagogía de paz, como sus discusiones, sus intereses, sus énfasis, etc. Adicionalmente, elaboró sus propias cartillas con los contenidos de los borradores de los acuerdos, las cuales contenían básicamente la misma información reproducida por la OACP, pero los énfasis estaban, sobre todo, en lo referente al campesinado y la juventud (como se vio también en los videos) y las ilustraciones eran distintas. También hicieron Pedagogía de Paz a través de diferentes expresiones culturales como la música, produciendo rap y coplas (especie de poemas que hablan sobre las situaciones territoriales acompañados con música), y la danza, entre otras.

En cuanto al gobierno, privilegió los medios escritos (cartillas e infografías), los audiovisuales y los medios de comunicación masiva. Los videos cortos publicados fueron transmitidos por la televisión pública nacional, por ejemplo. De esta manera, y como era de esperarse por su rol como máxima entidad gubernamental que debe velar por los intereses de toda la población Colombia, la Pedagogía de Paz que el gobierno dinamizó debía tener la máxima cobertura en términos de masividad, ya que su sujeto destinatario era la población civil colombiana en su conjunto. Estos formatos que tienden a la máxima

cobertura se combinaron con el armado de escenarios físicos como encuentros con funcionarios y funcionarias públicas, estudiantes, personas expertas en conflicto y paz, víctimas del conflicto y mujeres, entre otros, en una búsqueda por apuntar a destinatarios más concretos y acotados.

Con respecto a los y las destinatarias del gobierno, el público –educandos- que privilegia para su realización del dispositivo, lo que Verón (1987) denominaría como el “prodestinatario”, es, por un lado, y como se ha insistido, funcionarias y funcionarios públicos, quienes deben tener relación permanente y directa con la ciudadanía, son el puente entre el gobierno y la población. Por otra, el empresariado, en particular aquel que tiene incidencia en territorios donde hay guerrilla, a personas con cierto nivel de educación para poder comprender los mensajes que se emiten por los diferentes medios de comunicación, principalmente televisión y radio, gente con acceso a internet y que en su navegación van a escoger visitar páginas de noticias, por ejemplo, a la población en general (rural y urbana, joven y adulta, mujeres, hombres, transexuales, etc.), y a sectores de la ciudadanía que se mantienen, en cierto modo, “fuera del juego” y que, en los procesos electorales, son identificados habitualmente como los “indecisos”, a quienes Verón (1987) llamó “paradestinatarios”. En el caso de las FARC-EP, como se refirió más arriba, el público al que se pudieron dirigir fue un poco más reducido. Su ‘prodestinatario’ fue la base guerrillera, los mandos medios y altos. Pero también la población que habita los territorios que tenían influencia por la guerrilla. Por ejemplo, el caso al que se refiere ‘Sandino’ en la entrevista arriba reseñada, de la población civil que pidió participar del escenario de Pedagogía de Paz dinamizado por las FARC-EP. Y como ‘paradestinatarios’ sería, de igual manera, la población civil en general.

No se puede cerrar el análisis de estas realizaciones del dispositivo pedagógico sin resaltar el rol que jugaron los discursos en contra del proceso de La Habana en la dinámica de la pedagogía de paz. Esto es, desde los primeros documentos publicados por la OACP hay referencias a los argumentos que se están construyendo desde los sectores que están en contra del proceso de negociación, para deslegitimarlo -es preciso señalar que en los videos donde las FARC-EP dan cuneta de su ejercicio pedagógico estos discursos contrarios al proceso de paz no se ven reflejados-. En la medida que avanza el proceso y se publican nuevos avances de los acuerdos, los discursos en contra del proceso también avanzan. Lo interesante, entonces, es cómo estos escenarios discursivos de

polémica pública son utilizados por la OACP para nutrir los argumentos a favor del proceso de paz. Esta relación entre polémica y pedagogía se profundizará a continuación.

4. Los usos pedagógicos de las polémicas públicas en el marco del dispositivo de la Pedagogía de Paz

Durante todo el proceso de paz, muchos de los discursos que giraron alrededor de los cinco puntos temáticos de la agenda de negociación y del de la implementación estuvieron motivados, o motivaron, situaciones discursivas polémicas. De esta manera, a lo largo del proceso de análisis del dispositivo y sus realizaciones por parte del gobierno colombiano y de la guerrilla de las FARC-EP, y de la redacción de la tesis, surgió una hipótesis sobre la posibilidad de que la polémica tuviera un papel en la Pedagogía de Paz que no había sido contemplada originalmente. Esta hipótesis, según la cual la polémica fue un componente del dispositivo de la pedagogía de paz, llevó a la pregunta sobre una posible relación entre la polémica pública y la Pedagogía de Paz y, en este sentido, cómo se podrían articular en términos pedagógicos las diversas polémicas públicas que surgieron del proceso de paz con las realizaciones del dispositivo pedagógico.

El presente capítulo se dividirá en tres partes. En la primera, se dará cuenta del contexto de polémica pública acontecido durante todo el proceso de paz hasta el plebiscito para la refrendación del primer Acuerdo Final, en el marco del dispositivo de la Pedagogía de Paz. En la segunda parte, se analizarán unas polémicas particulares relacionadas con el Jurisdicción Especial para la Paz, las cuales se mencionaron en el capítulo anterior ya que fueron incluidas en los materiales pedagógicos difundidos por la OACP. Y, en la tercera parte, se analizarán las relaciones entre las polémicas presentadas y la realización del gobierno del dispositivo. Asimismo, se particularizará en torno a cómo la incorporación de dichas polémicas, durante el recorte temporal en indagación, al dispositivo potenció el carácter pedagógico de éstas.

Si bien la tesis pretende analizar las realizaciones del dispositivo pedagógico por parte del gobierno colombiano liderado por Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP, este capítulo se centrará en la primera realización mencionada. Esta decisión responde, principalmente, a dos factores. Uno remite a que el uso pedagógico que se le dio a las polémicas públicas, por parte de la realización del gobierno, tomó una fuerza mediática significativa en el marco de la Pedagogía de Paz. Y el segundo aspecto, que posibilitó el anterior, tiene que ver con el hecho de que la realización del dispositivo por parte de la guerrilla en el recorte temporal seleccionado seguía estando limitada a sus filas, en tanto no había empezado aún el proceso de dejación de armas y de

reincorporación a la vida civil, por lo cual, su difusión mediática fue prácticamente nula. Esto explica que, si bien la guerrilla fue un actor al que las polémicas públicas aluden constantemente, no haya sido parte del debate público.

En lo que respecta a la polémica pública, y en concordancia con la comprensión positiva del conflicto que se propone desde algunas visiones de la Pedagogía de Paz (Amstutz, Mazzarantani y Paillet, 2005) expuestas en el segundo capítulo de esta tesis, ésta se entiende desde una lectura “positiva” del disenso y del conflicto en términos de posibilidad de argumentación; es decir, como un mecanismo que permite el pensamiento, la creación o el refuerzo de identidades y la (re)construcción de saberes que se puedan llevar a cabo en aras de una pedagogía de paz. De esta forma, para el análisis de las polémicas públicas enmarcadas en el dispositivo pedagógico en cuestión, se retoman los postulados de Amossy (2016, 2017) sobre la teoría del *dissensus*, ya revisitados en el segundo capítulo, quien pone en evidencia que los disensos, en el contexto de las discusiones públicas democráticas, son más comunes de lo que se ha querido mostrar. Se considera oportuno el énfasis que la autora realiza del marco democrático en el que, por un lado, se ha caracterizado la teoría de la argumentación y la retórica y, por el otro, en el que ella desarrolla sus postulados frente a la polémica. Este aspecto es relevante para el caso colombiano, en la medida en que Colombia se ha caracterizado por vivir en democracia a pesar del conflicto armado interno. Lo cual ha sido utilizado como argumento para la salida pacífica, negociada y consensuada de los conflictos en general y, en particular, del armado, a pesar de las múltiples y fuertes estrategias de contraofensiva militar que también se han llevado a cabo en simultáneo.

Amossy, en *Apología a la polémica*, propone comprender la polémica pública como un ejercicio racional y argumentativo, a partir de lo cual se pone en cuestión la idea de que la polémica únicamente recurre a la violencia verbal y los sentimientos para deslegitimar otras posturas -políticas-. En este sentido, la autora sostiene que la polémica pública cumple un rol constitutivo en el régimen democrático, en clave de lo que ella llama la retórica del *dissensus*, “cuyo objetivo último no es la búsqueda del acuerdo, cuyo modelo no es el diálogo, y [...] cumple no obstante funciones importantes en el espacio público” (2016: 25). En contraposición a las teorías clásicas de la argumentación y la retórica, se refiere a la manera no excepcional de gestionar los conflictos en los espacios democráticos pluralistas por medio de la argumentación, los cuales denomina *dissensus* y al *agon*. Subraya, así, que la polémica implica confrontación de argumentos, puesto que

busca defender un punto de vista divergente a otro. Con respecto al carácter público de la polémica, Montero (2016), en sintonía con Amossy, aclara que la cuestión que genera el conflicto debe ser de interés general, al alcance de la ciudadanía, “común y compartida por una comunidad más o menos vasta de individuos” (2016: 15).

Como se explicitó en el marco teórico (capítulo 2), Amossy plantea que a partir de la polémica pública se busca gestionar un conflicto en un marco de disenso. Dicha polémica se crea cuando existen, por lo menos, dos respuestas distintas a una misma cuestión, lo que implica un ejercicio de justificación de suposiciones a partir de fundamentos. Esta exposición de argumentos implica grados variados de confrontación verbal. Así, la polémica se caracteriza porque es un debate que confronta puntos de vista opuestos sobre una cuestión de interés público y se lleva a cabo mediante tres procedimientos que están estrechamente ligados entre sí: la dicotomización, la polarización y el descrédito hacia la(s) otra(s) persona(s) y, finalmente, puede estar acompañado de pasión y violencia verbal. Esto es, no hay una pretensión por lograr un acuerdo sobre el conflicto en cuestión; no obstante, su gestión puede darle cabida a la posibilidad de razonar. Es una disputa discursiva, a partir de argumentos, ya que es necesario un proceso de pensamiento para ganar el conflicto verbal. En términos de Montero, el interdiscurso que constituye la polémica “puede pensarse [...] como un campo de discursos en tensión que rodean y determinan una determinada formulación, enunciado o discurso: de allí que la polémica sea siempre una posibilidad en potencia” (2016: 11). En definitiva, la polémica invita a más voces a unirse a la discusión, a participar con argumentos.

4.1. Contexto general de las polémicas durante el proceso de paz

Desde que se presentó públicamente la mesa de conversaciones para la paz, en el año 2012, entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, las tensiones no tardaron en salir a la luz¹³². En el 2012, dicho gobierno había cumplido dos años de su primer mandato y las distancias políticas del presidente con su antecesor, Álvaro Uribe Vélez, cada vez eran más profundas. Como es sabido a nivel internacional,

¹³² Por ejemplo, Álvaro Uribe Vélez inicia su columna en el diario electrónico *elcolombiano.com*, del 30 de agosto de 2012, con la siguiente frase: “¿‘Qué tal que me suene la flauta’?, dijo el Presidente Santos en la Asamblea de Cotelco en Barranquilla, para justificar este albur con el terrorismo en que ha puesto a Colombia” (https://www.elcolombiano.com/historico/buscan_la_paz_que_el_gobierno_dilapido-HFEC_204614).

Uribe Vélez se convirtió, por lo menos desde su primer mandato como presidente de Colombia (2002-2006), en una figura política con una importante incidencia en la opinión pública nacional y regional. Si bien Santos compartía -y comparte- muchos de los principios políticos liderados por Uribe, esta relación se fue debilitando progresivamente una vez Santos asumió la presidencia. Dicha relación fracturada se pudo percibir gracias a la polémica pública permanente entre estos dos actores, animada por las críticas a las decisiones que tomaba Santos en su administración, la cual variaba en sus grados de polarización según el tema en cuestión. Juan Manuel Santos, y por extensión el proceso de paz en el que se inscribe la realización del dispositivo pedagógico por parte del gobierno tenía más contrincantes, a pesar de las alianzas electorales pasadas: los demás partidos políticos, algunos sectores de la iglesia católica y evangélica, los movimientos sociales y políticos de izquierda y, claro, la guerrilla de las FARC-EP. No obstante, las polémicas desatadas con estos últimos actores mencionados fueron menos y de menor intensidad ya que, entre otros motivos, contaron con poca o ninguna cobertura mediática.

Las tensiones entre el gobierno y la guerrilla estuvieron presentes durante toda la fase exploratoria, como es de esperarse, y se mantuvieron durante todo el proceso de paz. Sin embargo, estas tensiones se fueron matizando o profundizando en función de los temas que se iban negociando en La Habana y la coyuntura política del país. Por los relatos sobre el proceso de paz por parte de estos dos actores, se tiene conocimiento de que hubo una primera controversia, que desembocó en polémica pública, a propósito de la agenda acordada y con la cual dieron a conocer la fase pública de la mesa de conversación. Después de que Juan Manuel Santos anunciara el inicio de la fase pública del proceso de paz y explicara cómo iba a funcionar la mesa de conversaciones, a través de una alocución presidencial¹³³ transmitida por el canal nacional institucional -que estaba dirigida a toda la población colombiana- y después reproducida por los demás canales de televisión nacionales, la guerrilla publicó un video¹³⁴ -dirigido especialmente a la *guerrillerada* y a sus bases- en el que su comandante, alias “Timochenko”, también anunció el inicio de las rondas de negociación y su compromiso con la paz.

No obstante, dado que la dirección ampliada de las FARC-EP consideró que la delegación guerrillera había cedido mucho ante el gobierno, con lo cual no estaba

¹³³ Para ver la alocución presidencial completa: <https://www.youtube.com/watch?v=6GKFKen0mi8>

¹³⁴ Para ver el video completo: <https://www.youtube.com/watch?v=RjvA5I8r6TU>

completamente satisfecha con la agenda de negociación acordada, “Timochenko”, en el video, fue más allá de lo acordado en la mesa de conversaciones, y se refirió a otros temas que ocasionaron la polémica pública. El jefe guerrillero primero recordó el proceso de paz fallido con el expresidente Andrés Pastrana (1998 - 2002) -conservador aliado de la extrema derecha-, segundo, mencionó algunos temas a los que no pudieron llegar a acuerdo con el gobierno actual, como el cese al fuego y de hostilidades bilateral desde el inicio. Y, tercero, habló sobre el rol de las fuerzas armadas de Colombia. Esta comunicación de la guerrilla posteriormente fue reproducida, parcialmente, en los diferentes medios de comunicación nacionales. Estos tres temas, en particular, ocasionaron controversias en la esfera pública, además de que “Timochenko” apareció con el uniforme guerrillero (uniforme militar) y utilizó un lenguaje que se considera en Colombia como de extrema izquierda. Otro tema que ocasionó permanentes tensiones políticas, y al cual también mencionó, remite al papel de Cuba y Venezuela en el proceso de acercamiento entre estos dos actores.

De esta manera, algunas de las polémicas surgieron, entonces, por un lado, porque la oposición de derecha al proceso de paz empezó a alegar que la paz se estaba construyendo a espaldas del país, pues en las dos comunicaciones se hizo énfasis en el tiempo exploratorio presentado como exitoso. Además, comenzó a circular la idea de que iba a haber una agenda paralela y clandestina (como se vio en los mitos incluidos en algunas cartillas presentadas en el capítulo anterior), lo cual podría implicar “entregarle el país a las FARC”. La alusión al rol de las fuerzas militares colombianas, al resaltar positivamente su trabajo, también generó incomodidades en los sectores de derecha y ultraderecha, ya que la guerrilla fue el enemigo número uno de los militares durante los últimos, por lo menos, 10 años y, desde el discurso de derecha, se ha afirmado que una de las principales víctimas de la guerrilla son los militares que han resultado muertos luego de los enfrentamientos entre estos dos actores. Finalmente, el reconocimiento a la gestión de Venezuela, en particular, fue uno de los temas más sensibles. Como ya se mencionó, desde el principio de la administración de Santos, las fricciones con Uribe se empezaron a poner en evidencia. Probablemente, la primera acción política pública que llevó a estas fracturas políticas fue la recomposición de las relaciones diplomáticas con

Venezuela¹³⁵ en el 2010, hecho que fue utilizado por Uribe, y la oposición de derecha en general, para asegurar que Colombia se iba a convertir en un Estado “castrochavista”.

Por otro lado, la citada intervención de las FARC-EP mediante la difusión del video de “Timochenko” también generó tensiones con el gobierno, las cuales se prolongaron unas semanas más, con la filtración, por parte de Telesur y RCN Radio¹³⁶, del primer borrador conjunto (no terminado) con el que iban a anunciar oficialmente la instalación de la mesa de conversaciones. Estos hechos profundizaron las desconfianzas que había entre los dos actores del proceso de paz, alimentadas por las opiniones públicas desfavorables¹³⁷. Empero, y en aras de que no se quebrara el proceso que iban a iniciar, hubo esfuerzos de las dos partes para que los desacuerdos entre ellos no se convirtieran en polémicas públicas o para que dichas polémicas desaparecieran pronto, llegando a consensos sobre los temas que se consideraron delicados. Luego, en agosto de 2013, las FARC-EP anunciaron un receso del proceso de paz en vista de que el presidente de la República había presentado un proyecto para refrendar los acuerdos en el marco de las elecciones presidenciales de 2014. Esta decisión no la compartió la guerrilla porque consideró que el proceso de negociación no podía convertirse en una bandera electoral, con lo cual se pondría en riesgo el proceso de paz, ya que el uribismo tenía cada vez más fuerza por su rechazo a este. Por su parte, Santos pidió a su delegación de La Habana regresar al país.

Se han resaltado, en este subapartado, algunas situaciones que anteceden el recorte temporal seleccionado para el análisis de esta tesis, puesto que se consideró pertinente su inclusión en tanto ponen en evidencias aquellos desacuerdos entre las partes negociadoras. Adicionalmente, se puede introducir un hito del proceso de negociación en general, y de la Pedagogía de Paz en particular, relacionado con la polémica pública, el cual corresponde a las elecciones presidenciales de 2014, hito al que se ha hecho referencia en diferentes momentos de esta tesis. Sobre la relación de la polémica pública con las coyunturas electorales, Catherine Kerbat-Orecchioni sostiene que:

¹³⁵ A finales de la segunda administración de Álvaro Uribe Vélez, el 22 de julio, el Gobierno de Venezuela rompió relaciones con Colombia, luego de que el expresidente Uribe presentara ante el Consejo Permanente de la OEA una denuncia por supuesta presencia de campamentos guerrilleros en territorio venezolano.

¹³⁶ Es una de las cadenas hegemónicas de radio nacionales con mayor cobertura.

¹³⁷ El 26 de agosto de 2012, Uribe Vélez tuiteó “Gbnosantos: 2 años de diálogo clandestino, desmotivación de FFAAA, debilidad de la seguridad y legitimación de Chávez, protector de terroristas”.

los debates mediáticos sobre temas políticos, y más específicamente, los debates electorales, en los que la polémica es llevada a su grado extremo en la medida en que el propósito último del intercambio, que determina la totalidad del comportamiento de los locutores, es el de lograr vencer al interlocutor en la interacción, con el objetivo de hacerlo también en las urnas (2016: 98).

Si bien en el marco de dichas elecciones presidenciales se generaron alianzas, por parte del gobierno en curso, con diferentes partidos políticos, como se ha venido subrayando, también hubo tensiones entre el gobierno y el resto de los partidos, motivadas por el hecho de que no compartían completamente la manera de concebir la política del entonces presidente Santos, ni confiaban en su figura, así como tampoco en la guerrilla de las FARC-EP. No obstante, estas discusiones, debates y, en algunos casos, polémicas públicas no tuvieron la fuerza ni la intensidad de las que protagonizó la oposición de derecha.

4.2. Polémicas públicas y sus usos pedagógicos en la realización del dispositivo por parte del gobierno colombiano

En la presentación y análisis de los materiales de difusión de la realización del gobierno colombiano del dispositivo pedagógico, desarrollados en el capítulo anterior, se destacó el uso y la resignificación de algunos discursos que estaban circulando en la esfera pública, desfavorables al proceso de paz. Estos discursos fueron retomados en el documento titulado “Mitos y realidades sobre el proceso de conversaciones”, el cual fue publicado en junio de 2014 en las cartillas “Entérese del proceso de paz” y “Todo lo que debería saber del Proceso de Paz. Visión, realidades y avances en las conversaciones que adelanta el Gobierno Nacional en La Habana”. Después de dos años, entre mayo y junio de 2016 (previo al plebiscito), la OACP publicó 11 videos cortos llamados “Mitos urbanos sobre el proceso de paz” en su página de *YouTube*, a partir de los cuales pretendía “desmentir” dichos “mitos urbanos”, que remitían a algunos de los temas polémicos a los que se refieren en las cartillas citadas. Para el estudio acá propuesto, se decidió tomar estos dos materiales difundidos por el gobierno de Colombia, ya que permiten dar cuenta del ambiente polémico que se mantuvo durante todo el proceso de paz, además de que coinciden con el inicio y el cierre del periodo seleccionado para el análisis de esta tesis. Adicionalmente, porque se enmarcan en una de las realizaciones del dispositivo pedagógico analizadas acá, la del gobierno nacional.

En el documento presentado en las dos cartillas, sobre los mitos y realidades, la OACP expone 5 puntos: el primero se refiere al temor sobre la supuesta entrega del país a la guerrilla; el segundo, a la reducción de las fuerzas armadas; el tercero, al peligro que se iba a ver expuesta la propiedad privada a partir del acuerdo sobre reforma agraria; el cuarto retoma la idea de que las conversaciones fueron clandestinas y; el quinto sobre la impunidad de las FARC-EP. En lo que respecta a los videos, además de los temas hasta acá reseñados, también retoman las polémicas sobre el apoyo económico que iban a recibir los y las guerrilleros mientras se incorporaban a la dinámica laboral; la no inclusión de las mujeres en el proceso de negociación; la conversión del país hacia un modelo castrorrevolucionario; sobre la manera de refrendar el Acuerdo Final y; el supuesto aumento de inseguridad en el país mientras el proceso de paz. A partir de estos documentos, a continuación, se intentarán reconstruir las polémicas públicas que giraron alrededor de estos “mitos”, siguiendo la denominación elegida por el dispositivo pedagógico en la realización del gobierno. Cabe señalar que, para dar cuenta de los contra-discursos, se tomarán algunos registros de la prensa colombiana como parte del corpus de documentos en análisis.

4.2.1. “Le van a entregar el país a las FARC” y “El proceso de paz llevará a un Estado castrorrevolucionario”

La primera polémica a la que se hará referencia es la que la OACP presenta como el mito respecto a que en La Habana “le van a entregar el país a las FARC” y “el proceso de paz llevará a un Estado castrorrevolucionario”. Retomando el análisis que se propuso en el capítulo anterior, y profundizando en la polémica a la que hace referencia, estos enunciados fueron repetidos en diferentes ocasiones por la oposición de extrema derecha desde que se dio a conocer el proceso de negociación con la guerrilla y después, cobraron más peso, cuando se dio a conocer el tratamiento que recibiría el acuerdo sobre la Jurisdicción Especial para la Paz. Desde el inicio del proceso de negociación, se afirmó en numerosas ocasiones que Juan Manuel Santos le estaba entregando el país a la guerrilla o al castrorrevolucionario. Esta aseveración fue motivada por diferentes situaciones; por ejemplo, en el marco de las elecciones presidenciales del 2014, estas afirmaciones se intensificaron.

Como se ha señalado en repetidas ocasiones, los candidatos que tuvieron mayor intención de voto en las elecciones presidenciales de 2014 fueron Juan Manuel Santos y

Oscar Iván Zuluaga. El primero fue reconocido, principalmente, por ser el “desertor” del uribismo (discurso liderado, claro está, por el Centro Democrático) más que en su condición de candidato que tuvo como bandera la paz. El segundo, Zuluaga, fue el candidato del partido Centro Democrático, creado y liderado por Álvaro Uribe Vélez. Estos elementos contextuales permitieron, entre otros, que las polémicas que ellos protagonizaron perduraran en el tiempo. Retomando los enunciados arriba citados, en uno de los eventos públicos electorales de este último candidato, en una intervención del expresidente, éste aseguró que la propuesta de Oscar Iván Zuluaga era “todo lo contrario del castrochavismo de Maduro, Santos, Petro y las Farc”¹³⁸. No era la primera vez que Uribe se refería al “castrochavismo”, ni tampoco la última, puesto que logró hacer de este concepto una forma de crear adhesiones y simpatías con una parte de la población colombiana¹³⁹.

Teniendo en cuenta, entonces, el consenso social colombiano que rechaza la idea del castrismo en Cuba y del chavismo en Venezuela; ubicar a Maduro, Santos, Petro y las FARC-EP en el mismo grupo de castrochavistas no fue indiscriminado. Es necesario recordar que Uribe ha sido uno de los mayores opositores de los gobiernos de Cuba y después también de los venezolanos liderados por Chávez y luego por Maduro; oposición que se convirtió en política exterior de bloqueo, de la cual también participó, en su momento Juan Manuel Santos como Ministro de Hacienda y de Defensa. No obstante, en vista de que una de las primeras acciones presidenciales del gobierno de Santos fue recomponer las relaciones diplomáticas con este vecino país, la grieta con su antecesor se empezó a profundizar. Dadas estas distancias políticas, Uribe empezó a señalar a Santos como castrochavista con la intención, entonces, de poner su reputación política en cuestión¹⁴⁰.

Un año más tarde, en el 2015, en La Habana llegaron al acuerdo de crear el mecanismo de Justicia Transicional, en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz,

¹³⁸ Tomado de <https://www.icndiario.com/2014/05/uribe-zuluaga-es-lo-contrario-al-castro-chavismo-de-maduro-santos-petro-y-las-farc/>

¹³⁹ Estrategia discursiva que después se utilizó en otros países de la región, como en Argentina en el marco de las campañas electorales nacionales y locales de 2019.

¹⁴⁰ En lo que respecta a Gustavo Petro, para esa época electoral, representaba una amenaza para el proyecto neoliberal ya que las encuestas mostraban una gran acogida de sus propuestas políticas, además de que participó en la guerrilla del M-19, pasado que le ha costado importantes señalamientos negativos como figura política nacional, hasta la actualidad. Y con respecto a las FARC-EP, es preciso recordar que Uribe no los reconocía como actor político sino como terroristas, con lo cual, en el imaginario colectivo se equipararían a los demás actores nombrados, como terroristas.

el cual incluyó un tribunal para juzgar a los actores del conflicto armado que participaron en crímenes de lesa humanidad, incluidos la guerrilla, la Fuerza Pública Nacional, los paramilitares y demás actores vinculados al conflicto. En este contexto, el Fiscal General de la Nación de ese entonces, en una comunicación pública¹⁴¹ sobre este mecanismo, aseguró que el expresidente y senador Uribe “podría ser investigado por el Tribunal para la Paz por hechos registrados cuando fue gobernador de Antioquia”¹⁴². Esta afirmación generó, como era de esperarse, reacciones inmediatas. La primera respuesta de Uribe fue: “[l]e van a entregar el país a las Farc, van a hacer este daño por meterme a mí a la cárcel, valiente gracia, esa es la paz imperfecta que están buscando”¹⁴³. En el marco de este acuerdo, el expresidente retomó la anterior polémica, a partir de la cual la oposición de derecha denunciaba que el actual proceso de paz solo iba a servir para entregarle el país a la guerrilla y a la ideología “castrochavista”. En este caso, la oposición argumentó, por un lado, que el mecanismo se creó para juzgar a una sola persona y que este hecho demostraba la imperfección del proceso, resignificándolo con la fórmula “paz imperfecta”.

4.2.1.1. Uso pedagógico de la polémica pública “Le van a entregar el país a las FARC” y “El proceso de paz llevará a un Estado castrochavista”

Sobre esta primera polémica presentada, el gobierno, a través del material pedagógico difundido por la OACP revisados en el capítulo anterior, reforzó los argumentos a favor del proceso de paz para refutar las ideas que estaban utilizando y buscando instalar desde la oposición. Sobre entregarle el país a la guerrilla a través del proceso de paz, afirman que:

Nada más alejado de la realidad. En primer término, las conversaciones se han venido ciñendo estrictamente a los puntos pactados en el Acuerdo General de La Habana del 26 de agosto de 2012. Ambas partes encontraron que estos puntos son eficientes y

¹⁴¹ Redacción Política (28 de septiembre de 2015). “Le van a entregar el país a las Farc por meterme a la cárcel”: Uribe al fiscal. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/politica/le-van-entregar-el-pais-farc-meterme-carcel-uribe-al-fi-articulo-589358>

¹⁴² El Tribunal Superior de Medellín, Antioquia, inició una investigación en contra de Álvaro Uribe por presunta responsabilidad en el caso de las masacres realizadas por paramilitares en las localidades de La Granja (1996) y de El Aro (1997), las cuales están ubicadas dentro del departamento que gobernaba Uribe, entre 1995 y 1997.

¹⁴³ Redacción Política (28 de septiembre de 2015). “Le van a entregar el país a las Farc por meterme a la cárcel”: Uribe al fiscal. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/politica/le-van-entregar-el-pais-farc-meterme-carcel-uribe-al-fi-articulo-589358>

suficientes para poner fin al conflicto y abrir, sin armas, una etapa amplia de transformaciones con garantías plenas para el movimiento que surja de las FARC y entre en la política.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, no hay que confundir las intervenciones habituales de las FARC a través de las cuales dan a conocer las más disímiles posiciones políticas, con lo que ocurre en la Mesa de Conversaciones.

En tercer lugar, lo pactado hasta ahora en los dos primeros puntos de la Agenda, si bien contiene puntos trascendentales para una reforma rural integral y para una nueva apertura democrática, está inscrito fielmente en el ideario del Estado Social de Derecho (Entérese del proceso de paz y Todo lo que debería saber del Proceso de Paz, 2014).

El primer argumento hace referencia a los términos que se definieron en el marco del Acuerdo General de La Habana de 2012, los cuales son públicos y fueron difundidos y se dieron a conocer desde el principio. El siguiente argumento está dirigido a recordar que el gobierno sigue siendo opuesto a las FARC-EP, a pesar del proceso de paz. Eligen un argumento que le resta importancia al interlocutor de las negociaciones dado que, con esta afirmación, el gobierno se mueve del lugar de “iguales” con la guerrilla y busca generar simpatía con la oposición, a quien va dirigido el discurso. Y terminan la argumentación aclarando que los dos acuerdos a los que han llegado hasta la fecha (junio 2014) se inscriben “fielmente en el ideario del Estado Social de Derecho”, lo cual correspondería a un contrargumento sobre la idea de un Estado castrochavista.

En el video titulado “¿En La Habana los negociadores del Gobierno le están entregando el país a las Farc?”, publicado en junio de 2016, el General retirado, Jorge Enrique Mora, quien era plenipotenciario del Gobierno en la Habana, inicia la intervención con un argumento de autoridad (“42 años de mi vida militar se los dediqué a mi ejército”), y resalta sus años en las Fuerzas Armadas de Colombia y el papel de los militares en la defensa del territorio nacional. Continúa diciendo que, gracias al trabajo de los militares, hoy las FARC-EP están sentadas en La Habana. Con este segundo argumento, desplaza el énfasis al ejercicio de las fuerzas militares y deja a un lado el aspecto político. Luego, subraya que el fin del conflicto se logrará con “la generosidad de los colombianos [la cual] permit[irá] que las Farc se reintegren a la sociedad”. Agrega que “las armas de las FARC desaparecerán para siempre, para que nunca jamás sean utilizadas”, que “las FARC se reincorporan para respetar a la sociedad, a las instituciones

y a nuestro sistema democrático” y termina su intervención acudiendo a la esperanza, cuando afirma que “estamos en La Habana para una Colombia con futuro, una Colombia sin conflicto”.

En lo que respecta al “castrochavismo”, Frank Pearl, plenipotenciario del Gobierno en la Habana, en el video “¿El proceso de paz llevará a un Estado castrochavista?” publicado el 12 mayo 2016, afirma que:

Desde el primer día que nos sentamos con las Farc, quedó claro que acá no están en juego ni el modelo político ni el modelo económico. Los acuerdos que hemos logrado en el tema rural y en el tema político están dentro de nuestra constitución y de nuestro sistema económico. Aquí lo que hay son oportunidades de prosperidad, crecimiento e inversión con seguridad.

Argumenta, entonces, que el gobierno limitó los temas que se iban a discutir en La Habana, que los acuerdos a los que se han llegado están dentro de la marco legal y constitucional de Colombia, que no se rige con los principios de Cuba ni de Venezuela, y, finalmente, que, de hecho, lo que se pretende es fomentar el crecimiento económico del país.

Estas intervenciones del gobierno, en el marco de la pedagogía de paz, muestran el uso pedagógico de la polémica descrita. Aun cuando los argumentos que utiliza el gobierno están respaldados por el mismo acuerdo (el cual se está criticando desde los argumentos que polemizan con este), procuran explicarlos utilizando otro lenguaje, otras palabras, y a partir de diferentes formatos que le permitan reafirmar el mensaje a los diferentes sectores de la sociedad. Por ejemplo, el de la cartilla implica un lenguaje sencillo y explicativo y el del video busca garantizar una proximidad e inmediatez en el mensaje. Si bien hubo también intervenciones del gobierno sobre estas polémicas en los medios de comunicación, estas no se tendrán en cuenta dado que exceden el objeto de investigación.

En este sentido, lo que se observa a partir del uso pedagógico de esta polémica pública particular, es, en primera medida, un distanciamiento por parte del gobierno de la postura política con la guerrilla, creando un “nosotros” -el gobierno- que se sienta en una mesa de negociación con un “ellos” -la guerrilla-. Esto es, se reafirma una identidad, que busca legitimidad por parte de la población colombiana en general y con la oposición al

proceso de paz en particular. Esta aceptación se busca, además, por medio de la afirmación de uno de los principios que rigen el proceso de paz, relacionado con el respeto por la propiedad privada y la inversión. En este sentido, polémica, dispositivo y pedagogía se entrecruzan en la disputa por la construcción de identidades individuales y colectivas (de un “nosotros”).

4.2.2. “Impunidad total para las FARC-EP”

En mayo de 2016, desde La Habana, las delegaciones dieron a conocer el mecanismo para garantizar la continuidad y aplicación del Acuerdo de Paz¹⁴⁴ a partir de un comunicado conjunto en el que anunciaron que “[h]emos llegado a un acuerdo para brindar seguridad y estabilidad jurídica al acuerdo final, para asegurar su introducción al ordenamiento jurídico colombiano y para dar garantías de cumplimiento de dicho acuerdo final, tanto conforme al derecho interno colombiano como conforme al derecho internacional” (Gobierno de Colombia y FARC-EP, mayo 2016)¹⁴⁵. Este acuerdo ocasionó una de las polémicas públicas más fuertes del proceso de paz. Además de la trascendencia del asunto, el acuerdo incluyó acciones que se debían llevar a cabo inmediatamente para que fuera un hecho el carácter constitucional, como presentar la ley correspondiente ante el poder legislativo del país. En este caso, como en los anteriores, las reacciones que más resonaron fueron las de Uribe, quien se encontraba en Miami, EE. UU., en un evento sobre la democracia en las Américas. En una entrevista que le hizo el noticiero colombiano NTN24 sobre dicho acuerdo, éste respondió:

¿Cómo podemos aceptar que el gobierno colombiano lo ponga [a las FARC-EP] en pie de igualdad con nuestro estado democrático? ¿Cómo podemos aceptar que el gobierno colombiano y ese grupo terrorista se autoproclamen constituyentes, cambien nuestra constitución para darle impunidad a ese grupo terrorista? Eso tiene todos los riesgos jurídicos porque, así involucren al Consejo de Seguridad [de la ONU], en cualquier momento esa impunidad total que se le ha dado a este grupo puede activar la jurisdicción

¹⁴⁴ Decidieron elevar los acuerdos a la categoría de acuerdo especial, figura contemplada en el Derecho Internacional Humanitario, cuyo objetivo radica en darle vía libre a las partes para terminar o humanizar la guerra. Adicionalmente, para incorporar el Acuerdo al ordenamiento jurídico colombiano, se propuso hacerlo a través del Bloque de Constitucionalidad, el cual implica que dicho acuerdo entraría a hacer parte de la Constitución Política de Colombia por vía de uno de sus artículos (el 93), para así, crear un artículo transitorio.

¹⁴⁵ Gobierno de Colombia y FARC-EP. (12 de mayo de 2016). Comunicado Conjunto #69. La Habana. OACP. Comunicado disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/documentos-y-comunicados-conjuntos/Documentos%20compartidos/Comunicado-Conjunto-69-12-de-mayo-de-2016.pdf>

de la Corte Penal [Internacional] y, desde el punto de vista interno, ese es un acuerdo que en algún momento se puede derogar, como derogaron las leyes de punto final de Chile, Argentina o, en, aplican la del Salvador.¹⁴⁶

En esta intervención, el expresidente recurre a algunos temas que habían ocasionado controversias durante el proceso de paz, como la posibilidad de llamar a una constituyente para refrendar el Acuerdo Final, iniciativa que había sido impulsada por el Centro Democrático¹⁴⁷ y por las FARC-EP, entre otros, al inicio de las rondas de negociación. No obstante, en esta entrevista, Uribe invierte esa idea, y la presenta como negativa. Sin dejar de lado, entre otras cosas, que lo que estaban proponiendo desde La Habana no era una asamblea constituyente sino una ley con aval constitucional. En esta línea, el expresidente y senador maximiza a tal punto la decisión de volver constitucional el Acuerdo Final, que, para tornar absurdo el acuerdo, lo asimila con una constituyente. En esta vía de ridiculizar el proceso de paz, asegura que el gobierno y los “terroristas” se autoproclamaron constituyentes, lo cual agrava la situación pues implica que pasaron por encima del pueblo colombiano. Por otro lado, se refiere a la guerrilla como “terroristas”. Con esta caracterización de las FARC-EP, le quita el estatus de sujeto político con el que se puede negociar. Por consecuencia, con respecto al argumento sobre el peligro que puede representar ese mecanismo de seguridad jurídica al permitir, eventualmente, el ingreso de la Corte Penal Internacional a Colombia pretende mostrar lo débil de este acuerdo y su futuro fracaso. En una entrevista posterior, en el mismo noticiero, Uribe especifica este punto:

La ley de impunidad total de 1993 de El Salvador se cayó hace pocas semanas. 23 años después. Aquí puede ocurrir lo mismo, porque Colombia es miembro de la Corte Penal Internacional, que exige reclusión para esos delitos. Colombia es miembro del Tratado Interamericano de Derechos Humanos, que exige sanciones severas para esos delitos (NTN24.com, agosto 2016)¹⁴⁸.

En este sentido, la mención en la cita anterior, a la derogación de las leyes de punto final en los tres países señalados, Chile, Argentina y El Salvador, pretende alertar

¹⁴⁶ NTN24.com (13 de mayo de 2016). “Uribe y Zuluaga rechazan blindaje jurídico de acuerdos de paz entre Colombia y las FARC:”. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm0Jm3PSQpw>.

¹⁴⁷ A finales del 2014 y principios del 2015, el expresidente y senador Uribe propuso una asamblea constituyente limitada para implementar el Acuerdo de Paz (nota periodística sobre la propuesta: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16414838>)

¹⁴⁸ NTN24.com (5 agosto 2016). “Campañas por el Sí y el No en plebiscito, el nuevo pulso político en Colombia. I”. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=adJTO4LMVNI>.

a la población colombiana del fracaso inminente que representa la medida adoptada para asegurar la implementación del acuerdo, y lo compara entonces con tres casos reales. Su argumento, por el ejemplo del caso particular a partir del cual se pretende generalizar, cobra fuerza en la medida en que está respaldado por hechos que ya sucedieron, que se pueden comprobar, a pesar de que sean presentados de manera descontextualizada.

Retomando a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), cuando afirman que la argumentación se basa en premisas que son comunes a quien enuncia y al auditorio, las cuales permiten puntos de acuerdo y sin las cuales no sería posible intercambiar o llegar a consensos, el primer argumento elegido por Uribe Vélez cobra peso y relevancia en tanto parte de una premisa implícita compartida con una parte de la población: con la guerrilla no se puede y no se debe negociar en tanto son terroristas. La guerrilla se debe rendir ante la ley y ante la institución del Estado. Con lo cual, concluye o reafirma que el proceso de paz es imperfecto. Se observa, por otro lado, cómo las intervenciones de Uribe van aumentando el nivel de agresividad y radicalismo. En cada caso mezcla ideas que habían estado circulando por los medios de comunicación y el recurso a las emociones se reactiva, relacionadas con el miedo por el futuro incierto de las FARC-EP en tanto se habilita su acceso al poder.

4.2.2.1. Uso pedagógico de la polémica pública “Impunidad total para las FARC-EP”

Sobre la polémica alrededor de la impunidad total para las FARC-EP, el quinto mito al que se refiere De la Calle en las cartillas citadas señala que:

El Marco Jurídico para la Paz contempla los límites generales de una estrategia integral de justicia transicional que necesariamente tendrá que enmarcarse en las obligaciones internacionales del Estado colombiano. La integralidad se refiere, por un lado, a lograr una aplicación coherente de una serie de distintas medidas judiciales y extrajudiciales para la satisfacción de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición; y de otro, a permitir la reintegración sostenible de los ex combatientes a la vida civil.

Todo el esfuerzo que adelanta el Gobierno para lograr la terminación del conflicto debe concluir en un fortalecimiento integral de la justicia y el imperio de la ley en todo el territorio nacional, lo cual es la verdadera garantía de no repetición.

El tratamiento jurídico de quienes hayan participado en graves violaciones a los DDHH en la fase de transición depende de su disposición a reconocer su responsabilidad, hacer frente a sus víctimas y participar activamente en la reconstrucción de la verdad y la reparación de las víctimas.

En contextos como el colombiano, en donde se requiere hacer frente a un legado de graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos, una estrategia seria de lucha contra la impunidad supone reconocer los límites del proceso penal y multiplicar los esfuerzos a través de distintos tipos de mecanismos. Más allá del número de procesos penales y los años de privación de la libertad, la verdadera lucha contra la impunidad se concentra en develar qué fue lo que sucedió y por qué; reconocer a las víctimas y repararlas integralmente de manera pronta; y atribuir responsabilidad a los máximos responsables de los crímenes internacionales, a través de mecanismos públicos, de fácil acceso, con decisiones prontas y claras, que le permitan a las víctimas y a la sociedad en general, volver a confiar en las instituciones (Entérese del proceso de paz y Todo lo que debería saber del Proceso de Paz, 2014).

Los argumentos que eligen incluir en las cartillas, respecto al tema de la impunidad, buscan movilizar un sentido común instalado en la población colombiana sobre la eficiencia de los procesos penales hegemónicos que reivindican a la cárcel como institución central. Esta intención se vincula con uno de los propósitos principales del proceso, asociado a la importancia de la reconstrucción de la verdad de los hechos cometidos durante el conflicto armado, en aras de la satisfacción de los derechos de las víctimas. Si bien en este movimiento de foco (en las víctimas y no únicamente en los “criminales”) podría estar de acuerdo una gran parte de la población, incluso quienes simpatizan con los postulados uribistas, la comprensión de la cárcel como el mejor mecanismo para penalizar a quienes violan las leyes sigue siendo el que prima, en contraposición a la posibilidad de “pagar las penas” de manera alternativa, cuando no están relacionadas con la violación al derecho humanitario internacional, con la restricción de la libertad y realizando trabajo comunitario, tal como establece el Acuerdo de Paz.

De esta manera, el gobierno argumenta a favor del Acuerdo de Paz, y asegura que la guerrilla no saldrá impune luego de la firma del acuerdo. Para ello se vale de una serie de aclaraciones conceptuales: al inicio del texto de la cartilla citado, comienzan clarificando el concepto de “integralidad”. Sobre este resaltan que contempla varias

medidas judiciales y extrajudiciales que están dirigidas a satisfacer los derechos de las víctimas y a garantizar la reintegración de la *guerrillerada*. Le agregan a esta definición la intención de que, con esta ley, finalmente, se acobije efectivamente a todo el territorio nacional¹⁴⁹, producto de lo pactado en el Acuerdo Final. Sobre el mecanismo que definieron para pagar las penas por parte de quienes hayan participado en la violación de derechos humanos, vuelven a hacer énfasis en el componente de la verdad a partir del reconocimiento de responsabilidades frente a las víctimas. Con este tipo de argumentos, la OACP intenta desglosar y resumir el contenido del acuerdo parcial sobre la justicia integral para la paz, buscando subrayar el hecho de que el eje está en las víctimas. No resulta una cuestión menor la reafirmación, en este caso, del lenguaje conceptual propio del acuerdo dado que –como se planteará más adelante- esta ausencia de traducción a otros lenguajes, en aras de la precisión terminológica, posee consecuencias en los modos en que saberes e identidades son construidas por el dispositivo de Pedagogía de Paz en su realización por parte del gobierno.

4.2.3. “Las FARC-EP pagarán penas simbólicas por sus crímenes”

Como se ha visto hasta acá, la mayor polémica giró alrededor del “castigo” que debía recibir la *guerrillerada* de las FARC-EP, en el marco del proceso de paz. Con la polémica anterior, se trató de dar cuenta sobre los desacuerdos y tensiones que generó el mecanismo de Justicia Transicional y las estrategias que garantizarían su permanencia en el tiempo, independientemente de los próximos gobiernos. A continuación, se presentará una nueva polémica, relacionada a la anterior, sobre las implicaciones de dicha jurisdicción con respecto a la “rendición de cuentas” ante el Estado y la sociedad colombiana por parte de dicha guerrilla. En los diferentes procesos de paz que se han realizado en Colombia con las guerrillas -y actores armados en general (ver capítulo 1)- tanto como en el contexto de este proceso de negociación con las FARC-EP (ver capítulo 3), se puso en evidencia que uno de los factores que le permitió a este último llegar hasta el final -firma de un acuerdo final- fue el consenso acerca de buscar soluciones alternativas para que la guerrilla se hiciera cargo de los delitos cometidos y respondiera por ellos, de una manera distinta a la cárcel ordinaria, a la justicia tradicional. No obstante,

¹⁴⁹ De acuerdo con las reconstrucciones de la historia del conflicto armado en Colombia, una de las situaciones que han permitido la continuación y sobrevivencia de los grupos armados al margen de ley, es, justamente, que las instituciones del Estado no tienen presencia en todo el territorio nacional y, por lo tanto, las leyes no se cumplen.

y como es de esperarse, el gobierno tampoco estuvo dispuesto desde el principio a que el proceso se redujera a un cese de actividades violentas en el país por parte de esta organización y que ésta saliera “ilesa” legalmente. Para el gobierno, la guerrilla debía ser juzgada.

Teniendo en cuenta estas salvedades generales, el acuerdo de La Habana en lo relativo a la Justicia Especial para la Paz, diferencia entre los crímenes de lesa humanidad y otros crímenes, a quienes fueron responsables directos de dichos crímenes (como el caso de mandos altos) y quienes los ejecutaron o participaron de manera indirecta. En este orden de ideas, los diferentes mecanismos para cumplir la condena por los delitos tienen en cuenta estos diferentes niveles de responsabilidad y de gravedad -en términos de afectación a la comunidad, por ejemplo-, pero también por el compromiso con la verdad. Esto quiere decir que quienes cometieron dichos crímenes y acciones violentas deben contar toda su verdad sobre los hechos por los que se les acusa para poder acceder efectivamente a la Justicia Especial para la Paz; es decir, para no pasar por la justicia ordinaria que implica restricción de la libertad en cárceles. Y, por otro lado, establece que la Jurisdicción Especial determine los casos de crímenes de lesa humanidad y las personas que deben ser juzgadas por los mismos, quienes, a su vez, serán sometidas a restricción efectiva de la libertad y trabajo para la comunidad. En la misma lógica de las anteriores polémicas públicas, en cuanto se conoció públicamente este aspecto del acuerdo, la oposición de derecha salió a la esfera pública a manifestar su desacuerdo. En una de las últimas entrevistas, antes del plebiscito, Uribe dijo lo siguiente sobre la “pena simbólica” con la que se iba a beneficiar a las FARC-EP:

Esta paz que se está firmando, en la cual, por ejemplo, la FARC, que es campeona mundial de violación de mujeres, que ha reclutado tanta niña, las ha violado, que cuando, las han obligado a entregarle el cuerpo a los cabecillas y han resultado embarazadas, también las han obligado, con fusil, a abortar. Y no van a ir a la cárcel los responsables de esos delitos. No van a ir a la cárcel los responsables de las graves masacres. No van a ir a la cárcel los responsables de los carros bombas, de los burros bombas, de los collares bombas. No van a la cárcel esos cabecillas. Así sea por tiempo corto. Y además les dan derecho de legibilidad política ... al narcotráfico. Y la FARC es el principal cartel de cocaína del mundo. A sus máximos responsables no los extraditan, ni van a la cárcel en Colombia, les dan elegibilidad política. Quiero recordar: nosotros extraditamos cerca de 1200 narcotraficantes durante nuestro gobierno.

Entonces, nosotros hemos dicho: esto no va a conducir a una paz estable, a una paz duradera (NTN24.com, agosto 2016)¹⁵⁰.

La pregunta principal de esta entrevista fue sobre las razones que lo motivaron a él y a la oposición de derecha a impulsar el “No” en el plebiscito. En este contexto, el hoy senador recurrió nuevamente a los sentimientos y emociones para desvirtuar el Acuerdo entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP. Si bien es cierto que a lo largo de los años a esta organización guerrillera se le ha acusado de cometer los crímenes a los que se hace referencia en la entrevista, también es cierto que el proceso de paz pretende dilucidar esos hechos. Y en lo que respecta al mecanismo por el cual la guerrilla va a dar cuenta de sus responsabilidades, el expresidente asegura que el hecho de que no vayan a ir a la cárcel o a ser extraditados -como sí se hizo durante su gobierno- significa que no van a ser castigados ante la ley o que el castigo va a ser simbólico.

De esta manera, en la primera parte de la transcripción, cuando Uribe se refiere a los hechos cometidos por las FARC-EP, señala: “la FARC, que es campeona mundial de violación de mujeres, que ha reclutado tanta niña, las ha violado, que cuando, las han obligado a entregarle el cuerpo a los cabecillas y han resultado embarazadas”. Este fragmento evidencia claramente la estrategia argumentativa escogida por el expresidente en esta intervención, apelando constantemente a las emociones, tratando de generar rechazo, en este caso, frente a la organización guerrillera por el carácter de los hechos. Cierra dicha lista de actos con un argumento que resalta la agresividad de estos: “también las han obligado, con fusil, a abortar”, al especificar que la imposición a abortar -lo cual ya resulta agresivo-, se hace con un fusil en mano. Elige, entonces, atacar al gobierno, por medio de la deslegitimación de la guerrilla como interlocutor de la mesa de conversaciones y no a través de contrargumentos. Otro apartado que pone en evidencia esta estrategia argumentativa es el siguiente: “Y la FARC es el principal cartel de cocaína del mundo”, en tanto procura desacreditar a la guerrilla por medio del señalamiento de una de las características impopulares que se le han asignado, refiriéndose a ella como el cartel de cocaína más grande del mundo, a pesar de que se trata de un hecho no confirmado.

¹⁵⁰ NTN24.com (5 agosto 2016). “Campanas por el Sí y el No en plebiscito, el nuevo pulso político en Colombia. I”. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=adJTO4LMVNI>.

4.2.3.1. Uso pedagógico de la polémica “Las FARC-EP pagarán penas simbólicas por sus crímenes”

Finalmente, en lo referido a la polémica -o mito, como lo llamó el gobierno- a partir de la cual se afirmaba que las FARC-EP pagarían penas simbólicas por sus crímenes, el Alto Comisionado para la Paz, en uno de los videos difundidos el 13 de mayo de 2016, aseguró al respecto que:

Las sanciones serán: actos de reparación, acciones de reparación a las víctimas en los territorios, en condición de restricción efectiva de la libertad hasta por ocho años, para quienes reconozcan toda la verdad de los crímenes cometidos. O cárcel, hasta por 20 años, para quienes no lo hagan. Eso no es simbólico, eso es real y es una enorme contribución a la justicia y a la paz.

Esta es una intervención de afirmaciones positivas y de negaciones refutativas (“esto no es simbólico”), en la medida en que expone cómo serán las sanciones. A partir de los ejemplos, pretenden explicar por qué no se trata de unas penas simbólicas, sino que, efectivamente, tendrán que realizar una serie de acciones para resarcir sus “infracciones”. Se podría pensar que pretende invertir los contrargumentos del “no” al plebiscito a partir de datos concretos y, de esta manera, evitar las especulaciones y las generalidades. Para este fin, exponen ejemplos de sanciones y resultados esperados concretos como “acciones de reparación a las víctimas en los territorios, en condiciones de restricción efectiva de la libertad hasta por ocho años” o “cárcel, hasta por 20 años, para quienes no [reconozcan toda la verdad de los crímenes cometidos]”.

Teniendo en cuenta que esta última polémica pública reseñada aparece de la mano con la anterior, pues se refieren al mismo tópico -la Justicia Especial para la Paz-, el uso pedagógico que se le da a esta última contiene contenido menos conceptual e intenta ir más allá del contenido literal de los acuerdos parciales y del Acuerdo Final, eligiendo un contenido más explícito, con respecto a las anteriores respuestas. Esto es, podría ser posible que en este momento del proceso de paz y de las polémicas existiera un grado de impotencia por parte del gobierno frente a la búsqueda por clarificar los alcances de los acuerdos de la mesa de conversaciones, con lo cual, esta intervención del Alto Comisionado recurre a ejemplos que contienen información más evidente para resaltar el punto que quieren demostrar.

Los ejemplos de las polémicas públicas acá presentados son un reflejo del escenario polémico generado durante todo el proceso de paz y, en particular, de los argumentos que fueron utilizados por los diferentes actores de la oposición, especialmente el uribismo; argumentos que fueron bajando o subiendo de intensidad a largo de los cuatro años que duró la Mesa de Conversaciones y, en particular, en el recorte temporal seleccionado para esta tesis.

4.3. La polémica como posibilidad pedagógica

De la mano con Amstutz, Mazzarantani y Paillet (2005), quienes proponen comprender el conflicto como situación estimulante para la formación del ser humano, y teniendo en cuenta adicionalmente los postulados de Amossy (2016, 2017) sobre la polémica como un ejercicio argumentativo que permite construir nuevas posibilidades, a lo largo de este capítulo se procuró visibilizar cómo un contexto de polémica pública permanente, que podría parecer adverso al proceso de paz y, específicamente, a un ejercicio pedagógico que se venía realizando por parte, por lo menos, de los dos actores protagonistas de éste, permitió, por el contrario, alimentar y dinamizar el dispositivo pedagógico en despliegue. En este sentido, a continuación, se analizan una serie de relaciones existentes entre polémica, dispositivo pedagógico e identidades, tanto como entre polémica y resignificación de saberes.

Antes de iniciar con las relaciones propuestas, resulta pertinente destacar el uso de las palabras “mito”, “leyenda” y “versiones falsas”, utilizadas en la introducción del documento “Mitos y realidades sobre el proceso de Conversaciones”, referenciado en este capítulo, divulgado por la OACP en el marco de la realización del gobierno del dispositivo pedagógico de paz. Por un lado, se podría decir que dichas palabras fueron elegidas para disminuir el impacto de las polémicas públicas en la sociedad civil que, en definitiva, sería la encargada de ratificar o rechazar el acuerdo de paz mediante la convocatoria al plebiscito. En otras intervenciones del gobierno se refirieron directamente a “mentiras” para contradecir los argumentos de la oposición de derecha. Pero, también, estos términos buscaban generar una cercanía con la población en general. Es muy común hacer uso de ellas en las calles, en los bares, en las conversaciones familiares, a ideas cuestionables en términos de mitos -urbanos- o leyendas. Por ejemplo, “es un mito que las mujeres hayamos nacido para reproducirnos”, “es un mito que las polémicas no recurran a argumentos”.

Por otro lado, es interesante que el gobierno no haya retomado, tal cual, el contra-discurso que generó la polémica. Si bien tituló los comunicados con frases utilizadas por el “adversario”, las cuales marcaron la polémica pública, el discurso del gobierno se caracterizó por mantener un lenguaje técnico a partir del cual buscaba ampliar la información y el contenido de los acuerdos de paz, sin salirse de ellos. Vale la pena resaltar, del mismo modo, que el gobierno, en el marco de su realización del dispositivo pedagógico, no generó polémicas con fines pedagógicos, sino que, por el contrario, hizo uso de las que giraron en el ambiente político y público, apropiándose de ellas. Se trata entonces de polémicas públicas externas al dispositivo de la Pedagogía de Paz que, no obstante, fueron introducidas deliberadamente por parte del gobierno para dinamizar dicho dispositivo y, en consecuencia, lograr la aprobación del acuerdo hacia el cual lo pedagógico se encuentra orientado.

4.3.1. Construcción de identidades y saberes a partir del uso pedagógico de las polémicas públicas

El uso pedagógico de estas polémicas se puede analizar a partir, por una parte, de las identidades individuales y colectivas conformadas y (re)construidas y, por otra, de los saberes que circularon y se (re)configuraron en relación con el uso pedagógico de estas polémicas públicas. Se señalaba al principio de este capítulo que la polémica se lleva a cabo mediante tres procedimientos: la polarización, la dicotomización y el descrédito, donde, “la polarización [en tanto fenómeno retórico] puede definirse como un proceso a través del cual un público extremadamente diversificado se fusiona en dos o más grupos fuertemente opuestos y mutuamente excluyentes que comparten gran solidaridad con respecto a valores que el argumentador considera fundamentales” (King y Anderson, 1971: 244, en Amossy: 2016: 28). Esto es, en la medida en que la polémica implica, por lo menos, dos tesis opuestas en confrontación, una dicotomización, las cuales deben ser defendidas, puede suceder que se concrete en divisiones entre grupos antagonistas en los que cada uno establece su identidad social oponiéndose al otro y convirtiéndolo en símbolo del error y del mal. Esta división entre grupos antagónicos implica un “nosotros” y un “ellos”:

[E]l ‘nosotros’ está constituido en los hechos por un ‘ellos’; símbolo de lo que hace posible cualquier ‘nosotros’, ese ‘ellos’ aparece de hecho como una exterioridad constitutiva. [...] [L]as identidades colectivas pueden transformarse siempre en

relaciones compatibles, aunque ‘el antagonismo no puede ser jamás eliminado y él constituye una posibilidad permanente en política’ (Mouffe, 2000: 13, en Amossy, 2017: 35 - 36).

Es decir que las identidades son constituidas a partir del disenso, del conflicto, de la confrontación, de lo que en un ideal democrático se pretende evitar, evadir u ocultar. Y, en la misma línea, la posibilidad entonces que aparece de construcción de identidades políticas, como identidades pedagógicas.

A partir del uso pedagógico que se les dio a las polémicas públicas acá expuestas, se podría decir que la realización del gobierno procuró formar, por lo menos, dos “nosotros” distintos. Uno de ellos es constituido por el gobierno colombiano y por las FARC-EP, representado en la Mesa de Conversaciones de La Habana. Esta identidad fue determinada alrededor de la idea de un proceso de negociación para la construcción de un país en paz. A su vez, esta identidad fue reafirmada por el compromiso de las dos partes de reconocer y responder por ciertas responsabilidades de actos cometidos en el marco del conflicto armado. A este “nosotros” se le podría derivar un “nosotros” (nosotros prima), el cual va más allá de la mesa de conversaciones como una unidad e incluye, de una parte, a esos otros actores sociales y políticos que estuvieron activos durante todo el proceso de paz como movimientos sociales y gremiales y organizaciones de derechos humanos y, de otra parte, a la población colombiana en general, procurando instalar la idea de que en el centro del proceso de negociación estaban las víctimas y la construcción de la paz. Este “nosotros” podría denominarse, retomando la nominalización que circuló en los medios de comunicación, como “los amigos de la paz”. El “ellos”, como exterioridad constitutiva de este primer “nosotros” -incluido el “nosotros” (nosotros prima)-, es encarnado por los discursos que expresaron rechazo al proceso de paz. Este “ellos” fue denominado como “los enemigos de la paz”, donde estaban incluidos actores políticos colectivos como el mencionado uribismo.

Con respecto al segundo “nosotros”, que probablemente tuvo menos éxito en su constitución dado el nivel de polarización, es el que la administración de Juan Manuel Santos intentó constituir o reconfigurar, a partir de su realización pedagógica del

dispositivo, con el uribismo¹⁵¹. Esta identidad tiene una historia, como ya se vio a lo largo de la tesis, por lo cual va más allá del proceso de paz, a partir de la cual se busca generar vínculos políticos y de afecto con sus antiguos aliados. En la respuesta al primer mito, sobre entregarle el país a la guerrilla, la OACP dice que “no hay que confundir las intervenciones habituales de las FARC a través de las cuales dan a conocer las más disímiles posiciones políticas, con lo que ocurre en la Mesa de Conversaciones” (Entérese del proceso de paz y Todo lo que debería saber del Proceso de Paz, 2014). Con esta intervención, como se señaló más arriba, el gobierno diferencia a esa guerrilla que está sentada en La Habana negociando la salida política del conflicto armado, con aquella que ha representado la organización levantada en armas más grande del país, con la que no comparte los presupuestos políticos.

Con respecto a la (re) configuración de saberes, se podría decir que por el lado de quienes generaron las polémicas públicas, el uribismo tal como fue explicitado arriba, hubo una intención de recuperar y apelar a saberes más relacionados con la experiencia y la emotividad del pueblo colombiano fundado en una gran audiencia nacional. Se observa así una apelación a las emociones como estrategia argumentativa. Estos saberes son recuperados y reconstruidos a partir de la puesta en circulación en las intervenciones en medios de comunicación masiva de un cúmulo de anécdotas y recuerdos sobre los hechos de violencia cometidos por la guerrilla y, así, se busca generar rechazo por parte de toda la sociedad al acuerdo de paz. La reconstrucción de dichos saberes más experienciales pasa por la recuperación positiva de las políticas contrainsurgentes y contra terroristas llevadas a cabo durante las administraciones de Uribe, las cuales él denomina como benéficas para la sociedad colombiana.

En lo que respecta a los saberes construidos y transmitidos por la realización del dispositivo de paz del gobierno de Santos, estos estuvieron más relacionados con la divulgación de un saber técnico o científico relativo a los distintos puntos del acuerdo y a las polémicas públicas en circulación. Este tipo de saber responde a la estrategia del equipo negociador del gobierno de ceñirse estrictamente a lo que fueron pactando en La Habana, con lo cual, los saberes transmitidos siempre tuvieron una estrecha y evidente relación con los contenidos de los acuerdos parciales. A partir de los documentos

¹⁵¹ Vale la pena recordar que el uribismo va más allá del partido político que Álvaro Uribe conformó y del cual sigue haciendo parte, el Centro Democrático. Dentro del uribismo se pueden incluir algunos sectores del conservadurismo, de las iglesias evangélicas y del neoliberalismo más de extrema derecha.

escogidos para este análisis de las polémicas, pareciera que este saber científico se encuentra descontextualizado¹⁵² en tanto no recuperó la cotidianidad ni las tramitaciones locales de las experiencias traumáticas vividas por la población civil durante el conflicto armado en el periodo de tiempo seleccionado, quizás con excepción de la última polémica donde se vislumbra la incorporación de un contenido más explícito referido a las sanciones que se le aplicarán a la guerrilla.

Es decir, estos materiales no ponen en evidencia ningún diálogo directo y real con la población colombiana, donde sus contenidos entraran en un proceso de recuperación de saberes más experienciales y vivenciales, cuestión que podría esperarse en tanto los puntos de la agenda de negociación parten de las problemáticas que se consideran que han permitido el conflicto armado entre el Estado y la guerrilla de las FARC-EP. A este respecto, no hay evidencia de estrategias pedagógicas locales, en el marco de esta realización -y tampoco de la de la guerrilla- a partir de las cuales hubiera una adaptación de los acuerdos parciales a las realidades locales¹⁵³. Es posible que esta carencia de concreción de los materiales pedagógicos responda, por un lado, a un criterio de inmediatez en la necesidad de socialización de los acuerdos de cara a los tiempos impuestos por el plebiscito y, en este sentido, a que el gobierno tuviera la obligación constitucional de hacer llegar esta información a todo el territorio nacional -más allá de si lo logró efectivamente o no-, lo cual implicaba un destinatario amplio y, en consecuencia, heterogéneo.

Retomando los postulados de la retórica y la teoría de la argumentación, señalados por Amossy (2016), a partir de los cuales se rechaza a la polémica por obstruir el objetivo utópico democrático -el consenso-, a modo de recopilación se podría señalar que los argumentos, enmarcados en las polémicas retomadas y utilizadas por la realización del dispositivo pedagógico del gobierno, tuvieron el siguiente trayecto: primero constituyeron polémicas -instaladas por parte de la oposición al proceso de paz-, luego una estrategia pedagógica -el uso pedagógico de dichas polémicas públicas en el marco de la realización del dispositivo por parte del gobierno- y, después, se convirtieron

¹⁵² Siguiendo a Bernstein ([1975] (2005), se entiende por saber descontextualizados, aquellas situaciones pedagógicas que carecen de procedimientos de apropiación y reformulación de un discurso, en tanto el objetivo deja de ser transmitirlo en contextos distintos al de su contexto de producción.

¹⁵³ Otras realizaciones del dispositivo, que no se tuvieron en cuenta en esta tesis, implementaron estrategias pedagógicas para adaptar los acuerdos a las realidades locales.

en acuerdos -materializados en el Acuerdo Final¹⁵⁴-. Es decir, construyeron una nueva versión del acuerdo de paz. En esta medida, se podría decir que en el caso del dispositivo de la Pedagogía de Paz se manifestó una excepcionalidad con respecto a la búsqueda de consenso, puesto que durante el proceso de paz se generaron varias situaciones discursivas polémicas, no obstante, resultaron en acuerdos entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP. De alguna manera, se podría decir que con los diálogos de paz se estaba buscando una democracia sin conflicto armado y con ella su horizonte utópico: el acuerdo. No solo entre el gobierno y las FARC-EP, también con la sociedad civil, el pueblo colombiano, como se insistió a lo largo del proceso. Por esto, fue fundamental que parte de las polémicas se “convirtieran” en acuerdos. A este respecto, cabe mencionar el segundo y definitivo acuerdo de paz, el cual incluyó ciertas propuestas -argumentos- del No. Desde la misma mesa de conversaciones (gobierno y guerrilla), al final, incluyeron varios de los puntos que atacaban el Acuerdo Final lo cuales fueron reconocidos como argumentos válidos y no únicamente como mentiras infundadas.

Por último, si bien se considera acá que la polémica misma podría tener un componente pedagógico no intencional, pues a través de esta se transmiten valores y saberes a la sociedad, en el marco de esta tesis se analiza el uso deliberado que se le dio a ciertas polémicas públicas desde el dispositivo de paz analizado en este último capítulo. De este modo, uno de los aspectos que resultan relevantes de señalar, a partir de esta reconstrucción y análisis del uso pedagógico de las polémicas públicas reseñadas, es el carácter instrumental, con fines pedagógicos, de las polémicas públicas por parte del gobierno. Dicha inclusión de polémicas fue introducida en su realización a través de los materiales de difusión analizados y a partir de una dimensión técnica traducida en la prevalencia de saberes científicos descontextualizados. De este modo, desde la realización del gobierno buscaron construir, en primera medida, un “nosotros” (incluido el nosotros’) que fortaleciera el proceso de paz y, de alguna manera, humanizara a la guerrilla -interlocutor-, corriéndola del imaginario de “terroristas” con quienes no se podía dialogar ni negociar. Y, en segunda medida, no dejaron de lado ese antiguo “nosotros” que se fue deteriorando y desvaneciendo al pasar de los años y que, en el

¹⁵⁴ El resultado de estas polémicas públicas en acuerdo se vislumbra de manera más clara, después, en el acuerdo revisado con los diferentes actores de la oposición al proceso de paz y con quienes votaron “Sí” en el plebiscito, pero tenían propuestas de modificación. No obstante, se trata de una etapa del dispositivo pedagógico que excede el recorte de esta tesis.

marco de las rondas de conversación, no era favorable para el fin último de estas: la refrendación y posterior implementación exitosa del Acuerdo Final para la Paz.

Reflexiones finales

A modo de cierre de esta tesis, se proponen unas últimas reflexiones generales sobre las reconfiguraciones y realizaciones del dispositivo de Pedagogía de Paz por parte del gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP, a partir de una recapitulación y síntesis de los principales postulados desarrollados. Adicionalmente se enunciarán ciertos aportes del presente trabajo, desde los cuales se considera que se abren nuevos interrogantes e invitan a continuar las indagaciones en este campo de estudio.

Para iniciar con la recapitulación, se retomará uno de los aspectos centrales que motivó esta tesis, el cual remite a la pregunta por los modos en los que la pedagogía de paz, en tanto dispositivo, se posicionó en un contexto de resolución política de un conflicto armado y cuyo surgimiento se enmarcó en la mesa de conversaciones de La Habana como acuerdo político para la comprensión y apropiación del proceso de diálogo que allí se dio. Teniendo en cuenta esta preocupación, se plantearon los siguientes interrogantes, los cuales se abordaron a lo largo de la tesis: ¿Cuáles fueron las características del dispositivo pedagógico que fue configurado por dos actores políticos históricamente antagonistas, surgido en medio del proceso de negociación? ¿Cuál fue la relación entre la construcción de este dispositivo pedagógico, la dinámica del proceso de paz colombiano y las singularidades que cada actor le asignó a la pedagogía de paz? ¿Cómo se fueron reconfigurando estos dispositivos en las diferentes coyunturas políticas que transcurrieron desde el inicio de la pedagogía hasta el plebiscito? ¿Cómo se relacionaron y reconfiguraron los diferentes elementos del dispositivo pedagógico para facilitar el tránsito de la guerra a la paz? ¿Cómo se entretienen política y pedagogía en el proceso de construcción del dispositivo de la Pedagogía de Paz? ¿Cómo se articuló en términos pedagógicos las diversas polémicas públicas que surgieron del proceso de paz con las realizaciones del dispositivo pedagógico?

Con la intención de ahondar en estos interrogantes, y en el objetivo general de esta tesis, con el cual se proyectó comprender, en toda su complejidad y desde su dinámica histórica particular, el dispositivo pedagógico que surgió de la Pedagogía de Paz y sus reconfiguraciones con relación al contexto político de negociación para lograr el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, este trabajo se dividió en cuatro capítulos. En el primero se propusieron ciertos elementos del contexto de la violencia en Colombia, con el fin de comprender la

Pedagogía de Paz a partir de un ejercicio de reconstrucción de las diferentes visiones del conflicto armado colombiano, de las principales experiencias, de los principales hitos, actores y periodos de dicho conflicto. Este capítulo contribuyó a construir el panorama general del dispositivo pedagógico y visitar algunos antecedentes del proceso de paz, los cuales funcionaron como preámbulo, como interdiscurso, para el análisis de las reconfiguraciones del dispositivo en cada una de las coyunturas citadas y de las realizaciones llevadas a cabo por el gobierno de Juan Manuel Santos y de la guerrilla de las FARC-EP.

En el segundo capítulo, con el fin de organizar los antecedentes de investigaciones sobre educación/pedagogía de paz, se dio cuenta en la primera parte de los diferentes trabajos que se han llevado a cabo, relacionados con el objeto de estudio de la tesis. Dicha reconstrucción permitió confirmar la vacancia de estudios sobre el dispositivo pedagógico en cuestión, lo cual permitió, a su vez, a que el trabajo que aquí se propuso pueda ser considerado como un aporte en este campo de estudio, en tanto analiza sus realizaciones por parte de dos actores involucrados en el último proceso de paz con las FARC-EP en Colombia. En la segunda parte del capítulo, se propuso una reconstrucción teórica del concepto foucaultiano de dispositivo y su recepción pedagógica en el campo de las pedagogías críticas, y en segunda instancia sus implicaciones metodológicas, las cuales se tuvieron en cuenta para la comprensión y análisis de este. Por último, se retomó el concepto de polémica, a partir de los trabajos de Amossy, concepto que se empleó para el estudio de la relación entre la polémica pública y el dispositivo de la Pedagogía de Paz.

En el capítulo tres se construyó una caracterización y análisis del dispositivo de la Pedagogía de Paz y sus realizaciones por parte del Gobierno de Juan Manuel Santos y de las FARC-EP, y sus reconfiguraciones en la dinámica del contexto político colombiano durante el período 2014-2016. El recorte temporal que se seleccionó contempló desde el momento de inicio de la pedagogía de paz, la puesta en práctica de ésta por parte de estos dos actores en paralelo a las discusiones de la mesa de negociación en La Habana, hasta el periodo de campaña para la refrendación del primer acuerdo final, en el marco del plebiscito celebrado en octubre del 2016. Desde el principio del proceso de definición del tema de tesis, se tenía conocimiento del riesgo que se corría al elegir a la guerrilla como uno de los actores a analizar, en tanto el acceso a la documentación sobre su realización del dispositivo iba a ser limitada. En efecto, este aspecto constituyó una de las dificultades

presentadas en el desarrollo de la tesis. Esta dificultad se debió, principalmente, al estatus de la guerrilla, en tanto tal, como organización ilegal, con lo cual, la información publicada en la web fue escasa.

Se considera que el recorte temporal establecido para esta tesis hoy resulta aún más pertinente, en tanto el contexto político del proceso de paz ha sufrido una serie de situaciones, las cuales se presentarán a continuación, que han posibilitado diversos rumbos de la pedagogía de paz. En este sentido y en clave de las posibles futuras líneas de investigación, resulta interesante la reconfiguración del dispositivo pedagógico que se posibilitó cuando se conocieron los resultados del plebiscito de refrendación del Acuerdo Final y se decidiera, entonces, someterlo a aprobación por parte del poder ejecutivo. En este nuevo contexto, el rol de las FARC-EP en la Pedagogía de Paz fue más visible públicamente, haciendo de su realización del dispositivo un “caso de estudio” con nuevos elementos pedagógicos para analizar.

Hubo, también, otras realizaciones del dispositivo que no se trabajaron en esta tesis y que resultan interesantes para futuras investigaciones. Estas son, la que se enmarcaron en la “pedagogía por el No”, las cuales fueron impulsadas desde que se dio a conocer el plebiscito como mecanismo de refrendación del acuerdo final, por parte de los sectores políticos que estaban en contra del proceso de paz, los denominados “enemigos de la paz” como la realización dinamizada por algunos movimientos políticos y sociales de izquierda, que partieron de los saberes populares como la base del dispositivo pedagógico, pues trabajaron directamente con comunidades sectoriales como la campesina, indígena, de mujeres, jóvenes, entre otras. Este último punto abre una nueva interrogación, la cual, a su vez, podría constituir futuras investigaciones. La pregunta tiene que ver con los saberes construidos desde las realizaciones del dispositivo pedagógico, a partir de las dos analizadas, pero más allá de ellas, ¿la recuperación de saberes más populares, más experienciales, hubiera facilitado los procesos de reconciliación, verdad y perdón que se pretenden desde el proceso de paz?

Finalmente, en el cuarto y último capítulo de esta tesis, se indagó acerca de la relación pedagógica entre el dispositivo de la Pedagogía de Paz y la polémica pública, en el marco de las discusiones que surgieron, en la opinión pública, alrededor de los cinco puntos temáticos de la agenda de negociación y el de la implementación. En este capítulo, el análisis se centró particularmente en la realización del dispositivo dinamizada por el

gobierno de Juan Manuel Santos, ya que no se encontraron evidencias de que la realización de la guerrilla hubiera tomado estos discursos opuestos al proceso de paz presentes en las polémicas para fines pedagógicos. En esta línea, se escogieron tres polémicas públicas, relacionadas entre sí. La primera polémica se refiere a la idea de que, con el proceso de paz, Juan Manuel Santos buscaba entregarle el país a las FARC-EP y llevarlo un Estado castrochavista. La segunda y la tercera están relacionadas con el tema de justicia. Así, la segunda hace referencia a la impunidad, en general, para la guerrilla en el marco de la Justicia Especial para la Paz y, la tercera, está dirigida, particularmente, al mecanismo de restricción de la libertad que se propuso desde la Justicia Especial para la Paz.

A partir de la reconstrucción de los usos que se les dio a estas polémicas públicas por parte de la realización del gobierno, se buscó visibilizar cómo un contexto de polémica pública permanente, que podría parecer adverso al proceso de paz y, específicamente, a un ejercicio pedagógico que se venía realizando por parte de los dos actores protagonistas del acuerdo, permitió, por el contrario, alimentar y dinamizar el dispositivo pedagógico en despliegue. El aporte del uso de la polémica al dispositivo pedagógico se reflejó en tres aspectos, principalmente. El primero tiene que ver con el hecho de que se haya hecho un uso pedagógico de los disensos. Esto es, en el marco de la realización del gobierno, se retomaron los argumentos de la oposición, los cuales generaron escenarios discursivos adversos para el proceso de paz en tanto crearon confusiones y deslegitimaron el proceso mismo, procurando, a partir de argumentos, defender los acuerdos de La Habana y reforzar su legitimidad frente al pueblo colombiano.

De esta manera, el segundo aspecto hace referencia a los saberes reconstruidos y transmitidos a partir de dicha realización. Estos estuvieron relacionados con la divulgación de un saber técnico o científico relativo a los distintos puntos del acuerdo y a las polémicas públicas en circulación. Este tipo de saber respondió a la estrategia del equipo negociador del gobierno de ceñirse estrictamente a lo que fueron pactando en La Habana, con lo cual, los saberes transmitidos siempre tuvieron una estrecha y evidente relación con los contenidos de los acuerdos parciales. Dicho criterio llevó a que este saber científico se encontrara descontextualizado en tanto no recuperó la cotidianidad ni las tramitaciones locales de las experiencias traumáticas vividas por la población civil durante el conflicto armado en el periodo de tiempo seleccionado.

La construcción de identidades es el tercer aspecto que posibilitó o potenció dicho uso. Con respecto a este, se considera que la polarización que se creó -o se intensificó- por el proceso de paz, contribuyó a reafirmar y crear ciertas identidades políticas, oportunidad que fue tomada desde la realización del dispositivo pedagógico por parte del gobierno. Estas identidades se vieron reflejadas, en por lo menos, dos “nosotros”. Uno de ellos contempla al gobierno de Juan Manuel Santos y a la guerrilla de las FARC-EP, materializado en la mesa de conversaciones. A partir de las polémicas públicas escogidas, se notó el uso de este “nosotros” como mecanismo para legitimar el proceso de negociación, dando una idea de cohesión entre los actores antagonistas en pro de la construcción del escenario favorable para alcanzar la paz. Y el segundo “nosotros” (nosotros’) hace referencia a la mesa de conversaciones -el gobierno y la guerrilla- y a la población colombiana. Esta segunda identidad procuró hablarle a toda la población en general, yendo más allá de aquellos sectores civiles y políticos que defendían el proceso de paz, tratando de insistir en que en el centro del proceso estaban las víctimas.

Esta última relación acá propuesta, entre pedagogía y polémica pública, abre otras temas posibles a investigar, en la medida en que se considera que, por un lado, la polémica pública, en tanto pone de relieve cuestiones de interés político común a la población, posee un componente pedagógico, como se trató de poner en evidencia en la última parte de este trabajo, aunque no se profundizó en esta cuestión, en la medida en que su puesta en escena llama a un ejercicio argumentativo y reflexivo, desde el disenso y para defenderlo. Y, por otro lado, se propusieron ciertos aspectos sobre los usos pedagógicos que se le pueden dar a la polémica pública, como disparadores para la reflexión, el pensamiento y la construcción de saberes. Así pues, la indagación y profundización de la polémica como posibilidad pedagógica permite nuevos trabajos investigativos sobre la creación deliberada de situaciones discursivas favorables a las polémicas con fines pedagógicos.

A modo de reflexiones finales surgidas de este ejercicio de análisis de dos de las realizaciones posibles de este dispositivo pedagógico, las cuales se consideran, si bien no las más importantes, probablemente sí las principales, se podría señalar, a manera de crítica, que uno de los límites encontrados en el dispositivo de la Pedagogía de Paz fue la reducción de su carácter pedagógico a una comprensión instrumental, como una herramienta con fines, esencialmente, electorales. Se subrayaba a lo largo de la tesis que en el momento en el que se empezó a hablar públicamente de la Pedagogía de Paz (en el

2014), coincidió con las elecciones presidenciales en las que fue reelegido Juan Manuel Santos. Y después, en el 2016, hubo una reconfiguración del dispositivo, de cara al plebiscito celebrado en octubre de ese año.

Se considera que la (re) construcción de saberes técnicos o científicos, dinamizados en la realización del dispositivo pedagógico del gobierno de Juan Manuel Santos, está en relación con el carácter instrumental de éste. Esto es, si bien se realizaron encuentros con la población civil en diferentes regiones de Colombia, donde se dieron a conocer los avances de los acuerdos de paz, estos escenarios no se vieron reflejados en las cartillas, por ejemplo, que se analizaron en esta tesis. En este sentido surge la pregunta ¿por qué, si hubo reediciones de cartillas, no se dio cuenta de los saberes construidos en los territorios a partir de los espacios que se podrían enmarcar en la pedagogía de paz? Si efectivamente uno de los intereses de esta Pedagogía de Paz era electoral, ¿llevar la realización del dispositivo al plano de los saberes populares no hubiera tenido mejores resultados en el plebiscito?

Por otro lado, y considerando que esta tesis se empezó a concebir cuando el proceso de paz aun no había concluido y la escritura de esta ya estaba encaminada cuando se conocieron los resultados del plebiscito, hoy se le pueden hacer otras preguntas al dispositivo pedagógico a la luz de nuevos acontecimientos. Por ejemplo, a partir del resultado del plebiscito surgen interrogantes, si bien contrafácticos, relacionados con los saberes y las identidades construidas en el marco de las dos realizaciones analizadas que son de utilidad para pensar la prospectiva del dispositivo de Pedagogía de Paz: ¿los resultados serían los mismos si la realización del gobierno hubiera optado por la construcción de saberes experienciales, saberes construidos con las comunidades afectadas directamente por el conflicto armado? O ¿la participación más activa y pública de la guerrilla en los escenarios pedagógicos habría permitido la movilización de otros saberes y otra relación con el proceso de paz?, ¿aquellas identidades construidas hubieran gozado de mayor legitimidad, aceptación y adhesión si la concepción pedagógica del dispositivo hubiera estado más ligada a la población colombiana generando otros vínculos discursivos en los que el diálogo, por ejemplo, tuviera un papel fundamental?

Finalmente, si se parte del supuesto de que una de las ideas implícitas de las rondas de conversación era que la mejor forma posible para salir del conflicto armado con la guerrilla más fuerte del país era por la vía negociada, y que esta decisión implicaba

una serie de acuerdos, a partir de los cuales se construiría, de la mano de toda la población colombiana, un país en paz, surge la pregunta por el papel que jugó el dispositivo pedagógico en términos de la apropiación del proceso de paz. Este interrogante está relacionado con la crítica que se le planteaba a la concepción instrumental de la Pedagogía de Paz y, en esta línea, a dos acontecimientos recientes de la realidad colombiana. El primero, al regreso de la extrema derecha al gobierno nacional y, con esto, la imposibilidad de un gobierno que facilitara la transición del conflicto armado a un país en paz. Y el segundo hecho hace referencia al retorno a la vida armada de algunas personas de la guerrilla de las FARC-EP, en particular, de algunos delegados a La Habana que estuvieron al frente de las negociaciones. De este modo, la cuestión del dispositivo pedagógico de paz –sus realizaciones y reconfiguraciones- reafirma su vigencia como preocupación académica tanto como política.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. (73). 249-264.
Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda de la edición en francés: ¿Agamben, G. (2007) “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. París: Éditions Payot & Rivages.
- Álvarez Gallego, A. (1999). La expedición pedagógica nacional: Un pretexto para pensar la paz desde la escuela. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, & L. López Moreno, Una pedagogía para consolidar la democracia social y la participación. Bogotá: Magisterio. 223-240.
- Amossy, Ruth (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Amossy, Ruth (2016). Por una política del dissensus: las funciones de la polémica, en El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias. Buenos Aires: Prometeo. 25-38.
- Amossy, Ruth (2017). *Apología de la polémica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Amstutz, Jorgelina, Mazzarantani, Elda y Paillet, Marta (2005). *Pedagogía de la Paz. Construir la Convivencia manejando adecuadamente los Conflictos*. Argentina: Edualter. Recuperado de http://www.edualter.org/material/pedagogia_de_la_paz.pdf.
- Báez Pimiento, Adriana (2006). *La Alianza Nacional Popular (Anapo) en Santander 1962- 1976 (Tesis de maestría inédita)*. Universidad Industrial de Santander, Colombia.
- Bernstein, B. ([1975] 2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Borsotti, Carlos (2008). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993). *Análisis de discurso y educación en Documentos*. México: CINVESTAV.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica* (35). 1-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&nrm=iso
- Bustamante, S. M. (2018). Pedagogía Crítica, Educación y Cultura de Paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y Humanidades*. 5(5). 11-33.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico, Bogotá: CNMH.
- Cerdas-Agüero, Evelyn (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Educare (Educare Electronic Journal)*. 19(2). 135-154. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2016). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Corporación Humanas (2015). Educar para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- De Zavaleta, Esther (1986). Aportes para una pedagogía de paz. UNESCO-OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000720/072068SB.pdf>
- De Zubiría Samper, Sergio (2016). La historia a contrapelo: Pedagogía para la paz. Recuperado de <https://www.semanariovoz.com/2016/03/04/la-historia-a-contrapelo-pedagogia-para-la-paz/>
- Fals Borda, Orlando, Guzmán, Germán y Umaña, Eduardo (2005). La violencia en Colombia. Bogotá: Taurus.
- Foucault, Michel (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel [1975] (2009). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel [1969] (2015). *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, Paulo (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- GMH (2010). *La Rochela. Memorias de un crimen contra la justicia*. Bogotá: Taurus/Semana.
- GMH (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Giraldo Moreno, Javier (2016). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (2)*. 423-467. Bogotá: Desde Abajo.
- Gobierno Nacional y FARC-EP (6 de noviembre de 2013). Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Recuperado de Mesa de Conversaciones con las FARC-EP: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Borrador%20Conjunto%20-%20Participaci_n%20Pol_tica.pdf
- Gobierno Nacional y FARC-EP (15 de diciembre de 2015). Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Recuperado de Mesa de Conversaciones con las FARC-EP. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/acuerdo-victimas.pdf>
- Gobierno Nacional y FARC-EP (26 de agosto de 2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Mesa de Conversaciones en La Habana, Cuba. Recuperado de Oficina del Alto Comisionado para la Paz: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- González, Fernán, Bolívar, Ingrid y Vázquez, Teófilo (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: Cinep.
- González González, Fernán (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi-Cinep-Colciencias.

- Gómez, Eugenio (2006). La guerrilla Liberal. En Credencial histórica. (202). Red Cultural de la República de Colombia. Banco de la República de Colombia. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-202/la-guerrilla-liberal>
- Grinberg, Silvia (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, Silvia (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.
- Grinberg, S. y Langer E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Revista del IICE. (34). 29-46.
- Gutiérrez Sanín, Francisco (2014). El orangután con sacoleva. Cien años de democracia y represión en Colombia (1910-2010). Debate & Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez Sanín, Francisco (2016). ¿Una historia simple? En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Desde Abajo. (2). 521-561.
- Herrera, M., Pinilla, A. e Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. Nómadas. (15). 40-49. Recuperado de: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_3_educacion.PDF
- Jares, Xesús R. (1995) Los sustratos teóricos de la educación para la paz. Bilbao: Cuadernos Beakeaz. (8). Recuperado de: <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>

- Jares, Xesús R. (2003). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 10(33). 285-298.
- Kusch, Rodolfo (2000). Geocultura del hombre americano. En *Obras Completas*, Tomo 3. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Langer, Eduardo (2013). Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lederach, J. P. (2000). *El Abecé de la Paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mejía, Marco Raúl [1999] (2017). En busca de una cultura para la paz. Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa. Bogotá: Magisterio. 31-68.
- Mejía, Marco Raúl (2001). Hacia una pedagogía del conflicto. Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana (Borradores para deconstruirnos). Bogotá: Palobra, “palabra que obra”. 2(2). Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra/article/view/248/213>
- Mejía, Marco Raúl (2001a). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural”. *Nómadas: Universidad Central*. 15(15). 24-39. Recuperado de: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_2_construir.PDF
- Mokus, Antanas (1999). Cambio cultural voluntario hacia la paz. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, & L. López Moreno, *Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Magisterio. 223-240.

- Molano Bravo, Alfredo (2016). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Desde Abajo. (2). 565-623.
- Montero, Ana Soledad (2009a). Emociones y exclamaciones. Acerca de la mostración de la subjetividad en el discurso político. Lenguajes. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 37(2). 337- 363.
- Montero, Ana Soledad (2009b). Usos de la memoria en el discurso presidencial argentino (2003-2006). Estudios de Sociología 15(1). UFPE. Brasil.
- Montero, Ana Soledad (2012). ¡Y al final un día volvimos!: los usos de la memoria en el discurso kirchnerista (2003-2007). Buenos Aires: Prometeo.
- Observatorio del Caribe Colombiano. (2015). Desarrollo y sistematización de una estrategia pedagógica para la construcción de paz desde las instituciones educativas del distrito de Cartagena de Indias. Pedagogía para la Paz. Construcción de Paz. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_768.pdf.
- Ospina G., Johana (2015). La educación para La Paz en situación de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupado (Tesis doctoral no publicada). Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de Las Casas”, Getafe, España. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m>
- Palacios, Marco [1994] (2003). Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994. Bogotá: Editorial Norma.
- Palacios, Marco (2012). Violencia política en Colombia 1958-2010. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Palumbo, María Mercedes (2014). Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013). (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Palumbo, María Mercedes (2017). Dinámicas de construcción de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/tesis/article/view/5365>
- Pécaut, Daniel (1988). Crónica de dos décadas de política Colombiana, 1968-1988. Bogotá: Siglo XXI
- Pécaut, Daniel (2016). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Desde Abajo. (2), 627-675.
- Pérez Gómez, N., Véliz Rodríguez, M., & Arteaga González, S. R. (2017). La Educación para la Paz desde la Formación Continua de los docentes de Ciencias Sociales. Revista Conrado. 13(58), 170-178. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Reiniciar (2014). Historia Unión Patriótica. Bogotá: Corporación Reiniciar. Recuperado de <http://www.reiniciar.org/node/123>
- Restrepo, G. y Mejía, M. R. (1997). Formación y Educación para la Democracia en Colombia: apuntes para un Estado del Arte. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Ruiz Muñoz, Mercedes (1996). El análisis político del discurso: una estrategia para el conocimiento del campo de la educación de adultos. Revista Interamericana de educación de adultos, 4(2), 25-40.
- Ruiz Muñoz, Mercedes (2012). Imbricación del derecho a la educación y la justicia: Configuración discursiva. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1(1), 179-198.
- Salas Osorio, Anyelo Gerson. (2017). Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la Ciudad de Cali. (Tesis de maestría no publicada). Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz. Facultad

de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Santiago de Cali.

Samouth Eglantine, Serrano Yeny (2015). Las implicaciones políticas de la nominación: nombrar un conflicto en los medios colombianos y venezolanos. En Donot M., Pordeus M., (dir.). Discursos políticos en América Latina. Representaciones e imaginarios. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. 149-164.

Sánchez, G. y Peñaranda, R. (Compiladores) (1987). Pasado y presente de la Violencia en Colombia, Bogotá: CEREC

Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>.

Simons, M. y Masschelein, J. (2017). Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière. En Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa J. (2017). Jaques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stake, Robert [1998] (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

Vercellino, S., Tarruella, N. L., Van Den Heuvel, R., Andrade, R. B., Guerreiro, M. A., Irigoyen, C., y Cardinale, L. (2017). Escuela y alumnado:(Des) encuentros en la relación con el saber. Revista Electrónica Educare. 21(3). 2.

Vasilachis, Irene (Coordinadora) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf

Verón, Eliseo (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política, en AA. VV., El discurso político. Lenguajes y acontecimientos. Buenos Aires: Hachette.

Wills Obregón, M. (2016). Los tres nudos de la guerra colombiana. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (2). Bogotá: Desde Abajo. 813-859.

Zúñiga M. y Gómez R. (2009). Construyendo una Pedagogía para la Paz desde el Proyecto sobre Violencia y Convivencia en Cali: Nuevos Escenarios de la Educación Popular. Recuperado de http://www.infogenero.net/documentos/Pedagog_a_para_la_Paz_FINAL.pdf

Anexo 1: Materiales Pedagogía de Paz

#	AUTOR	NOMBRE DE ARCHIVO	FECHA DE PUBLICACIÓN	ENLACE
Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera				
1	Gobierno de Colombia y FARC-EP	Acuerdo Final	24 agosto 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx
2		Nuevo Acuerdo Final	24 noviembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf
3	Mesa de Conversaciones	Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera	Abril 2017	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf
Cartillas Pedagogía de Paz				
4	Oficina del Alto Comisionado para la Paz -OACP-	Entérese del proceso de paz	1 junio 2014	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/Enterese-del-proceso-de-paz-260614_digital.pdf
5		Todo lo que debería saber sobre el proceso de paz	1 junio 2014	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/todo_lo_que_deberia_saber_sobre_el_proceso_de_paz.pdf
6		10 principios Para la discusión del punto 5 de la agenda: “víctimas”	7 junio 2014	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/Principios_discusion_victimas.pdf
7		Lo que dice el Acuerdo Final de Paz	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Lo-que-hemos-acordado-el-acuerdo-final-de-paz.pdf
8		Cartilla Acuerdo Víctimas	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/Comunicados/Documents/2016/proceso-paz-colombia-cartilla-acuerdo-victimas.pdf
9		Las finanzas ilícitas en el Acuerdo de Paz	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/Documentos%

				20compartidos/cartilla-finanzas-oacp-16mayo.pdf
10		<u>El Acuerdo Final de Paz en detalle (cartilla completa del Acuerdo)</u>	6 septiembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Nuevo_enterese_version_6_Sep_final_web.pdf
11		La paz es conmigo. Las mujeres como protagonistas en la construcción de paz	12 septiembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Cartilla-mujeres-paz-12-sept-2016.pdf
12		La paz es conmigo. Los pueblos étnicos como protagonistas en la construcción de paz	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Cartilla-etnias-paz.pdf
13		La paz es conmigo. El sector religioso en la implementación del Proceso de Paz	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Documents/Cartilla-iglesias-entrega-BORRADOR.pdf
Infografías Pedagogía de Paz				
14	Oficina del Alto Comisionado para la Paz -OACP-	Afiches Acuerdos temáticos	Diciembre 2015	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Afiches-Lo-acordado.pdf
15		Conoce el Acuerdo (presentación para hacer pedagogía)	Junio-julio 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Presentacion-Acuerdo-Final-OACP.pdf
16		15 principios del Proceso de Paz	Junio-julio 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/15-principios.pdf
17		Así será el cese y la dejación de armas de las FARC	Diciembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/linea-de-tiempo-dejacion-armas.pdf
18		Así Marcha el Acuerdo de Paz	Junio 2017	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/asi-marcha-acuerdo-paz/index.html
19		Zonas Veredales para la dejación de armas de las FARC	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Zonas-de-ubicacion.pdf
Multimedia sobre el Acuerdo de Paz				
20	Traducciones del Acuerdo Final a las 56 lenguas indígenas y afro, reconocidas por el Ministerio de Cultura de Colombia		http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Paginas/acuerdo-lenguas-nativas/El-Acuerdo-de-Paz-se-habla-en-lenguas-nativas.aspx	
21		¿Qué se ha acordado en la habana?	Junio 2014	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-

				y-publicaciones/Documents/Que_se_ha_acordado_en_La_Habana.pdf
22	Oficina del Alto Comisionado para la Paz - OACP-	Acuerdo Política de Desarrollo Agrario Integral	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/politica-de-desarrollo-agrario-integral.html
23		Acuerdo Participación Política	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/participacion-politica.html
24		Acuerdo Solución al Problema de las Drogas Ilícitas	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/solucion-al-problema-de-las-drogas-ilicitas.html
25		Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/victimas.html
26		Acuerdo Fin del Conflicto	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/fin-del-conflicto.html
27		Implementación, Refrendación y Verificación	S.F.	http://www.altocomisionadoparalapun.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/implementacion-refrendacion-verificacion-acuerdo-final.html
28		Alto Comisionado para la Paz habla sobre pedagogía de paz	3 marzo 2015	https://www.youtube.com/watch?v=ZYFeVr1Dfv8
29		Mitos Diálogos de Paz (11 videos cortos)	12 mayo – 4 junio 2016	https://www.youtube.com/playlist?list=PLO_sOiuOzMAEHQWFdiIyyLo2VBmIX7Cx
30		Cambios, precisiones y ajustes para un nuevo Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera	11 noviembre 2016	http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/Documents/cambios-precisiones-ajustes-nuevo-acuerdo-final-terminacion-conflicto-construccion-paz-estable-duradera.pdf
31		Notas sobre los cambios, ajustes y precisiones del nuevo	13 noviembre 2016	http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/Documents/NOTAS-SOBRE-LOS-CAMBIOS-

		Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de la Paz Estable y Duradera		AJUSTES-PRECISIONES-NUEVO-ACUERDO-FINAL.pdf
32		Sistematización opciones y propuestas voceros del No y lo acordado en el Nuevo Acuerdo	22 noviembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/21-11-2016-CUADRO-Propuestas-y-Ajustes-definitivo.pdf
33		Comparación de las dos versiones del Acuerdo de Paz	S.F.	https://draftable.com/compare/Jjy pToknafBktqvc
34	Gobierno de Colombia	Esto propuso el No y así quedó en el Acuerdo (presentación)	29 noviembre 2016	http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/2016-11-29-Ajustes-Acuerdo-FINAL.pdf
Videos Pedagogía de Paz				
35	Oficina del Alto Comisionado para la Paz -OACP-	Acuerdos alcanzados en la Mesa de Conversaciones de La Habana	18 abril 2016	https://www.youtube.com/watch?v=Lxw181HvT3U
36		Cuántas víctimas ha dejado el conflicto armado	20 abril 2016	https://www.youtube.com/watch?v=ZLPSpb4o8nQ
37		¿Qué dice el punto sobre Víctimas del Acuerdo de Paz?	8 junio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=O7JDOTualIU
38		Punto 1: ¿Por qué es tan importante cambiar las condiciones de vida en el campo?	17 mayo 2016	https://www.youtube.com/watch?v=7LOds45TuPw
39		¿Qué dice el punto sobre participación política del Acuerdo de Paz?	13 junio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=qj6CeBDkU-4
40		¿Qué dice el punto sobre desarrollo rural del Acuerdo de Paz?	30 junio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=ZHLvVIT_FAU
41		¿Por qué fue tan importante una salida negociada al conflicto?	1 julio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=vf2iZ_sNQLLE

42		Punto 2: ¿Por qué es importante ampliar la democracia?	6 julio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=bEDoEQ3iZeA
43		¿Qué dice el punto sobre drogas del Acuerdo de Paz?	7 julio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=Qjtq8irH5C0
44		¿Qué beneficios y oportunidades trae la paz?	11 julio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=egCCurzyBuE
45		Punto 4: ¿Por qué es fundamental solucionar el problema de las drogas?	5 septiembre 2016	https://www.youtube.com/watch?v=JpO3Sh0bKgs
46	Red Territorios por la Paz	Punto 3: Fin del Conflicto	11 septiembre 2016	https://www.youtube.com/watch?v=-h0AeNcNyhY
47	OACP	Punto 5: ¿Por qué es fundamental satisfacer los derechos de las víctimas?	19 septiembre 2016	https://www.youtube.com/watch?v=I9bcV0S41vo
48		¿Por qué es tan importante que la paz sea territorial?	27 diciembre 2016	https://www.youtube.com/watch?v=Rpbm6k5ViB4
49		¿Qué capacidades necesitamos para construir la paz?	27 diciembre 2016	https://www.youtube.com/watch?v=79GSmrU2Lm8
Videos sobre la Pedagogía de Paz de las FARC-EP				
50	Generación Paz	Victoria Sandino explica en qué va la pedagogía guerrillera	2 mayo 2016	https://www.youtube.com/watch?v=WOjggawI7nA
51	FARC-EP Manuel Paz	¿En qué benefician los Acuerdos de la Habana a la Juventud?	21 mayo 2016	https://www.youtube.com/watch?v=JorSI0IZf38
52		Pedagogía de Paz ¡Le cumplimos a Colombia!	1 junio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=hECsEQUAAo
53	rpaSUR	rpaSUR habló con el Comandante. Leonel Paez del Frente Daniel Aldana acerca de la pedagogía de Paz	22 julio 2016	https://www.youtube.com/watch?v=mkSDMBimWYU

Anexo 2: Comunicado sobre protocolos para pedagogía del proceso de paz en campamentos guerrilleros

Jueves 6 de marzo de 2016
Presidencia de la República

El Gobierno Nacional se permite informar que, después de la reunión sostenida con la delegación de las Farc en la Mesa de Conversaciones y revisados los protocolos para la realización de pedagogía exclusivamente en los campamentos guerrilleros, se autorizó la reanudación de estas visitas en los siguientes términos:

—El traslado tendrá acompañamiento del Gobierno Nacional, los países garantes y del CICR, y durante la pedagogía habrá un sistema de comunicación permanente con el Gobierno Nacional.

—No debe haber ningún tipo de divulgación, tampoco edición de productos audiovisuales con fines de difusión, ni presencia de medios de comunicación regionales, nacionales e internacionales.

—No actividad en los centros poblados, cabeceras municipales ni corregimentales. —Sin convocatorias de ninguna especie, ni eventos con población civil.

—En todo caso el Gobierno Nacional y sus instituciones, en cumplimiento de sus obligaciones constitucionales, continuará garantizando la protección de todos los colombianos y el cumplimiento de la ley en todo el territorio nacional.

Por razones de seguridad la información de quiénes viajan y las zonas a dónde llegarán no se dará a conocer.