

PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS AFECTADAS
POR EL CONFLICTO ARMADO Y EN FRONTERA

José Pascual Mora García¹

Resumen

En el presente trabajo se realiza un estudio sobre los fundamentos de la filosofía de la educación en experiencias de las prácticas pedagógicas de las Maestras que laboran en el municipio Ábrego, Departamento de Santander. Epistemológicamente se fundamenta en las epistemologías del sur, la filosofía de la educación para la paz, la hermenéutica crítica de G. H. Gadamer y la paz pedagógica. Es una investigación etnográfica que se contextualiza en el trabajo de campo realizado durante la pandemia COVID19 del año 2020, en la Especialización en Educación para la Población Afectada por el Conflicto Armado y en Frontera (Universidad Francisco de Paula Santander). Se concluye que al empoderar el discurso de las Maestras en áreas vulnerables nos revelan las principales falencias de las prácticas pedagógicas, especialmente de las patologías sociales de la violencia directa y la violencia estructural.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas, Epistemologías del sur, Mentalidad, violencia directa, violencia estructural.

¹ Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Fusagasugá. Colombia. Investigador categoría Asociado (I), convocatoria de Colciencias 2019 y ratificado 2022. Grupo de Investigación HISULA y SumaPaz- Udecundinamarca. Coordinador grupo de investigación HEDURE, Universidad de Los Andes-Táchira. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001195662

FOR A PHILOSOPHY OF EDUCATION OF THE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES AS AFFECTED BY THE ARMED AND BORDER CONFLICT

Abstract

In the present article a study is carried out on the foundations of the philosophy of education through experiences from pedagogical practices of teachers at Ábrego municipality, Department of Santander. It is based on the South's epistemologies; the philosophy of education for peace; the critical hermeneutics of G. H. Gadamer, and the pedagogical peace. This is an ethnographic investigation which has been contextualized in the field work and carried out during the 2020 COVID19 pandemic, on the Specialization in Education for the Population Affected by the Armed Conflict and on the Border (Francisco de Paula Santander University). The article arrives to the conclusion that by empowering the teachers' discourse in vulnerable areas the main shortcomings of pedagogical practices are revealed, especially the social pathologies from the direct violence and structural violence.

Keywords: Pedagogical Practices, South's Epistemologies, Mentality, Direct Violence, Structural Violence.

Introducción

En Colombia se realizó la firma del Acuerdo Final de Paz estable y duradera (2016). Sin embargo, se mantienen los focos disidentes de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y de otros grupos irregulares, algunos de los cuales se han movilizado hacia el departamento Norte Santander, fronterizo con Venezuela.

En la experiencia desarrollada nos planteamos como objetivo fundamental la arqueología/genealogía de la memoria escolar y el empoderamiento de las subjetividades decoloniales (Maldonado Torres, 2008) en las Prácticas Pedagógicas de las Maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera. En especial buscamos empoderar las categorías de la Filosofía de la Educación a través de la Paz Pedagógica en su Práctica Pedagógica.

José Pascual Mora García

PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS AFECTADAS POR EL CONFLICTO ARMADO Y EN FRONTERA

Es una experiencia que recupera el discurso de las maestras(os) para contar la Historia de la Maestra(o), la historia de los métodos educativos, la historia de la institución escolar, la historia del castigo, la historia de la evaluación, la historia de los entornos escolares (los sanitarios y áreas comunes), la historia de las familias y su conexión con la maestra (o) rural, la historia de la seguridad personal, la historia del amor y los afectos de la maestra(o) rural, la historia de las comunidades rurales y la escuela; entre otras. Por otra parte, este trabajo es dirigido desde la línea de formación e investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes² del programa de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca. El contexto de la investigación es el resultado de más de 100 horas de asesoría directa con los participantes y se desarrolló en el Departamento Norte de Santander (Colombia), en el Seminario de Campo Conceptual de la Educación, la Pedagogía y la Práctica Pedagógica de la Especialización en Educación para la Atención a Población Afectada por el Conflicto Armado y en Problemática Fronteriza, con un universo de más de 50 docentes que han realizado su práctica pedagógica en el área de influencia. Para efectos del conflicto de interés contamos con la autorización del presente estudio, tanto por parte de la Coordinación de la Especialización, como con las cartas del Consentimiento Informado de los participantes.

El Acuerdo Final de Paz y las implicaciones del postacuerdo³ (Revéz, 2016) requieren de un tratamiento especial para el manejo de la Paz, razón por cual se hace necesaria la comprensión de las prácticas pedagógicas para generar impacto en la subjetividad social, tanto por parte de los docentes como por las poblaciones vulnerables. Ese proceso de repedagogización

² José Pascual Mora García. Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del postacuerdo colombiano. Fusagasugá: U. de Cundinamarca. 2022

³ Edgar Revéz. (2016) Posconflicto: democracia o cooptación. En: Fabio Giraldo y Edgar Revéz (Compiladores) El Posconflicto: una mirada desde la Academia. Bogotá. Academia de Ciencias Económicas.

social pasa por la construcción de subjetividades decoloniales⁴ que logren macerar una actitud decolonial traducida en “la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas”⁵. Y, en el caso que nos atañe, a las maestras(os) afectados por el Conflicto Armado y en Problemática Fronteriza. No son suficientes los Acuerdos firmados, se requiere de la repedagogización social para impactar favorablemente en el inconsciente colectivo. Se trata de consolidar estrategias de repedagogización social en aras de formar los docentes, líderes sociales, personal gubernamental y no gubernamental, así como, el personal de las ONG humanitarias para trabajar por una paz sostenible y duradera. Por esta razón el entronque del campo conceptual de la Educación, las Pedagogías y la Práctica Pedagógica se hace necesaria, no para idealizar el objeto pedagógico, que históricamente estuvo dependiente de un sujeto en abstracto y universal, y que comulgó con el proceso de subalternidad de nuestras culturas ancestrales y regionales, sino para empoderar al docente como actor y autor de su propio proceso de producción de conocimientos. Sólo cuando podamos entender que las maestras(os) son productores de ideología y conocimientos, podremos pesar en una práctica pedagógica emancipatoria (Habermas).

1. La Filosofía de la Educación para la Paz pedagógica y el empoderamiento en la Práctica Pedagógica

El concepto de Paz Pedagógica⁶, lo incorporamos para desarrollar una Filosofía de la Educación mediada por la *pazología*, frente a los modelos que

⁴ Nelson Maldonado-Torres (2008). “La descolonización y el giro des-colonial.” Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 61-72 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia

⁵ Nelson Maldonado Torres. La descolonización... 67

⁶ José Pascual Mora García. La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: Una mirada interdisciplinaria. Derecho Y Realidad, UPTC. 17(33). 2019. <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>

promueven la *violentología*; es necesario interiorizar la paz, en sus diferentes acepciones, más allá de las tendencias que anclan su centro de gravedad en las estadísticas de la violencia cuando abordan el tema de la paz. Hay una tendencia dominante que busca promover la paz, pero a partir de una numerología mediada por el paradigma estadístico, en el cual el análisis es un proceso en donde el ser humano se reduce a una cifra. Esta visión simplista desconoce que el tema de la paz, lo ubica Manuel Kant en la razón práctica⁷ y no en la razón pura; la razón pura formula juicios y razonamientos, mientras que la razón práctica enuncia imperativos o mandatos. En consecuencia, en el modelo matemático que aborda la paz como una medida para triangular letalidad, es espuria, considerando el sentido teleológico de la paz pedagógica.

Por eso es necesario redimensionar una óptica emergente que incluya una descolonización de la paz en la que se comprenda que la paz es un tema que implica resignificar la paz para la emancipación, la paz sostenible, la paz como ejercicio del disenso social (Mora, 2018).⁸ En fin, se trata de abordar una paz pedagógica como fundamento de la Filosofía de la Educación en un contexto intercultural, pluricultural y pluriétnico.

Epistemológicamente nuestra mirada sobre la paz pedagógica la hemos construido teniendo como correlato epistemológico la hermenéutica crítica de G. H. Gadamer, desde donde hemos incorporado la comprensión de la paz transmoderna.⁹ La paz pedagógica la asumimos inspirada en la tradición elénica y gadameriana; especialmente anclada en la categoría de la *eumeneis elenchoi*. En el caso colombiano es fundamental porque ha servido para fundamentar la pedagogía de la paz del Acuerdo Final de Paz, 2016, en el cual se evidencia la resiliencia en la mediación, y gracias a esa dialogicidad

⁷ Manuel Kant. *La crítica de la razón práctica*. Porrúa: México. 2005

⁸ José Pascual Mora García, “El disenso como esencia de la democracia, una mirada histórica a la libertad de expresión y su impacto en américa latina.” Congreso Internacional de Derecho – Construcción Democrática Para la Paz. Recuperado, 22 septiembre 2022, de: <https://www.ustatunja.edu.co/component/k2/itemlist/category/199-investigacion-derecho>

⁹ José Pascual Mora García (2019) “La paz transmoderna (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca).” *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N°. 22, 2019, 437-447

mediada por la re-habilitación de la *eumeneis élenchoi* como el “arte de reforzar el discurso del otro”, fue posible que pudieran sentar en la misma mesa víctimas y victimarios, en aras de un bien superior como es la Paz.

La esencia de esa paz transmoderna se traduce en la voluntad de estar dispuesto incluso negarse a sí mismo, en beneficio del Otro. Las víctimas fueron capaces de mediar su dolor, de negarse a sí mismos, para encontrar una salida al proceso de paz. En la lógica tradicional, silogística, racional, no está planteado el transar una comprensión del contrario, porque los contrarios son contradictorios. Para aceptar al victimario en la mesa de paz, fue necesario la comprensión de la *eumeneis élenchoi*, en la cual se invoca el principio de invocar la tolerancia a pesar de asistirles la razón. Ese proceso es el que Platón nos heredó en el diálogo el *Gorgias*, y que Gadamer retoma en *Verdad y Método*. Y que hoy es esencia de la compasión en el Acuerdo Final de Paz, estable y duradera (2016).

La paz pedagógica mediada por la *eumeneis élenchoi* es un ejercicio de piedad, en la que se rompe la lógica silogística, pues no es suficiente tener la razón para que el resultado del argumento sea válido. En ese ejercicio del diálogo de paz se demostró se apuesta al diálogo hermenéutico en función de un fin superior. En el Acuerdo Final de Paz en Colombia se pudo evidenciar la aplicación de este principio, al lograr que las víctimas se sentaran con los victimarios a dialogar, en aras de una paz estable y duradera.

Por otra parte, asumimos que la temporalidad en el estudio del imaginario social debe ser asumido en el tiempo estructural¹⁰, porque desde que nacimos como pueblos la historia de América Latina es la historia de la violencia; con las *Venas Abiertas de América Latina* asumimos que la raíz de la historia violentada nos ha hecho más violentos. Sobre la violencia se ha ejercido más violencia, y luego de la herencia de los libertadores, los nuevos herederos se apoderaron del sueño de la libertad e igualdad. Por eso la historia de la violencia en Colombia hay que leerla también desde el fracaso del radicalismo y

¹⁰ Araceli De Tezanos (2006). *El Maestro y su Formación: Tras las Huellas y los Imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

las ideas del laicismo de la educación, que se consolidaron en la Constitución de Río Negro (1863). La imposición del modelo de la Regeneración, echó por tierra la educación laica, y discurso clerical se apoderó de la práctica pedagógica. Así llegamos al siglo XX, mediados por la Guerra de los 1000 días, y desde entonces “no ha dejado de llover”. Con las presidencias de López Pumarejo, se retorna a la práctica pedagógica laica, pero la profundización de las diferencias ideológicas fueron la cortina de fondo. El padre Francisco Mora Díaz, desde Boyacá fue un inclemente opositor al proceso del laicismo, y lo atacó sistemáticamente desde su periódico *El Cruzado*. Monseñor Miguel Ángel Builes, hizo otro tanto desde Antioquia, enfatizando el proceso de confesionalización de la sociedad colombiana en el final de la hegemonía conservadora y la reacción tradicionalista frente a los intentos laicistas de los liberales, durante la República Liberal (1930-1946).¹¹ Y luego seguiría el proceso con el magnicidio del líder Jorge Eliecer Gaitán, el 9 de abril de 1948.

El problema de la paz en el siglo XX pasa por revisar la violencia estructural en el tiempo de larga duración, no solo en el tiempo coyuntural. La historia de la práctica pedagógica y de los conflictos sociales en Colombia nos permitió conocer esa mirada de la violencia en el tiempo de *longue duree*. Así fue apareciendo en la construcción de esa historia de las prácticas pedagógicas la necesidad de repensar el imaginario de la paz. La paz pasa por la revisión de la visión compleja de la categoría, es necesario debatir sobre la paz decolonial, la paz como alienación, la paz como conformismo, la paz como enajenación, la paz como *eumeneis elenchoi* (Mora-García, 2019), la paz como proceso de culpabilidad social, la paz desde la comprensión contrahegemónica de la pedagogía. La idea es delinear los andamios de la paz pedagógica para superar la mentalidad de la violencia. Y la mentalidad es una categoría del tiempo estructural y de la cotidianidad, en la comprensión de la

¹¹ Helwar H. FIGUEROA SALAMANCA (2016). "Monseñor Miguel Ángel Builes, un político intransigente y escatológico (1925-1950)", en Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 21 (1). pp. 237-259.

Escuela Annalista francesa, por eso nos inspiramos historiográficamente en ella.

El campo conceptual de la práctica pedagógica se nutre con al denominado “giro afectivo”¹² de la Educación¹³ y la pedagogía y la práctica pedagógica en América Latina¹⁴. Esta línea de investigación responde a la preocupación por dar un viraje a la disciplina¹⁵, pues en los últimos años está más cerca de los estudios etnográficos¹⁶ y antropológicos que de los metarrelatos y visiones enciclopedistas. De hecho, se ha enriquecido el debate con la emergencia de las llamadas Pedagogías Alternativas¹⁷ que incorporan los saberes que otrora fueron desligados del pensamiento pedagógico por la pretensiones científicas y positivistas. Desde entonces se han incorporado temas como las pedagogías de las emociones,¹⁸ educar las emociones,¹⁹ los afectos,²⁰ las

¹² A. Lara & Enciso Domínguez, G. (2013). “El giro afectivo.” *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

¹³ En la UPTC se presenta un balance preliminar al respecto: Soto Arango, Diana Elvira; Mora García, José Pascual; Lima Jardilino, José Rubens. "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19 No. 29 (2017): 35-66.

¹⁴ Pablo Pineau. (2018). “Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto.” *Revista Brasileira de História da Educação, Rev. Bras. Hist. Educ.*, 18, 2018.

¹⁵ Ann Marie Chartier (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, 9, 15-38.

¹⁶ Cfr. La Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA) proyecta el monográfico, edición 34 enero - junio/2020: Estudios interculturales desde la educación.

¹⁷ José Pascual Mora-García (2019). Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 39-66.

<https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>

¹⁸ Adrián Ascolani (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo xx). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 17 (28), 11-12.

¹⁹ Mireya Vivas; Gallego, Domingo y González, Belkis (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson, 184 pp.

²⁰ Nubia Agudelo Cely; Estupiñán Quiñones, Norman. “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, 2009, pp. 85-100, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.

comunidades indígenas,²¹ afrodescendientes,²² las migraciones,²³ los valores sociales como la paz²⁴, y la sensibilidad,²⁵ que de los metadiscursos universales, racionalistas e ideológicos. Los programas de postgrado han abierto espacios para el tema, desde las maestrías²⁶ hasta los doctorados.²⁷

Estas comunidades están retando las estructuras del Estado en su visión tradicional, reclamando sus espacios, tiempos, territorios, el reconocimiento a las otras formas de pensar diversas, e incluso desafiando las formas de representatividad democrática. Lo cierto es que a los colectivos (entiéndase aquí a los movimientos sociales) no los están moviendo los líderes

²¹ La RHELA 33 invitó a investigadores a presentar artículos vinculados con la educación indígena e intercultural en América Latina, en el “Año Internacional de las Lenguas indígenas.” Editor invitado Dr. Juan Mansilla de la Universidad de Temuco- Chile.

²² La RHELA Vol. 18 Núm. 27 (2016): Está dedicada al tema Afrodescendiente, la etnoeducación afrocolombiana, las maestras afrodescendientes en América Latina. José Pascual Mora García. “La Maestra Argelia Laya. “Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 18 No. 27, julio - diciembre 2016. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5507/4613

²³ José Pascual Mora García (2020) “Para una pedagogía de las migraciones en Colombia y América Latina”, en Andrés Argüello Parra (Editor) MIGRACIÓN Y PEDAGOGÍA, Historias docentes y reflexiones educativas. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA, Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana-HISULA.

²⁴ La Revista de Historia de la Educación Latinoamericana ha realizado varios monográficos para trabajar los temas vinculados con las comunidades étnicas, (indígenas y afrodescendientes); la paz y estudios interculturales.

²⁵ Barrán, J. (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay (Tomo I). Montevideo, UY: Ediciones Banda Oriental.

²⁶ Cfr. La Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, propone la línea de investigación Emociones & Educación. Consultado mayo 2019, http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/maestria/educacion/documentos/linea_emoc_educac.pdf

²⁷ En Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC en el XIX Congreso Internacional de la Federación de estudios de América Latina y El Caribe, diseñó el protocolo de creación de la red: Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes, con el propósito de contribuir al desarrollo del proyecto de investigación que da el nombre a la red (SGI-UPTC: 2706) y, que presenta como objetivo central: Analizar las tendencias pedagógicas orientadas hacia la paz y el principio de resiliencia social, para establecer programas de formación posgraduada. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/doctorado/educacion/newsletter/doc/2019/newsletter_7_2019.pdf

tradicionales, ya sean sindicatos, gremios, centros de estudiantes, colegios de profesores, y no se digan los políticos de oficio.

El proceso de repedagogización social parte de la premisa de revisión del imaginario social de la paz, pues una sociedad que le apostó primero a la “limpieza social, política y étnica” es conveniente revisar los andamios mentales que se han macerado y se reproducen en los intersticios sociales.

El problema no solo impacta a los actores en conflicto, sino que ha permeado en una subcultura de la intolerancia, en donde el *apartheid* surafricano pareciera reproducirse en las ciudades; es el caso del ejemplo que nos reproduce Catalina Navarro (2016):

“A los atracadores en Pereira (Risaralda), a finales de los años 70, les marcaban sus manos y su cara con una tinta roja: esa era su sentencia de muerte. Los marcados con ese sello macabro comenzaron a aparecer tirados en las calles de la capital risaraldense. Así comenzó lo que hoy se conoce como “limpieza social”, un término que, según el informe “Limpieza social, una violencia mal nombrada”, debería ser más conocido como exterminio. (...) El documento conocido por *El Espectador* es el resultado de una investigación conjunta del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Nacional (Iepri) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Su autor, Carlos Mario Perea, experto en temas urbanos desde hace al menos 20 años, realiza un análisis del fenómeno de “limpieza social”, que se ha convertido en una práctica sistemática que permea a la sociedad colombiana desde hace al menos 40 años. (...) Así se evidencia en las cifras que demuestran que al menos 4.000 personas han sido asesinadas de esta forma durante 25 años, desde 1988 a 2013. Este fenómeno se presenta cuando un actor se arma para ultimar a población civil desarmada. Así es como lo define Perea. Y aclara que existen tres tipos de limpieza: social, política y étnica. La primera es un aniquilamiento sistemático sobre poblaciones que tienen características específicas por una condición o identidad social. Por eso sus víctimas suelen ser jóvenes, pandilleros, personas que consumen drogas, que hacen robos o que son homosexuales o transgénero. La limpieza política se refiere al asesinato

sistemático de personas que están haciendo militancia de algún tipo y que se pueden clasificar como partidarios de movimientos opositores. La limpieza étnica, como su nombre lo indica, se refiere a ejecuciones de personas de poblaciones étnicas”²⁸.

Este lamentable suceso se ha reproducido en los estamentos castrenses en la figura de los llamados “falsos positivos”, llegándose a estimar en “Colombia, la cifra de 'falsos positivos' es de 6.402 personas..., Sin embargo, las familias de las víctimas y organizaciones como “Las madres de Soacha”, denuncian que el número es mucho mayor”²⁹. Por cierto que la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) resultado del Acuerdo de Paz (2016) ha sido el principal garante, logrando sentar en la misma mesa a los verdugos y a las víctimas para el proceso que se sigue, de “reparación y no repetición”.

Los expertos en pazología han señalado que el tema del *no*, en el plebiscito, pudo resultar por los vacíos en la toma de conciencia, en la cual la falta de pensamiento crítico en el modelo educativo fue determinante;³⁰ en atención a esta deficiencia en la formación ha dicho Julián De Zubirías que “Un país en el (que) tan solo el 1% de sus jóvenes lee de manera crítica, no se maneja con ideas, sino con emociones. Como eso lo sabe la clase política, manipulan a la población emocionalmente”³¹. He aquí un reto para la práctica pedagógica que debemos empoderar; aunque la enunció hace 4 años, hoy sigue actual: “el investigador en educación Julián De Zubiría, de la reconocida

²⁸ Catalina González Navarro, María José Medellín Cano. (19 Abr 2016) “El informe que desnuda la “limpieza social” en Colombia.” El Espectador. 19 abril 2016. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/el-informe-desnuda-limpieza-social-colombia-articulo-628092> (Consultada dic 2019) <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/el-informe-desnuda-limpieza-social-colombia-articulo-628092>

²⁹ Marina Sardiña (2021). “Un excomandante del Ejército colombiano será imputado por 104 ‘falsos positivos’”. <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210802-colombia-fiscalia-imputara-generalmariomontoya-falsospositivos>

³⁰ Basset, Yann. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. Estudios Políticos (Universidad de Antioquia), 52, pp. 241-265. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a12>

³¹ Julián de Zubirías, 2022. <https://twitter.com/juliandezubiria/status/1533122246801338369>

Fundación Alberto Merani, sostiene que en Colombia sólo el 1% de los mayores de 18 años tiene capacidad de lectura crítica”³².

Los resultados en el plebiscito del Acuerdo Paz “Con un 50,2% de los votos válidos a favor del *no*, los colombianos rechazaron el 2 de octubre de 2016 por plebiscito los Acuerdos de Paz que el Gobierno había negociado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)”³³. Resultados manipulados, por los sectores que no ven en la paz una solución a las diferencias sociales en Colombia. Lo cierto es que sociológicamente algunos colectivos siguen apostándole al fracaso de la Paz, incluso en sectores que por su formación intelectual se pudieran considerar críticos; se oye de bajo perfil la voz: “el Acuerdo de Paz no resultó o fue un fraude”.

Estas premisas que perviven en el imaginario social requieren de una re-pedagogización social a todo nivel, y la idea es apostarle a un imaginario de la Paz que requiere de la revisión seria de la mentalidad de la violencia. Porque la mentalidad es lo último que cambia (Le Goff).³⁴

2.Las prácticas Pedagógicas en los espacios afectados por el conflicto armado y en frontera

En esta oportunidad retomaremos la historia de vida recuperada a partir de la narración de la historia de la práctica pedagógica de algunas maestras.

2.1. María Aydée Pacheco Pacheco, en la jurisdicción de Abrego, Norte Santander.

Retomamos la práctica pedagógica como categoría macerada en el Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica y Educativa, liderado

³² Jorge Senior Martínez (2021). El pensamiento crítico en la educación superior. *ingeniare* [Internet]. 4 de marzo de 2021 [citado 11 de junio de 2022];(23):7-10. Disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/ingeniare/article/view/2879>

³³ Basset, Yann. 243

³⁴ Jacques Le Goff. “La historia de las mentalidades una historia ambigua.” En Pierre Nora et Al. *Hacer la Historia*. Barcelona: Editorial Laia.

por Olga Lucia Zuluaga, y los investigadores Jesús Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, y Oscar Saldarriaga. Para Olga Lucia Zuluaga la práctica pedagógica es una noción en la que interactúan organizaciones sociales, sujetos, saberes y discursos; por tanto no se reduce a unas parcelas del saber sobre la Pedagogía, o lo que algunos tecnólogos de la pedagogía denominan como los “modelos pedagógicos”.³⁵ En sentido estricto: “La práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales”³⁶. Esta es la mirada que queremos empoderar en el trabajo que realizamos.

También se articulan tres conceptos y “para eso construyó lo que sería el contenido más técnico de práctica pedagógica, que sería la famosa triada que elaboró a partir de la Arqueología del saber, estableciendo que la práctica pedagógica se lee no en el aula, sino en la interacción entre instituciones, sujetos y saberes. Este triángulo se puede volver microscópico o macroscópico, pero siempre en función del saber del maestro y en un proceso de institucionalización. Estos son los criterios técnicos y metodológicos para usar la noción de práctica pedagógica como instrumento de investigación, yo diría que no sólo histórica, también en el campo de la teoría pedagógica”³⁷.

La práctica pedagógica se nutre del concepto de práctica discursiva de Michel Foucault.³⁸ En nuestra comprensión, la asumimos incorporando la

³⁵ Giovanni Gianfrancesco Villegas. (2005) "Modelo Pedagógico Holístico Transformacional: Una propuesta de Educación y Pedagogía Transformadora." Newport University, Newport Beach, California, USA.

³⁶ Olga Lucia Zuluaga. (1999) *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Bogotá, p. 38

³⁷ María Isabel Heredia Duarte. “Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”, Diálogo con Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez.” *Conversatorio 25*. Bogotá: Fundación Convivencia. file:///D:/Downloads/articulo-3.pdf

³⁸ Michel Foucault. *Arqueología del saber*, FCE, sexta edición, 1979

historia de las mentalidades,³⁹ representaciones e imaginarios de la Escuela Francesa, que hemos perfilado desde la visión emergente de la historiografía de la red Shela⁴⁰, en la cual por cierto Michel Foucault es representante de la cuarta generación. Por eso recuperamos como prácticas inherentes a la práctica pedagógica las dimensiones sociales, incluyendo las que están atravesadas por las patologías sociales, como es el caso de la violencia directa. Todas forman parte del imaginario colectivo que se alimenta de la práctica pedagógica del maestro, pues son parte fundamental en el estudio de los andamios mentales con los cuales realiza su ejercicio laboral en el aula, en la escuela, en los entornos escolares y en la comunidad educativa.

También destacamos en este estudio el recuperar las subjetividades decoloniales para la paz, que subyacen en la resiliencia de la Modernidad Alternativa⁴¹ de las comunidades; en Colombia y en América Latina se trata de construir nueva miradas que permitan al maestro renovarse, que nos hagan posible desaprender para volver a resemantizar nuevas perspectivas como sujetos sociales; el maestro como sujeto social colectivo participa “en los movimientos, en las luchas, sociales y colectivas, que se expresan, movilizan y defienden su cultura como entidades que constituyen el "nosotros", lo que requiere repensar las tradiciones, la historia, la nación, la comunidad, la etnia, los imaginarios sociales, las representaciones del mundo, los aspectos simbólicos e iconográficos, la unidad, la identidad, la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, los sentimientos y las pasiones”⁴².

³⁹ José Pascual Mora-García (1998) *La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela?* En: Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile: Universidad Católica. 1998.

⁴⁰ José Pascual Mora García; Diana Soto Arango & José Rubens Lima Jardimino. (2017) *La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)*. En: *Revista História da Educação / History Education Journal*, Vol. 21, N° 51, (2017), (pp.351- 375).

⁴¹ Mario Magallón, *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas*, México, CCyDEL-UNAM, 2006.

⁴² Magallón, 109

Es muy importante tener en cuenta esos andamios mentales, pues la actitud decolonial construye una racionalidad decolonial y macera las subjetividades decoloniales. La mentalidad de la violencia solo podrá ser deconstruida a partir de la reformación de esos andamios mentales para la paz, y eso implica cambiar hábitos, tradiciones, actitudes e incluso símbolos que inducen a la violencia. Por supuesto, es un proceso que debe ser acompañado por las políticas de Estado para superar la violencia estructural.

María Aydée, nos aporta detalles en ese proceso.

Así nos cuenta: “Desde muy pequeña me incliné por ser maestra. Seguí cultivando esta vocación; terminé el bachillerato en el año 1991 y en 1992 llegó mi primera oportunidad. Me dieron un contrato por la alcaldía municipal del municipio de Ábrego, Norte de Santander. A partir del primero de febrero al 15 de julio de 1992, mi sueldo era de \$ 64.301 mensual, firmé el contrato del 30 de enero de este año. Luego de firmar el contrato por la alcaldía municipal llegó el día de dirigirme a la vereda llamada Tarra viejo”⁴³.

En ese proceso de inmersión laboral la familia fue fundamental, el entorno social, las prácticas religiosas y los imaginarios sociales que acompañan al docente en esa etapa inicial. Porque el docente llega a su campo laboral con los andamios mentales, sus emociones y sus representaciones, la mentalidad no se cambia la camisa, sino que acompaña todas nuestras acciones; “Fui acompañada por mi mamá y un sobrino, tomamos el bus en mi municipio de Ábrego hasta la vereda Paramillo, de allí caminamos dos horas para llegar a una casa donde estaban en un velorio. En estos acostumbraban a pedir a Dios por el alma del difunto, con el santo rosario. Me pidieron el favor de que yo lo ofreciera, pero en ese entonces no lo sabía hacer; pero mi mamá se ofreció a rezarlo. Todo esto hizo sentirme triste por la pérdida de una hermana años atrás, pero entusiasmada porque iba a realizar lo que me gustaba. De esa casa

⁴³ María Aydée Pacheco Pacheco, en José Pascual Mora García (Comp) Historia de las prácticas de las maestras (os) afectadas por el conflicto armado y en frontera. Fusagasugá: Dirección de Publicaciones/Universidad de Cundinamarca. (En proceso de edición)

nos acompañó un señor, caminamos y caminamos por lugares donde sentía que estaba bajando por una pared, asustada pero a la vez entusiasmada”⁴⁴.

Para el docente rural la práctica pedagógica incluye su relación con la comunidad educativa rural receptora, el proceso de adaptación a unas formas de vida, valores y prácticas sociales: “Por fin llegamos a la vereda donde iba a laborar, nos recibió una familia muy amable. El señor Bonifacio era el presidente de la Junta de Acción Comunal de la vereda. Nos brindaron limonada e íbamos hablando. Llegó la noche, cenamos y proseguimos a dormir”⁴⁵.

El encuentro con la Escuela, en sus instalaciones y las condiciones laborales en las que tiene que vivir el docente son parte del proceso: “Al siguiente día nos dirigimos a la escuela para una reunión con toda la comunidad. Me vestí con un pantalón beige y una blusa a rayas entre verde y Blanca confeccionada por mi hermana Ana Josefa. Esta reunión no terminó satisfactoriamente para mí ya que me dijeron que debía quedarme sola en la escuela, que la anterior docente lo hacía; vivía allí con su esposo e hijos. Llegamos de nuevo a la casa del presidente de la Junta de Acción Comunal a eso de las cinco de la tarde, le manifesté a él que no me sentía capaz de quedarme sola en la escuela; primero porque era la primera vez que iba a estar lejos de mi familia y segundo, la escuela quedaba cerca del río y no había más casas cercanas, además”⁴⁶.

Estos escenarios que son parte de los detalles de la vida e intimidad del docente normalmente no se incorporan en el proceso de las prácticas pedagógicas, la formación de las actitudes decoloniales y construcción de imaginarios escolares, pero son fundamentales.

Un docente no podrá hacer mucha mejora en su labor sin conocer las condiciones materiales de existencia; en este momento se entrelazan varios acontecimientos que deben ser parte de esa inmersión laboral, como el caso de la escuela, cómo debe vivir, y los entornos; “Analizando la situación me dijo

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Ídem.

⁴⁶ Ídem.

que le ayudara a escribir una carta dirigida a la alcaldesa, en ese entonces Mariela Álvarez, contándole el inconveniente y pidiéndole que contratar a la misma profesora que había en años anteriores. Luego de redactar la carta, cenamos y nos dirigimos a dormir. A eso de las 4 de la mañana nos despertamos mi mamá y yo, hablamos de la situación para tomar la decisión de si probar unos días quedándome o regresarme y no aceptar el contrato. Le dije a mi mamá que no me sentía capaz a pesar del deseo de trabajar en una escuela; nos levantamos y luego de un desayuno de arepa con queso y café uno de los hijos del señor Bonifacio ya estaba listo con dos bestias ensilladas. La señora de la casa muy cariñosamente nos obsequió un pollo. Emprendimos el camino, pero como era tan pendiente y angosto yo no me atreví a montarme en la bestia; cogí el pollo y caminamos por una hora, del cansancio que llevaba me provocaba a tirar a rodar el pollo. Al fin llegamos al camino plano yo estaba casi sin respiración. El joven me propuso que subiera al animal que ya estábamos en lo plano y acepté, y para mi tranquilidad y asombro, él también subió y me prendió de la cintura para que no sintiera miedo”⁴⁷.

Lidiar con los contextos políticos y gubernamentales en el proceso de contratación, son procesos que deben ser parte del estudio. Desde la Colonia, y a partir de la profesionalización del maestro (a) laico, luego de la expulsión de los jesuitas con la Real Orden de Carlos III en 1767⁴⁸, se genera un proceso de lucha entre la contratación y el pago de sus servicios laborales. Una circunstancia que va desde la “urgencias rogadas” descritas por Alberto Martínez Boom⁴⁹, hasta las remuneraciones realizadas con especies, como es el caso, del pago con botellas de aguardiente⁵⁰, las cuales tenían que canjear por prodigarse el sustento.

Continuando con nuestro caso, se narra lo siguiente: “Llegamos a la carretera central, y nos despedimos del joven dándole las gracias; allí esperamos

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ Alberto Martínez Boom. (1983) *La escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica

⁴⁹ Alberto Martínez Boom. *Crónicas de desarraigo*. Bogotá: Laboratorio escolar.

⁵⁰ Diana Soto Arango. *La historia de la Maestra rural* Amparo Arango. Tunja: Uptc/Hisula

transporte para llegar al casco urbano, después de unos minutos subimos a un bus que venía de la ciudad de Cúcuta y luego de media hora llegamos a nuestra casa. En las horas de la tarde me dirigí a la alcaldía para entregar la carta a la alcaldesa Mariela Álvarez, quien al leerla se molestó muchísimo diciéndome que ya había empezado a tener problemas con los profesores. Yo sólo le expliqué, le pedí disculpas y le dije que me ayudara para otra escuela, que estaba muy necesitada de trabajar; como mi familia le había dado el voto ella me dijo que volviera al otro día. Así fue como me dio de nuevo la oportunidad para la Vereda la vuelta de la María”⁵¹. El cargo no solo estaba mediado por el voto, por el interés político, sino que otras veces los secretarios de educación solicitan “favores” a las maestras. En este sentido, recordamos el caso de la maestra Amparo Arango⁵², a quien el director de educación de la época le solicitó los “favores”, y ante la negativa la cambió de Jenesano a una escuela en Miraflores, distante 4 días de camino.

La incorporación de la familia al ambiente laboral son un reto significativo. Los peligros de una maestra rural, en esta región está atravesada por la presencia de grupos armados, y eso se convierte en una variable con la cual deben lidiar, con prudencia y discreción: “La segunda semana me llevé a mi pequeña hija de 8 años, quería tenerla a mi lado, pues todo el tiempo mis hijos habían estado al cuidado de la abuela, tías o una prima, y en el año 2016 consecuencia de este alejamiento con mis hijos, pues casi todas la escuelas, quedaban en zonas de difícil acceso. Ocurrió un acontecimiento, (del cual no deseo contar), que marcó negativamente nuestra vida familiar; por esta razón, sentía ansiedad de tener a mis hijos conmigo porque los fines de semana me tocaría quedarme en la escuela, ya que mi compañera viajaría los viernes. El peligro se ve latente, ya que muy cerca de la escuela había un grupo de guerrilla, y eso me causaba miedo...”⁵³

⁵¹ María Aydée Pacheco...Ídem.

⁵² Diana Soto Arango, Historia de la maestra rural, Amparo Arango...

⁵³ María Aydée Pacheco...Ídem.

2.2. La maestra rural Omaira Torrado.

Otra experiencia laboral, como maestra rural, es la que destacamos con la maestra Omaira Torrado: “nacé en Abrego, Norte de Santander... me gradué como licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana por el ISER de Pamplona... Como sucedía todos los años, existía en nosotros como docentes una gran preocupación a partir del mes noviembre cuando terminaba el contrato, pues era incierta nuestra continuidad, cada vez que iniciaba el nuevo año estábamos pendientes de lo que pasaría con nuestro trabajo por lo que para el año 2011 hay otro revolcón de docentes y Directivos docentes entre los cuales caí yo, me sacaron y nombraron otra directora. Pero gracias al señor José Antonio Manrique Torres (jefe de la Corporación Paz y Futuro) me ayuda y me da para el Centro Educativo Rural La Vega del Tigre, del Municipio de Abrego Norte de Santander, perteneciente al Corregimiento Unión Campesina del Municipio de Abrego, ubicado a una distancia aproximada de 109 km de la cabecera municipal, las familias de esta comunidad educativa se dedican, principalmente a la agricultura y a otros menesteres, algunas familias cuentan con energía eléctrica, no se cuenta con red telefónica y tampoco cuentan con acueducto, alcantarillado ni servicio de conectividad. Algunas de las plantas físicas se encuentran en regulares condiciones, debido a la poca inversión de las administraciones municipales, y en otras, ni con infraestructura. Caracterizada por la presencia de actores armados como guerrillas, y además de ser un territorio con cultivos ilícitos; lo que me causó tristeza al enterarme, fue duro, lloraba y traté de que me cambiaran de puesto, pero fue inútil: o aceptaba o renunciaba, entonces hablé con mi esposo y acepté porque no tenía otra alternativa”⁵⁴.

La práctica pedagógica tiene en cuenta la dimensión social, y en el caso de Omaira recuperamos tres elementos significativos: 1) La evidencia de la violencia estructural en los sectores rurales, con las frágiles condiciones laborales en las cuales no hay ni siquiera la infraestructura física mucho menos los servicios de energía, teléfono e internet. 2) La presencia de la violencia

⁵⁴ Omaira Torrado, en José Pascual Mora García. Historia de la Práctica Pedagógica...

directa, como una amenaza permanente, a partir del conflicto armado. 3) La familia es la primera en sufrir el desarraigo. En la que la Maestra está sujeta al paradigma patriarcal que decide sobre su ejercicio laboral: la opinión del esposo determina la decisión de asumir la responsabilidad docente. Procesos sociales y culturales que son inherentes a la práctica pedagógica y que debemos trabajar en el proceso de construcción de subjetividades decoloniales.

2.3. La maestra Maryury Quintero.

Nos narra sus experiencias que son parte de los imaginarios que debemos tener en cuenta para trabajar en sectores rurales de difícil acceso, y no solo porque carecía de vías de acceso, sino por la presencia de grupos armados. Así nos comenta: “Nací en Ábrego Norte de Santander, el 30 de enero de 1983, me gradué como bachiller en el año 2002, en el Colegio Carlos Julio Torrado Peñaranda. Empecé a laborar como docente a los 18 años de edad en le Sedé los Milagros de del municipio de Ábrego en el año 2003 con un contrato de dos meses con la Secretaría de Educación. En ese tiempo cuando empecé a laborar en la escuela no había vía carreteable... Al transcurrir el tiempo me compré una yegua para transportarme desde la finca Villa Nueva ubicada en la vereda Vega del Tigre, era de color blanca, con manchas negras, no sabía cómo montarla y tampoco ensillarla, la primera vez me explicó mi padre, ya luego mis estudiantes me enseñaban como debía montar a caballo, como halar el freno y también cómo ensillar sin que la dejase suelta; al principio me daba miedo viajar sola, ya que transitaba mucha guerrilla por el camino, un día llegué a la escuela y observé que no estaba una de mis estudiantes, pregunté a mis alumnos y me dijeron que ella se había ido con un guerrillero, habían pasado por ahí unos 20 minutos, luego la señora Chinca llorando, me decía profe sabe que mi hija se fue en la madrugada, ¿será que podemos recuperarla?, hablé usted con la guerrilla para que llegue a la casa nuevamente, le respondí que ella como mamá debía hablar con ellos a ver que esperanzas le daban, la señora me hizo caso y se fue enseguida hablar con ellos, la señora volvió a regresar llorando, manifestándome que la niña se había ido no a la

fuerza, sino por voluntad propia enamorada del guerrillero perteneciente al grupo de las FARC”⁵⁵. Indudablemente, que estamos en presencia de vulneración de DDHH, especialmente de trata de personas, pues se busca justificar el desarraigo familiar con el subterfugio del enamoramiento. Ya que, aun asumiendo como cierta la premisa, no se encuentra la persona en condiciones de decidir su fuero interno, en una condición de libertad en el marco constitucional.

A manera de conclusión

La filosofía de la educación en la construcción de las prácticas pedagógicas requiere de ser investida de una conciencia crítica en la que las maestras (os) sean empoderados en sus discursos de la pazología, esto es, darles la palabra a fin de que sean los actores de la Paz Pedagógica, y no sólo los meros mediadores de acuerdos, documentos, papeles o normas que no resuelven las contradicciones en sus áreas de influencia. En los contextos de las prácticas pedagógicas se observa una mirada tecnicista que busca imponer desde arriba las políticas de Estado, que se hacen homogéneamente para todo el escenario nacional, sin tomar en cuenta los verdaderos contextos, que distan mucho de lo que se piensa y diseñan.

El clamor que nos deja la experiencia, es que la recuperación de la historia de las prácticas pedagógicas debe superar los siguientes problemas:

1. La filosofía de la educación como acicate de la práctica pedagógica busca empoderar la categoría pazología en la superación de las patologías sociales. Esta variable es fundamental, pues en el ejercicio del acto pedagógico no se puede desarrollar una racionalidad emancipatoria, y mucho menos, la formación de un pensamiento crítico si las Maestras (os) son amenazados y expuestos a la vulnerabilidad de la violencia directa. Las maestras (os) son víctimas de una subcultura del silencio, que se impone de manera tácita, y que es casi legitimada al no poder ejercer su derecho a los derechos. Las maestras (os)

⁵⁵ Maryury Quintero en José Pascual Mora García. Historia de la práctica pedagógica...

están llenos de miedo ante una violencia estructural, que no sólo ha sido demostrada durante la pandemia COVID19, sino que se traduce en las carencias heredadas históricamente. Igualmente, están llenos de miedo ante la violencia directa, de los grupos alzados en armas y que han ejercido el dominio territorial en espacios que no controla el Estado. Es difícil imaginarse una paz sostenible y profunda sin la superación de estas contradicciones.

2) Una de las formas de contrarrestar esos niveles de desigualdad sería: “(...) posibilitar políticas eficaces de empleo, la financiación subsidiaria de los excluidos del mercado laboral, sistemas de salud sin vacíos, programas de viviendas dignas o espacios públicos no deprimentes”⁵⁶.

3) El Estado Docente o Educativo debe garantizar la protección y dominio de los territorios, a fin de superar el *apartheid* ejercido a los líderes sociales; a los líderes de los DDHH; a los defensores del ambiente, que buscan una pedagogía biocéntrica de la naturaleza y animales sujeto de derechos. Las Maestras (os) son por antonomasia una población vulnerable antes estas circunstancias; pues “..., viven en estos territorios apartados que se encuentran en una situación de permanente vulnerabilidad debido a que no pueden contar con instituciones que hagan valer sus derechos. En este sentido, carecen de aquello que Hanna Arendt llamaba el “derecho a tener derechos”, es decir, del derecho a vivir en una comunidad política en donde se reconozcan y protejan tales derechos”⁵⁷. Lo cierto es que la “limpieza social, política y étnica” que no parece superarse, con datos del 2019: “Hasta la primera semana de septiembre (domingo 8), en el país han sido asesinados 155 líderes: 20 de ellos en suelo antioqueño. Cauca es el departamento con más casos, con un total de 35 y Nariño es el tercero con 17 asesinatos. (...). El informe precisa que desde el 2016 se presentaron homicidios contra líderes y defensores de Derechos Humanos en 29 de los 32 departamentos del país, es decir que en el 90.62 % del territorio nacional se ha atentado contra su vida. En 2019, hay

⁵⁶ Bernd Marquardt, 2017. 489-490

⁵⁷ Mauricio García Villegas, José Rafael Espinosa R. El derecho al Estado. Los efectos legales del *apartheid* institucional en Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2013

casos registrados en 89 municipios de 23 departamentos”⁵⁸. A pesar del Acuerdo Final de Paz, el compromiso de reparación y no repetición sigue siendo lento, y al revés, por momentos pareciera que se retrocede en los procesos de Paz. Hoy nos acompaña un profundo desanimo, al verse incrementar las muertes de los líderes sociales pues se incrementa en 53% la muerte de líderes sociales, respecto del 2019.⁵⁹

BIBLIOGRAFÍA

Manchego Bonilla, N. I. (2017) Ajustes razonables y derechos humanos: una perspectiva de equidad, dignidad y trascendencia en la inclusión educativa. En: *Heurística*, No. 20.

Marquardt, B. (2016) *Paz a través del derecho y la Constitución*, Bogotá, Editorial Ibáñez.

Marquardt, B. (Ed.) (2009) *Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos (Anuario I de CC)*, Bogotá, UNAL, pp.391-422.

Marquardt, B. (2017) *Ius contra Bellum (La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional) Recorrido del último milenio*. Bogotá: grupo Editorial Ibáñez.

Marquardt, B. (2019) Sánchez, Mariela; Martínez, José (Editores). *Paz territorial y paz pedagógica en Colombia. Revisión de tres años de posacuerdo en una sociedad dividida con un enfoque particular en el departamento del Meta*. 1º Edición.

Marquardt, B. & Martínez, J. & Sánchez, M. (eds.) (2018) *Paz territorial y Tierras, una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2018a.

Maturana, G. & Garzón, C. (2015) La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 9 No. 2, 192-205. Disponible en: <http://C:/Users/user/Downloads/954-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2171-1-10-20150909.pdf> (Consultado mayo 2019).

Mora García, J. P. (2012) Cátedra Libre “Gandhi” de la Paz y Derechos Humanos en la ULA-Táchira. *Heurística*, No. 15, 2012a. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37316/articulo24.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).

Mora García, J. P. (2015) Retos de la Pedagogía en Postconflicto. Docente de la ULA participa en jornada sobre formación de educadores en Iberoamérica. En: *Heurística*, No. 18,

⁵⁸ Adriana Lucía Puentes. (18 de septiembre de 2019). “¿Cuántos líderes sociales han sido asesinados durante 2019?”, <https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/lideres-sociales-asesinados-en-colombia-durante-2019-hasta-septiembre-segun-inde-paz-PH11611439>

⁵⁹ Editorial (El Espectador, 28 de mayo de 2020), "Los siguen matando, cuando son más necesarios". (Recuperado, 30/05/2020) <http://elespectador.com/opinion/editorial/los-siguen-matando-cuando-son-mas-necesarios-articulo-921437>

015, 2015. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42053/art23.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).

Mora-García, J. P. (1998) *La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela?* En: Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile: Universidad Católica. 1998.

Mora García, J. P. (2016) “La cultura de paz como categoría de análisis” y “Fundamentos filosóficos de la Cultura de Paz”. En: V CONGRESO INTERNACIONAL DE DDHH, Facultad de Derecho y Cs. Sc. UPTC, Tunja, 27, 28 y 29 de oct. 2016. 27, oct – Tunja; 29, oct – Aguazul, Casanare. En: *Heurística*, No. 19, 2016. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43383/articulo36.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).

Mora García, J. P. (2018) *La Pedagogía de la Resiliencia y los Andamios Geometales*. Conferencia Inaugural de la XI Cohorte del Doctorado de Ciencias de la Educación, RUDE-COLOMBIA, Cade UPTC. Tunja, 24 de agosto de 2018.

Mora García, J. P. (2018) *Las Pedagogías de la Resiliencia, estudio de casos*. Conferencia en la Cátedra Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA Cade UPTC). Tunja, 26 de agosto de 2018.

Mora García, J. P. (2019) *Para una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina, (Impacto de las Migraciones en la Internacionalización del Currículum*. Capítulo de libro, en edición, Tunja: Ciefed-UPTC. 2019.

Mora García, J. P.; Soto Arango, D.; Lima Jardilino, J. R. (2017) *La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)*. En: *Revista História da Educação / History Education Journal*, Vol. 21, N° 51, (2017), (pp.351- 375).

Mora García, J. P. (2014) *Paradigma historiográfico emergente en la revista de historia de la educación latinoamericana. Pueblo-Continente*. En: *Revista Oficial de La Universidad Privada Antenor Orrego, Perú*. Vol. 25, 2014, pp.295-312.

Mora-García, J. P. (2019). *Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo*. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, No. 22(22), pp.39-66. Disponible en: <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>.

Mora García, J. P. *Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del postacuerdo colombiano*. Fusagasugá: UdeCundinamarca. 2021.

Navarrete Noble, R. E. et al. (2014) *La historia de larga duración de Fernand Braudel*. En: *Boletín Científico ATOTONILCO DE TULA*, Volumen 1, No. 2, Julio 2014. Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scie/boletin/atotonilco/n2/e3.html> (Consultado julio 2019).

Pecaut, D. (2015) *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas*. Febrero 2015.

Revéz, E. (2016) *Posconflicto: democracia o cooptación*. En: Fabio Giraldo y Edgar Revéz (Compiladores) *El Posconflicto: una mirada desde la Academia*. Bogotá. Academia de Ciencias Económicas.

Revéz, E. (2016) *La transgresión moral de las Élités y el sometimiento de los Estados*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas.

Rojas Quiñonez, C. La diversidad lingüística en Colombia: protección jurídica de las lenguas indígenas. En: *Pensamiento Jurídico*, N° 22.

Sánchez Cardona, M. (2018). La escuela sociocultural de la paz pedagógica en COLOMBIA. En: *Revista Cultura de Paz*, Ecuador, vol 2, 2018. Disponible en: <https://www.revista-deculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/34/24>. (Consultada junio 2019).

Sánchez Cardona, M. (2017) Hacia una propuesta de la Escuela Sociocultural de la Paz Pedagógica en Colombia. En: *Justicia Constitucional Tomo I*, Bogotá, Editorial Ibáñez, pp. 199-222.

Sánchez Cardona, M. (2018a) Educación para la cultura de paz Una aproximación psicopedagógica. Bogotá, Editorial Santo Tomas/Editorial Usta.

Sánchez Cardona, M. (2018b) La paz territorial más allá del acuerdo de la Habana, en Marquardt, Bernd, Martínez, José y Sánchez Cardona, Mariela (eds.) *Paz territorial y tierras. Una mirada crítica frente a los acuerdos de la Habana*, Bogotá, Editorial Ibáñez, pp. 63-85

Sánchez Cardona, M. (2017) Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el posconflicto colombiano. En: Ruth Carolina Blanco & María Constanza Ballesteros Moreno (Eds.), *Justicia constitucional*, Tomo 1, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2017, págs. 199-222; ÍD., *Falsos paradigmas de paz y posconflicto en Colombia*, op. cit., pp. 600-620.

Soto Arango, D. & Pulido Huertas, D. C. (Eds) (2018) *Las prácticas pedagógicas en Colombia en el marco del Postconflicto*. Conferencia realizada por José Pascual Mora García, el 18 de mayo de 2018, en el Auditorio Gabriela Mistral de la Universidad Juan de Castellanos, organizada por el Sindicato de Maestros de Boyacá, Congreso de Pedagogía Interdepartamental. En: *El Licenciado*, N° 5, mayo 2018. UPTC. Disponible en: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/licenciado/doc/2018/lic_5_2018.pdf (Consultado mayo 2019).

Soto Arango, D. E.; Mora García, J. P.; Lima Jardilino, J. R. (2017) Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En: *Revista Historia de la Educación latinoamericana*, Vol. 19, No. 29 (2017), (pp.35-66).

Suárez Ojeda, E. N. (2004), Introducción. Resiliencia y Subjetividad. En: Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor y Rodríguez, Daniel (compiladores). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Bs. As: Paidós. Tramas sociales.

Suescún, A. (2012) *El Derecho Chibcha, siglo IX-siglo XVI*, en *Derecho y Sociedad en la Historia de Colombia*, tomo I, Tunja: UPTC, segunda edición.

Trimiño Velásquez, C. y Amézquita Aguirre, L. (2018) Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018) pp.101-124.

Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I, Bs. As: Clacso.