

La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo

Pedagogy for peace as a strategy for the transformation of social imaginaries of violence in children in the Catatumbo region

Eilynn Susana Durán Ovallos

Abogada

Universidad Santo Tomás

Máster Ejecutivo en Políticas y Prácticas para el Desarrollo

Instituto de Altos Estudios Internacionales y de Desarrollo, Ginebra, Suiza,

Candidata a magíster en Reconciliación y Convivencia con énfasis en Derechos Humanos y Victimología

y especialista en Derecho Constitucional

Universidad Santo Tomás (Bucaramanga)

Correo electrónico: eilynn23@hotmail.com

Artículo recibido: 22 de abril de 2020

Artículo aceptado: 12 de junio de 2020

Cómo citar este artículo

Durán, E.S. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 10 (1 y2), 103 - 121.

Resumen

El presente artículo hace un estudio documental, utilizando el método hermenéutico¹, con el propósito de analizar la realidad social que viven los niños y niñas en medio del conflicto armado presente en la región del Catatumbo, enfatizando en los graves efectos que genera esta situación en el desarrollo integral de la infancia y en la manera en que la violencia se apropia de dicha realidad e influye en los modos de percibir el mundo social, mediante imaginarios favorables a la violencia que resultan afectando su proceso de construcción social y repercutiendo en el adulto del mañana. Por tanto, desde la teoría del construccionismo social², el texto muestra la

capacidad autocreadora y transformadora del ser humano, lo que permite que ante una realidad trastornada por la violencia que afecta la construcción de subjetividades e identidades de niños y niñas, puedan desarrollarse procesos de cambio, a partir de metodologías y estrategias propuestas desde la pedagogía para la paz, siendo el diseño e implementación de estas una prioridad que debe incluirse dentro de la agenda regional del Catatumbo, a fin de contrarrestar los efectos del conflicto armado en los niños y niñas y pasar de una cultura violenta a una cultura de paz.

Palabras clave: Niños y niñas, imaginarios sociales, construcción social de la realidad, pedagogía para la paz, violencia, conflicto armado, Catatumbo.

1 La hermenéutica es el acto de la interpretación. El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma cualitativo que permite la comprensión de textos mediante un ejercicio interpretativo intencional y contextual, es decir, busca profundizar en las estructuras de pensamiento construidos por el autor, captando su sentido en el contexto particular de interpretación de la realidad. Dentro de los principales autores se encuentran Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, entre otros (Cárcamo, 2005).

2 El construccionismo social se enmarca en la sociología contemporánea y dentro de sus principales exponentes se encuentran Peter L. Berger y Thomas Luckmann, quienes señalan que "nuestra realidad cotidiana es socialmente construida mediante la objetivización de patrones sociales que son construidos y negociados en el seno de

nuestras prácticas sociales diarias. El principal medio de objetivización de estos patrones serán las operaciones lingüísticas cotidianas que se dan en cada comunidad social. Por lo tanto, la realidad es construida como un proceso histórico dentro de las interacciones sociales permitidas por el lenguaje" (citados por Lopez-Silva, 2013).

Abstract

This article carries out a documentary study using the hermeneutical³ method, with the purpose of analyzing the social reality in which the children live in the midst of the armed conflict in the Catatumbo region, emphasizing the serious effects that this situation generates in the integral development of the childhood and also how the violence appropriates of this reality and influences the ways of perceiving the social world through imaginaries meanings in favor of violence that affects their social construction process and has an impact on the adult of tomorrow. Therefore, from the theory of social constructionism⁴, the text describes the self-creative and transformative capacity of the human being, which allows that in the face of a reality disturbed by the violence that affects the construction of subjectivities and identities of children, could develop changes processes, based on methodologies and strategies proposed from the pedagogy for peace, being a priority their design and implementation that it should be included within the regional agenda in Catatumbo, aimed to work against the effects of the armed conflict on children and move from a violent culture to a culture of peace.

Keywords: Children, social imaginaries, social construction of reality, pedagogy for peace, violence, armed conflict, Catatumbo.

Introducción

Una de las particularidades del conflicto armado colombiano es su multiplicidad de causas, actores, consecuencias y su acentuada ubicación en las regiones y zonas de la periferia colombiana, caracterizadas principalmente por su ruralidad e históricamente marginadas por el sistema político (Centro Nacional de Memoria

Histórica - CNMH, 2013). Una de estas zonas es la región del Catatumbo, en el departamento Norte de Santander, hasta donde llegaron los distintos grupos guerrilleros y aún se encuentran asentados manteniendo el control sobre el territorio, incursionada igualmente por los paramilitares y con un alto índice de necesidades básicas insatisfechas en la población, debido a la limitada presencia estatal (CNMH, 2018). Según informes presentados por la Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos sobre Norte de Santander (2019), es evidente el recrudecimiento del conflicto armado interno y la preocupación por el aumento en los últimos años de violaciones a los derechos humanos - DDHH y al derecho internacional humanitario - DIH en el Catatumbo.

Ante esta situación, el presente artículo tiene como propósito dirigir la atención hacia las afectaciones y las profundas marcas que genera el conflicto armado en los niños y las niñas y la manera en que esto influye en la construcción social en los primeros años de vida, cuando se forjan las bases para el desarrollo integral del ser humano y que ante la cotidianidad de la guerra, los patrones y símbolos que en medio de esta se forman, van creando imaginarios sociales de violencia. Al respecto, Grajales en su artículo titulado "El dolor oculto de la infancia" señala lo siguiente:

El efecto más devastador del conflicto armado sobre la población infantil que vive en las zonas de alta confrontación es la formación de imaginarios favorables a la violencia. Los niños y niñas aprenden con facilidad que las armas dan la "razón", que la fuerza convertida en violencia ofrece espacios de reconocimiento y que, en actos de atrocidad en los que el cuerpo de los enemigos se mutila, queda establecido que la violencia se ejerce sin límites ni control (1999, p. 23).

Es así como los niños y las niñas van creando sus subjetividades e identidades influenciadas por sus vivencias, costumbres, culturas, valores, por lo que ven, escuchan y sienten desde su entorno y por la manera en que los adultos les

3 Hermeneutics is the act of interpretation. The hermeneutical analysis is framed in the qualitative paradigm that allows the understanding of texts through an intentional and contextual interpretive exercise, in other words, it seeks to deepen the thought structures constructed by the author, capturing their meaning in the particular context of the interpretation of reality. Among the main authors are Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, among others (Cárcamo, 2005).

4 Social constructionism is part of contemporary sociology and among its main exponents are Peter L. Berger and Thomas Luckmann, who refer that "our daily reality is socially constructed through the objectification of social patterns that are constructed and negotiated within our daily social practices. The main means of objectifying these patterns will be the daily linguistic operations that occur in each social community. Therefore, the reality is constructed as a historical process within the social interactions allowed by the language" (citados por Lopez-Silva, 2013).

muestran el mundo, todo esto en su condición de víctimas directas o indirectas o simplemente como espectadores de una serie de actos de violencia física, psicológica y simbólica que ocurren en medio de la guerra y entre condiciones de desigualdad y pobreza.

Además, es evidente la forma en que la población infantil es utilizada por los actores armados como informantes, colaboradores, combatientes y como mano de obra en los cultivos de uso ilícito, por ello, el reclutamiento ocurre como una vinculación directa, ya sea de forma voluntaria⁵, promovidos por el deseo de obtener reconocimiento, poder, venganza; o por la falta de oportunidades, en busca de protección y por simpatía ideológica o maltrato en el hogar. También sucede de manera forzosa cuando son obligados y presionados a pertenecer a un grupo armado o la vinculación de nacimiento que sucede cuando los niños y niñas son hijos de combatientes y crecen siendo considerados propiedad de la organización ilegal (Romero y Chávez, 2008).

Por lo tanto, en el momento actual de implementación del acuerdo de paz, es imperioso realizar cambios trascendentales en el entorno de los niños y las niñas. Para esto, la presente investigación plantea, desde una mirada teórica y a partir de experiencias significativas implementadas en contextos similares, la pedagogía para la paz como una estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas en medio del conflicto armado que se vive en la región del Catatumbo, luego de un análisis del contexto social específico y de la comprensión e interpretación de fuentes secundarias que demuestran los impactos y efectos generados por el conflicto armado en

5 “De acuerdo con la Procuraduría General de la Nación y el ICBF, el concepto de «voluntariedad» en el reclutamiento debe entenderse siempre y en todos los casos como la conjugación de factores externos que fuerzan a los niños, niñas y adolescentes a tomar decisiones que por principio están viciadas” (citado por Romero y Chávez, 2008, p. 200).

la infancia, así como los postulados teóricos que fundamentan la creación de imaginarios sociales que influyen de alguna manera en la construcción de subjetividades e identidades en los niños y las niñas. Esto con el fin de evidenciar una problemática que debe alcanzar una mayor prioridad en soluciones por parte de los estamentos gubernamentales y de la sociedad, además de facilitar insumos que pueden ser llevados a la práctica y permiten los procesos de reconstrucción social.

Los niños y niñas en medio del conflicto armado en el Catatumbo

La subregión del Catatumbo se encuentra ubicada en el departamento Norte de Santander, en el nororiente colombiano y actualmente está conformada por once municipios: Teorama, Convención, Hacarí, El Carmen, El Tarra, San Calixto, Tibú, La Playa, Ocaña, Abrego y Sardinata, que representan cerca del 50% del territorio departamental y concentra alrededor del 11% de su población. Es una subregión fronteriza, mayoritariamente rural y de alta dispersión poblacional, con diversidad étnica y natural, rica en recursos minero-energéticos e históricamente ha sido una zona marginada y con altas vulnerabilidades, debido a la débil presencia institucional (Fundación Ideas para la Paz, 2013). A excepción de Ocaña, sus municipios están identificados como de sexta categoría⁶ y de acuerdo con las estadísticas gubernamentales más recientes,

6 La ley 1551 de 2012 por la cual se moderniza la organización y el funcionamiento de los municipios, en su artículo 7º establece la categorización de los distritos y municipios atendiendo a su población, ingresos corrientes de libre destinación, importancia económica y situación geográfica. De esta manera, se clasifican en categoría especial y primera, segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta categoría. Los municipios de sexta categoría son aquellos que tienen ingresos corrientes de libre destinación - ICDL anuales no superiores a 15.000 salarios mínimos legales mensuales, su importancia económica es grado siete y su población es igual o inferior a 10.000 habitantes o que teniendo un mayor número de población no alcanza el ICDL establecido.

más del 45% de la población presenta necesidades básicas insatisfechas - NBI y más del 15% vive en condiciones de pobreza extrema (Human Rights Watch, 2019, p. 12).

Aunado a lo anterior, desde las décadas de los años setenta y ochenta dicha región ha estado influenciada por organizaciones guerrilleras, como el Ejército de Liberación Nacional - ELN, el Ejército Popular de Liberación - EPL y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC EP- (actualmente por las disidencias de estas dos últimas organizaciones, teniendo en cuenta los acuerdos entre dichos grupos y el Gobierno Nacional de turno), quienes han mantenido una disputa política, militar y económica desde este territorio. Hacia los años noventa, incursionó el paramilitarismo bajo las estructuras del Bloque Norte y el Bloque Catatumbo, principalmente con el interés de acabar con la guerrilla, controlar el corredor estratégico para la conexión con varias regiones del país y la frontera con Venezuela, apropiarse de las rentas de la economía de la coca, permitir la explotación de recursos naturales y aniquilar los procesos de organización social y comunitaria, imponiendo el control social y territorial hasta el año 2006 cuando se desmovilizaron los últimos bloques de las autodefensas. Este periodo igualmente estuvo marcado por la perpetración de ejecuciones extrajudiciales por parte de la fuerza pública, siendo entre los años 2006-2008 cuando más hechos victimizantes se cometieron (CNMH, 2018).

Es así como se evidencia décadas de violencia a raíz de la presencia de distintos actores armados en una región que aún se identifica como una de las más complejas en temas de orden público en el país, y donde constantemente la población civil está expuesta a graves violaciones de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario. De acuerdo con la Red Nacional de Información - RNI de la Unidad para las Víctimas, el Índice de Riesgo de Victimización - IRV (<https://vgv.unidadvictimas.gov.co/>) en la mayoría de los municipios de la región del Catatumbo es alto, a excepción de Oca-

ña y Abrego que tienen riesgo medio, y La Playa que es medio alto. Esta misma fuente reporta 137.881⁷ víctimas del conflicto armado para los once municipios que comprenden dicha región, de las cuales 26.237 son niños y niñas entre los 0-11 años de edad y de estos, 20.806 son sujetos de atención⁸.

A pesar de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, las condiciones de la región del Catatumbo siguen siendo desfavorables. De acuerdo con el análisis "Inseguridad en el Catatumbo: El punto débil de la transformación territorial", elaborado por la Fundación Ideas para la Paz (2020), la crisis humanitaria en esta región se agudiza cada vez más, debido, entre otras cosas, a la falta de estrategias para garantizar condiciones de seguridad, pues aunque hay mayor presencia de fuerza pública, sus intervenciones son más reactivas y menos preventivas y no garantizan la protección de las comunidades, situación que ha llevado a graves afectaciones a la población civil por restricción a la movilidad a raíz de paros armados en medio de la confrontación entre ELN y EPL por el control territorial y negocio de las economías ilegales, influencia de disidencias de las FARC-EP, además de la crisis humanitaria por la migración de población venezolana, la cual también ha presentado una alta vulnerabilidad dentro del conflicto armado.

7 Las cifras que se presentan fueron tomadas de acuerdo con víctimas por ubicación, es decir, personas reconocidas en el marco de la Ley 1448 de 2011, que teniendo en cuenta la última ubicación conocida viven en el territorio. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/enfoqueDiferencial>.

8 Víctimas sujetos de atención se refiere a las personas reconocidas en el marco de la Ley 1448 de 2011, que pueden acceder efectivamente a las medidas de atención y reparación. No presentan novedades por fallecimiento a causa o no del hecho victimizante, identificadas con número de documentos válidos y han solicitado ayuda humanitaria directamente o a través de un familiar, de acuerdo con la última ubicación conocida. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/enfoqueDiferencial>.



De acuerdo con la organización Human Rights Watch (2019, p. 22), más de 40.000 personas del Catatumbo fueron desplazadas entre 2017-2019, debido principalmente a confrontación entre el ELN y el EPL y entre los grupos armados ilegales y la fuerza pública; la tasa de homicidios aumentó a más del doble, pasó de 112 en 2015, a 231 en 2018 y hechos como los asesinatos de defensores de DD.HH y líderes sociales, secuestros, desapariciones, delitos contra la integridad sexual, utilización de minas anti-personal, reclutamiento de niños, niñas y adolescentes y atentados terroristas son constantes y se incrementan en esta región.

Por otra parte, el narcotráfico y los cultivos ilícitos son otra gran dificultad en el Catatumbo, que ha permitido, además, que los grupos armados se mantengan en el territorio. De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito - UNODC, para el año 2018 en Norte de Santander estaban siendo destinadas cerca de 33.598 hectáreas para el cultivo de coca y el 88% de estos se concentran en el Catatumbo, principalmente en Tibú, Sardinata, El Tarra y Teorama, situación que viene incrementándose significativamente en los últimos años, siendo el Catatumbo el que aporta el 18% del total de la producción potencial de hoja de coca fresca y el 16% del total de la producción potencial de base de cocaína en el país (2019).

Pues bien, en medio de todo este contexto, los niños y las niñas son espectadores silenciosos, víctimas directas e indirectas y su desarrollo integral se ve altamente afectado. En una investigación realizada sobre los efectos del conflicto armado colombiano en los niños, niñas y adolescentes (León, 2017) se exponen las afectaciones que sufre esta población, ya sea de manera directa en su integridad física, psíquica y moral o indirecta cuando se atenta contra la integridad de sus padres o familiares y se resaltan las principales características y dinámicas de la violencia ejercida sobre estos, tal como se enseñan a continuación:

- *Utilización de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el conflicto armado:* para la Organización Internacional del Trabajo - OIT (citado por León, 2017, p. 19) la utilización de niños y niñas en el conflicto armado es de las peores formas de trabajo infantil, toda vez que por medio de amenazas contra ellos o sus familias o promesas de dinero y protección, son coaccionados para unirse a las filas de los grupos armados ilegales, siendo expuestos a distintas vulneraciones de sus derechos como la limitación de acceso a educación, utilización como mano de obra en cultivos de uso ilícito y producción de coca, como informantes y combatientes y sometimiento a abuso sexual sobre todo en las niñas. Según informe de Human Rights Watch, entre 2017 y 2018, 14 menores de edad fueron reclutados por grupos armados en el Catatumbo; sin embargo, esta misma organización precisa que las estadísticas y los casos que se reportan no reflejan la cantidad y gravedad de todos los abusos, pues muchos hechos no se denuncian por temor a represalias de los grupos armados (2019, pp. 22 y 36).
- *Desplazamiento forzado:* una de las causas de desplazamiento es la amenaza de reclutamiento forzado de NNA, además del despojo de tierras, enfrentamientos, desapariciones y otros hechos victimizantes a los que están expuestas las familias en las zonas en conflicto armado, situaciones que generan una fractura del tejido social y redes de apoyo, desarraigo, separación del núcleo familiar, interrupción del proceso educativo, mayor vulnerabilidad a maltrato físico, emocional, abuso sexual, violencia intrafamiliar, condiciones de marginalización y en algunos casos a pobreza extrema o mendicidad.
- *Violencia sexual:* este tipo de violencia ha sido utilizado por grupos armados como arma de guerra para irrumpir y hacer fren-

te a la resistencia de las comunidades. Aunque el mayor riesgo de la población femenina infantil se presenta en los casos de reclutamiento, la exposición de niños y niñas en zonas de conflicto al riesgo de violencia sexual es permanente.

- *Abandono u orfandad:* muchos niños y niñas quedan expuestos al abandono transitorio o permanente luego de ser víctimas del homicidio o la desaparición de sus padres o cuidadores o cuando son hijos de padres combatientes y son entregados a familias de apoyo, siendo vulnerados sus derechos de protección, cuidado, educación, salud y desarrollo integral de su primera infancia, afectándose su proyecto de vida.
- *Minas antipersonal:* estos artefactos explosivos son un riesgo inminente para niños y niñas, quienes en medio de sus juegos, curiosidad y deseos de explorar han resultado víctimas. La región del Catatumbo tiene distintas alertas de riesgo emitidas por la Defensoría del Pueblo, debido a la alta presencia de minas antipersonal y municiones sin explotar y una constante preocupación son los campos minados cercanos a las escuelas (<https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/campos-minados-impiden-la-jornada-escolar-en-el-catumbo-245450>), lo cual ocasiona la suspensión de clases en las sedes educativas afectadas y con esto, se vulneran derechos de niños y niñas a la educación, la vida, la integridad física y emocional, la salud y la recreación.
- *Secuestro:* este método puede ser utilizado, ya sea para reclutar o para la explotación y abuso sexual, el trabajo forzado, extorsión, toma de rehenes, recopilación y adoctrinamiento.
- *Homicidios y masacres de NNA:* los combates y atentados terroristas entre las fuerzas

militares y los grupos armados al margen de la ley ocasionan la victimización directa de niños y niñas.

Aunado a esto, se presentan muchas otras situaciones en el marco del conflicto armado que inciden de igual manera en la infancia como el confinamiento al que se somete a la población civil por parte de los grupos armados ilegales, los atentados terroristas, enfrentamientos y combates, las fumigaciones de los cultivos ilícitos y el trabajo en los mismos, siendo este último una causa de deserción escolar, los ataques y ocupación de escuelas por parte de actores armados, además de las limitaciones establecidas para el desarrollo de la vida diaria como no poder transitar por ciertos caminos o acceder a determinadas fuentes de agua, no poder jugar en algunos espacios y el miedo, la incertidumbre y la desesperanza que se apropian en esta cotidianidad (Save the Children Canada – SCC, Organización de Estados Iberoamericanos - OEI, 2009).

Como se puede apreciar, los niños y niñas que habitan zonas de conflicto armado resultan profundamente afectados en su desarrollo físico, social, afectivo, cognitivo y emocional, más cuando la primera infancia es una de las etapas trascendentales del ser humano para la configuración de su estructura social y cultural y para el aumento de su conciencia positiva de las diversidades, la creación de contenidos, significados e imágenes asertivas. Así, la transformación constante de la vida cotidiana a causa del conflicto armado permea y perturba la construcción de identidades, pues debilita las bases de crianza y desarrollo debido a los traumas, las situaciones de miedo, rabia, rechazo y abuso, además de los círculos afectivos, indispensables para la construcción de lazos de confianza y la contención de situaciones difíciles, encontrándose en escenarios de socialización influenciados por la cultura de la ilegalidad y valores, prácticas e imágenes que inducen a la naturalización de la violencia, tal como lo señaló el Plan Nacional de Atención y Reparación a Víctimas mediante el Decreto 1725 de 2012:

El conflicto armado destruye los espacios vitales de niños, niñas y adolescentes, sus redes de relaciones y sus mundos de sentido. Las alteraciones en su desarrollo integral son en toda perspectiva y enfoque desproporcionadas. Los impactos en sus entornos familiar y comunitario son profundos, sin contar aún con las implicaciones, incluso, para el desarrollo general del país. No en vano la relevancia de hacer visible a esta población víctima del conflicto, e incluir en el sentido amplio de la palabra la variable diferencial es un paso para garantizar el derecho a la verdad, justicia y reparación integral de los niños víctimas del conflicto y propender por la no repetición de los hechos.

La construcción social de la realidad y la creación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas

Desde un pensamiento fenomenológico, Edmund Husserl planteó que entre el hombre y el mundo existe una correlación, lo que significa que para comprender al hombre debe entenderse su relación con el mundo y viceversa. A partir de esta idea, Husserl buscaba explicar el sentido que los individuos dan a sus vivencias y trataba de describir las estructuras significativas subjetivas, aquellos fenómenos dados a la conciencia. En otras palabras, procuraba comprender cómo se construyen los mundos en el interior de los sujetos. Así, este autor creó como parte de su teoría fenomenológica el concepto de *Lebenswelt*, que en su traducción significa el mundo de la vida (citado por Herrera, 2010).

Posteriormente, dicho concepto es retomado por Alfred Schutz (1974, pp. 38-39), quien entra a profundizar sobre el mundo social, aquel mundo intersubjetivo, común a todos los hombres, quienes se relacionan y comprenden recíprocamente y a partir de esto, se establecen significados y conductas, que van a ser interpretadas para de allí asumir la propia auto-interpretación. Es así como se construye el conocimiento común, el cual es el resultado de la acumulación de conocimientos e interpretaciones de las personas en el transcurso del tiempo y que se refleja en el acuerdo social sobre pautas de

comportamiento, denominación de objetos y, en general, la tipificación de situaciones que conforman el lenguaje, el cual será transmitido a las siguientes generaciones.

De esta manera, se entiende que el mundo de la vida es todo aquello que se empieza a descubrir apenas se nace, e incluso si se quiere, desde que se está en el vientre, es todo lo que se antepone y que a través de la observación, la comprensión, la interacción, el conocimiento y la experiencia, cada sujeto va creando su *propio yo*, definiendo sus deseos, sus proyectos, sus conceptos e ideales y sus comportamientos, siendo el lenguaje el medio para acceder a la otra persona y la forma para construir conocimiento y el mundo social.

Es así, como siguiendo esta perspectiva constructivista de Schutz, los sociólogos Thomas Luckmann y Peter Berger, quienes afirman que “La sociedad es producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre⁹ es un producto social” (1968, p. 82), a través de su obra *La construcción social de la realidad*, convertida en un clásico de la sociología contemporánea, realizan un análisis del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana y manifiestan que “La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”” (1968, p. 51).

En este sentido, Berger y Luckman (1968, pp. 118-121) enfocan al sujeto como un creador de lo social, lo cual se da a partir de su continua externalización, que conlleva igualmente a la conformación de instituciones, siendo estas el resultado de todo un proceso histórico, de habituaciones que han sido aceptadas recíprocamente por el grupo social y que tienen como función específica controlar el comportamiento humano bajo pautas que han sido

9 Para efectos del presente escrito, la referencia a la palabra *hombre* se entiende desde su más amplia noción, es decir, como ser humano que incluye todas las identidades de género.

definidas colectivamente y, por tanto, difícilmente podrán ser cambiadas. Sin embargo, dentro de este proceso de institucionalización de las sociedades y su necesidad de legitimación, puede suceder que el conocimiento se vaya fragmentando y especializando, siendo indispensable que se integren los significados que otorgan sentido global e histórico a la experiencia social fraccionada. Es precisamente a este segundo nivel de conocimiento y sentido que se denomina *universo simbólico*, entendido como una estructura o matriz de significados que buscan legitimar y explicar la realidad socialmente construida.

Es preciso detenerse un poco en lo señalado por los autores frente al proceso simultáneo que surte la sociedad de *externalización, objetivación e internalización*, secuencia que igualmente desarrolla el individuo miembro de la sociedad al externalizar su propio ser y el mundo social e internalizarlo como realidad objetiva. Sin embargo, teniendo en cuenta que el individuo no nace siendo miembro de la sociedad, la secuencia que sigue para ser parte de esta inicia con la internalización, también llamado *proceso de socialización*, el cual permite comprender a sus semejantes y aprehender el mundo social preexistente (1968, pp. 162-163).

Pues bien, dentro de dicho proceso existe una socialización primaria que se desarrolla en la niñez y que conlleva al individuo a ser miembro de la sociedad y una socialización secundaria que lleva al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo. Es sumamente significativo para este escrito analizar con detenimiento la etapa de socialización primaria, la cual se asume como la más importante para el individuo, pues es donde los otros significantes presentan a aquél la realidad objetiva. Al respecto, Luckman y Berger afirman sobre el individuo que:

(...) él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que

mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección. De esa manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde (1968, pp. 164-165).

Otro aporte trascendental de la socialización primaria se da en la definición de la identidad del sujeto, la cual se constituye como un elemento clave de la realidad subjetiva. Esta identidad precisamente se compone a partir de la perspectiva entregada por los otros y de la propia auto-identificación. Por tanto, es un proceso social que lleva al individuo a aceptar roles y actitudes y una vez establecida la identidad, es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales, las cuales están determinadas por la estructura social (Berger y Luckmann, 1968, p. 214).

Por ende, volviendo al concepto de universo simbólico como estructura social de significados objetivados y subjetivamente reales, este permite la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica, otorgando sentido a la biografía individual y al orden institucional. Así, otra función del universo simbólico es la definición de las identidades, pues es dentro de este donde ocurre toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo (Berger y Luckmann, 1968, pp. 123-125). Además, es dentro de dicho universo donde se crean los imaginarios sociales que cumplen unas funciones específicas como la estructuración de las representaciones del mundo, la designación de las finalidades de la acción y el establecimiento de tipos de afectos característicos de una sociedad (Agudelo, 2011, p. 12).

Al respecto, conviene ahondar en el concepto de imaginarios sociales, el cual se precisa en 1964 por el filósofo, sociólogo, economista y psicoanalista greco-francés Cornelius Castoriadis, quien le da un enfoque a este término desde lo socio-histórico, siendo lo imaginario aquella capacidad de creación por medio de la cual los individuos inventan sus propios mundos y producen significaciones colectivas. Ese contenido social del concepto se debe a que la capacidad imaginativa es una facultad que se desarrolla en la vida histórica de las sociedades y lo histórico, se deriva porque se construye en el tiempo y hace parte de su historia (citado por Agudelo, 2011). Es así, como puede entenderse este concepto como todas aquellas imágenes mentales que, a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes han sido generadas colectivamente en una sociedad y configuran su contexto simbólico de interpretación (Martínez y Muñoz, 2009, pp. 210-211).

Por su parte, el filósofo y sociólogo Juan Luis Pintos dentro de sus investigaciones sobre la construcción de la realidad ha propuesto un nuevo concepto que establece que “los imaginarios sociales están siendo esquemas socialmente construidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que, en cada sistema diferenciado, se tenga por *realidad*” (2005, p. 42). De esta manera, se entiende que la referencia a *los imaginarios sociales* en plural se debe a que vivimos en sociedades policontexturales, es decir, no existe un único imaginario ni una verdad y moral que sean universalmente válidas, por lo que se propone este concepto con un carácter evolutivo que va transformándose, adaptándose y renovándose con el tiempo. Asimismo, se parte de que son esquemas, ideas que se tienen sobre algo y que condicionan el comportamiento, las cuales han sido construidas dentro de las estructuras y sistemas en que los sujetos se desarrollan y que más allá de ser una imposición ideológica, direccionan la percepción y permiten su intervención dentro de su realidad (Pintos, 2015, pp. 156-158).

De esta manera, se han definido los imaginarios sociales como esquemas abstractos de representación que operan como un *meta-código*, toda vez que se desarrollan dentro de la comunicación intersistémica, en el interior de un “medio” específico (dinero, poder, información, creencia, etc.) propio de cada sistema social diferenciado, a través del código *relevancia-opacidad*, que permite, teniendo en cuenta el grado de dominancia, generar formas y modos que van a fungir como realidades (Pintos, 2005, pp. 44-45).

Por tanto, un mecanismo básico de construcción de realidades son los imaginarios sociales, los cuales contienen el contexto histórico, económico y social, las creencias, culturas, representaciones sociales, paradigmas y se instauran entre el observador y la realidad, operando como un lente o unos anteojos que permiten mejorar o deformar la observación, pero son imperceptibles, pues son elementos naturalizados, es decir, permiten percibir el mundo, pero sin observar el propio imaginario (Randazzo, 2012, p. 6). Además, se articulan con el código *relevancia-opacidad*, que funciona como el foco de una cámara, haciendo una diferencia entre lo visible que es lo que aparece dentro *de campo* y lo invisible que sería lo que queda *fuera de campo*; es así como no puede aducirse a una sola realidad, pues esta se construye dependiendo del ángulo de perspectiva, teniendo en cuenta las relevancias y opacidades que se produzcan (Pintos, 2005, p. 20).

A partir de lo expuesto anteriormente, cabe determinar cómo se crean los imaginarios sociales de violencia en los niños y niñas. Para esto, es preciso entender el concepto de violencia, el cual ha sido estudiado por Johan Galtung (citado por Percy, 2009, pp. 74-75) en sus investigaciones sobre paz y conflictos sociales y del cual ha dicho que tiene una triple dimensión: directa, estructural y cultural. La primera se refiere a aquella violencia manifiesta, ya sea de forma física, verbal o psicológica. La segunda es aquella violencia inmersa en los sistemas sociales, políticos y económicos que

gobiernan las sociedades, los Estados y el mundo. Y la violencia cultural se concibe como toda aquella esfera simbólica que existe y se materializa en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal, a partir de la cual, se puede legitimar la violencia directa y la estructural, pues la violencia cultural hace que estas dos se perciban como razonables o justificadas. Johan Galtung asegura que “la cultura predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (2016, p. 155).

De este modo, se encuentra que en contextos sociales complejos como en la región del Catatumbo, los niños y las niñas resultan siendo víctimas o espectadores de un conflicto armado causante de una permanente violencia directa

(desplazamientos forzados, secuestros, atentados terroristas, homicidios, amenazas, minas antipersonal, reclutamiento, etc.) y expuestos a una violencia estructural generada por los altos niveles de desigualdad y acceso deficiente a derechos fundamentales, como educación, salud, vivienda, alimentación, recreación, entre otros, debido a décadas de abandono estatal y exclusión social y a un mundo social permeado por una violencia cultural y simbólica con un poder psíquico sobre los sujetos.

Así, la violencia trastoca el proceso de construcción social y afecta tanto el desarrollo integral como los entornos de socialización de niños y niñas, al igual que la construcción de identidad y de ciudadanía, sus vínculos familiares, sociales y comunitarios, su mundo emocional y los valores culturales, de tal manera que los símbolos y expresiones propios de la violencia generada



en estos territorios se reflejan en el lenguaje, los juegos, las formas de interacción y de percibir el mundo social, además que dentro de su proceso de internalización se encuentran con vacíos que trasgreden su desarrollo moral al existir una flexibilidad sobre el bien y el mal, lo permitido y lo prohibido (SCC y OEI, 2009).

Al respecto, estudios realizados por la Defensoría del Pueblo (citado por Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina, 2018, p. 8), ponen de presente la interiorización de valores relacionados, por ejemplo, con la imagen de soldado valiente dentro de la interacción de niños y niñas con las fuerzas armadas, creándose imágenes de poder, libertad y autonomía que permiten que se conciba como una opción dentro del proyecto de vida o el carácter simbólico que representa el uso de armas y uniformes al generar atributos como el respeto, el reconocimiento y el estatus.

En igual sentido, el libro *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* del Instituto de Primera Infancia de la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI y la Alianza Internacional Save the Children (2009), parte de la hipótesis de que las huellas de odio, retaliación y la vinculación de niños y niñas al conflicto puede gestarse en los primeros años de vida, cuando la guerra marca de manera directa e indirecta la cotidianidad de niños y niñas y se convierte en un escenario permanente, a tal punto que en estos contextos de conflicto armado sus actores terminan no siendo percibidos como fuerzas oscuras o como una amenaza para el orden y la convivencia, sino como integrantes de la sociedad, de los círculos familiares y la vida cotidiana. Los autores del libro señalan que para niños y niñas este escenario genera gran confusión acerca de la noción de autoridad, la cual termina no fundamentándose en valores y principios, sino en la dominación, el patriarcalismo, el control autoritario y violento, la exclusión, la imposición y la alineación que son lógicas de la guerra.

Aunado a lo anterior, los imaginarios sociales de violencia en niños y niñas también han marcado sus formas de juego, siendo una práctica común “jugar a la guerra” o a “los pistoleros” utilizando palos y pistolas de juguetes e identificándose como parte de alguno de los grupos armados, asumiendo así roles, valores, creencias y concepciones que hacen parte de la misma dinámica social conflictiva (SCC y OEI, 2009, pp. 121-122). Igualmente, el desarrollo económico basado en negocios ilegales como el cultivo, procesamiento y comercialización de la coca, forja en niños y niñas aprendizajes propios de esa ilegalidad. Debido a las condiciones de precariedad económica de muchas familias, los menores se ven obligados a trabajar desde muy pequeños en las labores del campo, siendo estas a veces actividades ilícitas y una causante de deserción escolar (Alvarado y otros, 2012, p. 204).

Por consiguiente, existen muchas prácticas, representaciones, ideologías y símbolos que refuerzan o transforman la realidad social y cultural. En territorios de alta conflictividad como el Catatumbo, la cultura de la ilegalidad y la violencia terminan permeando las conciencias de los individuos y creando mundos de sentido alrededor del conflicto. Los niños y las niñas, en su continua interacción con los adultos, con su entorno y en desarrollo de su proceso de comprensión del ser y el hacer dentro de la cultura y la sociedad, son influenciados por los imaginarios sociales que van moldeando su percepción y su comportamiento en el mundo social.

Es a raíz de lo anterior, donde surge la trascendencia del estudio y la comprensión de los imaginarios sociales, a fin de producir cambios significativos en la construcción de subjetividades y en las conductas de los individuos. Castoriadis señala que hay dos clases de imaginarios sociales, el instituido que es aquel conjunto de significaciones ya establecidas en la sociedad como la tradición, las costumbres y la memoria y el instituyente, que es la posibilidad de surgimiento de lo nuevo y la transformación social a partir de la constitución

de nuevos universos de significación, pero para lograr cambios radicales, afirma que es primordial que se comprenda lo que se desea transformar (citado por Agudelo, 2011, p. 10).

De este modo, dentro de un proceso de transformación de conflictos, construcción de paz y recuperación del tejido social se hace sumamente prioritario el estudio de los imaginarios sociales, generando una mayor empatía y asertividad en el proceso de reconstrucción de formas de vida, cotidianidades y mundos de la vida, jugando un papel importante los niños y las niñas quienes están forjando las bases de su desarrollo físico, emocional, afectivo y cognitivo.

La pedagogía para la paz como aporte para la construcción de nuevos imaginarios sociales

La línea de pensamiento propuesta en este escrito sugiere al ser humano como un ser creador y capaz de reconocer su realidad y transformarla, es decir, con una capacidad autocreadora de la sociedad como bien lo dijera Castoriadis y como "un ser con capacidad de paz" (citado por Percy, 2009, p. 64), tal como lo afirma Galtung. Esto permite pensar en la posibilidad de hacer transformaciones reales en los territorios segregados socialmente y abrumados por la violencia, mediante procesos de construcción de paz dirigidos no solamente hacia la terminación de la guerra, sino también hacia la consecución de mayores condiciones de equidad y respeto a los derechos humanos y a la transformación de imaginarios sociales favorables a la violencia, naturalizados e impregnados en los comportamientos, el lenguaje, las concepciones y, en general, en la vida cultural y social de las comunidades.

De esta manera, tal como lo señala Vicent Fisas "tanto la guerra como la paz son frutos culturales, son resultados de decisiones humanas y de empeños sociales" (1998, p. 4), por tanto, estos fenómenos se aprenden y se desaprenden. Por consiguiente, los niños y las niñas adquieren un rol fundamental, pues son una luz dentro del proceso de reconstrucción de la humanidad

y en un contexto de condiciones extremas de vulneración de derechos como las que se viven en los territorios en conflicto armado, las acciones deben ir mucho más allá del solo comprender, como las estructuras sociales van forjando las subjetividades e identidades favoreciendo los imaginarios sociales de violencia. Esto sugiere percibir a niños y niñas, no desde su condición de "víctimas", sino como sujetos con potencialidades y capacidad de agencia a partir de sus propias motivaciones, y para esto, la mirada debe dirigirse hacia el proceso de construcción social desde el desarrollo humano (Alvarado y otros, 2012).

Por lo tanto, es necesario que además de analizar el proceso de constitución individual y colectivo de la subjetividad y la identidad humana, se dispongan las condiciones económicas, culturales, sociales y políticas que posibiliten la existencia del sujeto y que permitan crear un nivel de conciencia sobre sí mismo y del mundo, de tal manera que genere su participación en su proceso de transformación, comprendiendo que dentro del mismo, el sujeto experimenta continuos conflictos que lo desequilibran, por lo que permanentemente debe resignificarse y reinventarse a sí mismo y al mundo que lo rodea, creando de esta manera nuevas realidades. Así, el desarrollo humano se concibe como un proceso de construcción intersubjetivo, contextualizado y dinámico, que debe propender por la integralidad de los niños y las niñas desde su esencia impermanente, transformadora, compleja, conflictiva e imperfecta (Alvarado y otros, 2012).

En razón a esto, se presenta la pedagogía para la paz como un medio para potencializar el desarrollo humano y como una estrategia para la creación de capacidades orientadas hacia la transformación de realidades trastocadas por la violencia, concibiendo que el objeto de la pedagogía "es la transformación integral del ser humano, en su estructura de conciencia, en sus saberes, en sus prácticas y en sus disposiciones, para lo cual, hombres y mujeres se relacionan con la naturaleza, con los otros, con la sociedad y consigo mismos" (Zúñiga y Rocío, s.f.).

Es así como el concepto de paz cobra relevante sentido, pues tal como se mencionó, la violencia se compone de una triple dimensión directa, estructural y cultural, por lo que la noción de paz no puede limitarse exclusivamente a la ausencia de guerra o acciones violentas, que sería aludir a una paz negativa como se ha llamado. Distintos autores han propuesto una visión más amplia que va desde el desarrollo personal hasta el social del individuo, como la paz positiva, la paz imperfecta, la paz neutra y la paz personal, que buscan reconocer las causas sociales, políticas y económicas generadoras de violencia para crear condiciones equitativas y justas en la sociedad a través de acciones no violentas, aceptando igualmente que la paz no es un estado absoluto sino un proceso de restauración continuo y de evolución, donde el lenguaje y la comunicación es indispensable para la reconstrucción de las relaciones sociales y la neutralización de la violencia cultural y cada persona desde su cotidianidad puede aportar a su realización (Sánchez, 2016, pp. 68-74).

En consecuencia, la paz más que como un fin, debe ser pensada como un proceso. Es así como dentro de la teoría de la paz de Johan Galtung, este sociólogo afirma que “si quieres la paz, prepárate para la paz” (citado por Percy, 2009, p. 65) y para esto plantea *Paz con medios pacíficos*, un proyecto que busca orientar las acciones hacia la paz partiendo de cuatro aspectos fundamentales:

- Confianza en el hombre.
- La paz como un proceso que puede ser aprendido y enseñado.
- El logro de la paz como un proceso gradual.
- Coherencia entre los medios y los fines recurriendo siempre a la no-violencia (la violencia siempre atraerá más violencia).

Con base en esto, la pedagogía para la paz debe considerar el conflicto como inherente al ser humano y a la sociedad misma, sin reducirlo a algo despreciable y violento o a un error en



las relaciones, sino admitiendo su necesidad e impulsando su carácter positivo y transformador. A esta noción del conflicto autores como Michael Apple, Johan Galtung y Xesús R. Jares la han llamado *perspectiva creativa del conflicto* (Villamil, 2013, p. 28), que hace alusión a la posibilidad que tienen los mismos de generar cambios y descubrir potencialidades en las situaciones de desacuerdo, lo cual se asimila con la idea planteada por Fisas como “un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar de una forma no considerada previamente, y abrir posibilidades para mejorar la relación” (1998, p. 13).

Así, una tarea primordial de la pedagogía es la de propender por el establecimiento de la cultura de paz, la cual se concibe, según el pedagogo José Tuvilla Rayo como “el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que, basado en los derechos humanos, propende por relaciones creativas que aporten a la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (citado por Sánchez, 2016, p. 75), basándose en tres componentes principales: no-violencia, creatividad y empatía (Galtung, 2004, p. 6).

Respecto a la no-violencia y creatividad ya se ha hecho alusión, por esto es preciso traer a colación el concepto de empatía. Según un estudio del grupo de investigación “Educación, Convivencia y Desarrollo” del departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y del cual hace parte el docente Enrique Chaux (2012), se ha encontrado que los niños y niñas que están expuestos a contextos de violencia con mayor frecuencia tienden a justificarla y demuestran bajos niveles de empatía, es decir, capacidad para reconocer o identificarse con los sentimientos de las otras personas, por lo que fácilmente tienden a responder de forma agresiva ante las situaciones de conflicto y a pasar por encima de los demás para conseguir lo que quieren.

Por consiguiente, este mismo grupo de investigación ha propuesto el programa “Aulas en Paz” que busca el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica como la empatía y la asertividad, entendida esta como la capacidad de defender los derechos propios y de los demás sin agresión, además de la utilización de distintas estrategias como la pedagogía crítica, la deslegitimación de la violencia a través de la confrontación de conflictos de forma no agresiva ni pasiva, la enseñanza de la historia desde una mirada más objetiva y analítica, entre otras, permitiendo con esto que niños y niñas puedan ser una fuerza de regulación social contra el maltrato.

Hay que hacer notar la importancia de la educación dentro de la implementación de pedagogías para la paz y la construcción de la cultura de paz. Tal como lo señalan los docentes Manjarrés y Molano (citados por Sánchez, 2016):

La educación juega un papel muy importante y crucial en la construcción de la cultura de paz, porque no solo contribuye con informaciones y conocimientos, sino que desarrolla habilidades, competencias y destrezas para la interiorización, apropiación y permanente afianzamiento de la vivencia y práctica cotidiana de los valores, actitudes y comportamientos (p. 58).

Retomando a los sociólogos Luckman y Berger quienes han mencionado la importancia del proceso de socialización primaria en la niñez, fundamental para el aprendizaje cognoscitivo y emocional en el desarrollo de niños y niñas y la creación de identidades, puede decirse que la escuela, luego de la familia, es el principal espacio de socialización, pues gran parte del tiempo durante la primera infancia y la infancia se transcorre en estos escenarios educativos. Es por esto que se ha planteado la educación como la base para el desarrollo integral del ser humano, teniendo como fundamento la pedagogía para la paz.

Así pues, la educación para la paz como un eje transversal de todo el sistema educativo es la apuesta de investigadores en temas de paz y conflictos en aras de lograr transformaciones en

escenarios de violencia. Para esto, Delors (citado por Fisas, 1998, p. 13) afirma que la educación debe basarse en cuatro aprendizajes, que igualmente son pilares que pueden guiar la educación para la paz:

- Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de comprensión.
- Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno.
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

En efecto, la educación para la paz debe apostarle a un proceso humanizador desde el intelecto y sobre todo desde la afectividad, mediante la formación en valores y principios esenciales para la construcción de paz como la cooperación, la comunicación, el aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones y la resolución de conflictos (Sánchez, 2017, p. 211), fundándose en el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, a través de una *Educación Liberadora* como fue propuesta por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921 - 1997), teniendo como ejes la problematización y el diálogo, es decir, un aprendizaje desde la crítica social, el reconocimiento del ser humano como agente transformador de su realidad violenta y relaciones de horizontalidad (Álvarez y Pérez, 2019, p. 288).

Con este objetivo ya se han implementado estrategias en instituciones educativas como es el caso de la Escuela Normal Superior Montes de María, ubicada en el municipio San Juan Nepomuceno del departamento de Bolívar, el cual ha padecido por años la violencia a causa del conflicto armado. Sobre esta experiencia se investigó para analizar cómo la educación para la paz por medio de estrategias pedagógicas enfocadas en valores de paz, resolución no vio-

lenta de conflictos y derechos humanos podría contribuir en la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y jóvenes por parte de grupos armados ilegales, en la deserción escolar y en la transformación de los imaginarios violentos (Perea, 2015).

De esta manera, el análisis se enfocó en los distintos programas pedagógicos y de cultura de paz implementados por la institución, que iniciaron con la reformulación del Plan Educativo Institucional - PEI, su inclusión en el núcleo Cultura de Paz y con la capacitación de docentes en Educación para la Paz, lo que les permitió la elaboración de proyectos pedagógicos con metodologías como el "Teatro del oprimido y la memoria histórica", con métodos como la didáctica, los juegos, la investigación y la participación directa en la resolución de conflictos, orientados hacia categorías, como: a. educación en valores, b. orientación holística, c. cambio social, d. integración al medio, e. fortalecimiento del autoestima y f. lúdica.

Como resultado del estudio, se evidenció que efectivamente las estrategias implementadas lograron contener algunas de las causas que, desde el ámbito individual, familiar y comunitario, generan el reclutamiento, toda vez que se propicia en los estudiantes una visión crítica del proceso histórico del conflicto armado y no una idealización de la imagen de guerrero como símbolo de poder y reconocimiento. También se destaca el impacto positivo que tiene en la transformación de imaginarios violentos en niños, niñas y jóvenes la utilización de lúdicas como el *Teatro foro* y el cine, toda vez que les permite de una forma creativa reflexionar, generar opiniones y emociones sobre situaciones específicas propias del entorno, generando con esto relaciones de empatía y la transformación de conflictos.

Asimismo, una de las principales conclusiones es que los efectos visibles de la educación para la paz no son a corto plazo, por tanto, requieren de un proceso educativo constante y debe ser un modelo implementado de forma

transversal a los planes de estudio y no una cátedra independiente. Además, para que los efectos sean duraderos, es necesario que se haga un trabajo articulado entre todos los entornos protectores (familia, escuela, comunidad y Estado), a fin de garantizar las condiciones para el desarrollo humano de los niños y las niñas.

Esto trae a colación la responsabilidad que tiene no solo la escuela en la implementación de pedagogías para la paz, sino también la intervención activa y articulada que debe tener el Estado, la familia y la comunidad en el proceso de construcción de paz. El Estado no puede limitarse a la militarización y a combatir la inseguridad ni a la mera formulación de políticas públicas, desde los distintos niveles de gobierno se debe propender por la garantía de los derechos humanos y las condiciones de equidad.

Por su parte, la familia como base fundamental de la sociedad y como primera instancia de interacción y socialización para el desarrollo humano, debe ser parte esencial de los procesos educativos para la erradicación de la violencia en niños y niñas, por lo que el empoderamiento de las familias debe llevar a la resignificación de estas, fortaleciendo sus potencias y capacidades de tal manera que puedan reconstruir colectiva y participativamente sus estructuras internas por medio de valores sociales como la justicia, la equidad y el respeto, aportando así al desarrollo propio y de sus comunidades (Alvarado y otros, 2012, p. 193-197).

Por lo que se refiere a la comunidad, los pedagogos Paulo Freire y Abraham Magendzo han hecho grandes aportes a la pedagogía para la paz desde el pensamiento de la educación popular o pedagogías críticas latinoamericanas, que tienen como fin apoyar el empoderamiento de las personas y las comunidades en la educación para la paz, comprendiendo este proceso no como una tarea civilizatoria, sino como una propuesta de construcción social-comunitaria, lo cual implica tres aspectos: a. la reconstrucción de las condiciones estructurales generadoras de

violencia, b. la creación de propuestas comunitarias alternativas ante las situaciones de opresión y c. la práctica de acciones transformadoras con base en las alternativas planteadas comunitariamente. Es por lo que dentro de esta teoría el proceso de aprendizaje se da a través de la práctica, las experiencias, el razonamiento y el contexto social del individuo y las comunidades (citados por Muñoz, 2016, p. 60).

Así pues, como bien lo ha dicho Galtung “educar para la paz es enseñar a la gente a encarsarse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darles los medios para hacerlo” (citado por Fisas, 1998, p. 13), pero como se ha expuesto, este es un camino largo en el que los pasos deben ser continuos y mancomunados, dirigiendo especialmente la atención a los efectos que ha dejado el conflicto armado en la infancia, entendiendo que es en esta primera etapa de la vida cuando se cimientan las bases para el desarrollo humano y donde se aprende a interactuar de manera pacífica.

Conclusiones

Las reflexiones conllevan establecer que dentro de las mayores afectaciones que deja el conflicto armado y la violencia tridimensional que en torno a él se genera, son las huellas que quedan grabadas en la infancia y que alteran su construcción individual y colectiva. Por tanto, un proceso de construcción de paz, más allá de la consecución de una ausencia de guerra, debe propender por una paz sensible a niños y niñas, donde el desarrollo humano de los mismos sea una prioridad. Así, uno de los retos en la región del Catatumbo es apostarle a una agenda regional donde se focalice la atención hacia el desarrollo integral de los niños y las niñas, y para esto es esencial la voluntad política y la activa participación ciudadana desde sectores como el educativo, el cultural, el comunitario, entre otros.

Aunado a esto, un cambio de realidades requiere de una transformación cultural. Esto es posible desde la comprensión de la realidad como una construcción social y el reconocimiento de la

capacidad del ser humano para transformarla. Un punto de partida es la toma de conciencia frente a la situación, pues no puede transformarse aquello que no se conoce, es esto lo que propone Paulo Freire a través de su metodología y, por tanto, es necesario comprender lo que significa y conlleva ser niño o niña en una zona de conflicto armado, así como las potencialidades y capacidades que pueden ser desarrolladas por ellos dentro de su proceso de construcción social.

Por tanto, siendo los imaginarios sociales un mecanismo básico de construcción de realidades, es indispensable, tal como lo señala el filósofo e historiador Bronislaw Baczko (citado por Riffo Pavón, 2016), controlar su reproducción, difusión y manejo para asegurar su impacto sobre las conductas y actividades individuales y colectivas. Pensar en el cambio de imaginarios sociales de violencia a imaginarios sociales de paz conlleva replantear los usos del lenguaje, las prácticas, los símbolos, las culturas, entre otros aspectos, a fin de eliminar la violencia que se ha impregnado a través del tiempo y a generar ambientes de socialización que promuevan desde la primera infancia aprendizajes basados en el afecto, la no violencia, en valores y en el respeto por los derechos humanos.

De esta manera, entendiendo que son las acciones las que transforman la conciencia, la pedagogía para la paz es una estrategia fundamental para la potencialización del desarrollo humano de niños y niñas, mediante el fortalecimiento de sus capacidades y la interiorización de una cultura de paz, desarrollada de manera articulada a través de diferentes metodologías y estrategias aterrizadas al contexto y a las necesidades del territorio, que lleven a desaprender los comportamientos violentos y a legitimar la cultura de paz de manera progresiva.

Finalmente, la pedagogía para la paz debe convertirse en una herramienta de trabajo permanente, tanto en los centros educativos como en los espacios familiares, gubernamentales y comunitarios, lo que hace indispensable que

funcionarios(as) públicos(as), docentes, padres y madres de familia, líderes(as) sociales y comunidad en general se formen en procesos humanos y en acciones de paz, así como en metodologías innovadoras aplicadas en contextos similares y que han generado resultados positivos, tales como el Teatro del Oprimido, la memoria histórica, la pedagogía crítica, entre otras, que promuevan el aprendizaje significativo, la educación en valores, derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos, comprendiendo la trascendencia de estas prácticas para la vida del ser humano y la repercusión de estos ejercicios en el logro de una sociedad menos violenta y más humana.

Referencias

- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3). <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (1a ed.). CLACSO, Universidad de Manizales, CINDES. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130313112059/Las>
- Álvarez, A. J., y Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*(23), 204-2016. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Pro-Off Set. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Catatumbo: memorias de vida y dignidad*. CNMH.
- Chaux, E. (2012). *Educación para la paz en tiempos de posconflicto*. El Sextante, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales: <https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/ejemplares/sextante-6/horizontes/educacion-para-la-paz-en-tiempos-de-posconflicto>
- Fajardo, M. A., Ramírez, M. P., Valencia, M. I., y Ospina, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12234>

- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En V. Fisas. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria/NEESCO. https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Fundación Ideas para la Paz. (2013). *Dinámicas del conflicto armado en el Catatumbo y su impacto humanitario*. <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5b72fe7f2b9d1.pdf>
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia* (183), 147-168. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Garzón, J. C., Cuesta, I., y Zárate, L. (2020). *Inseguridad en el Catatumbo: el punto débil de la transformación territorial*. Fundación Ideas para la Paz. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1812>
- Grajales, C. (1999). *El dolor oculto de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. <https://www.bivipans.unal.edu.co/handle/10720/347?locale=es>
- Human Rights Watch. (2019). *La guerra en el Catatumbo. Abusos de grupos armados contra civiles colombianos y venezolanos en el noreste de Colombia*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/colombia0819sp_web_0.pdf
- León, L. F. (2017). *Efectos del conflicto armado colombiano en niños, niñas y adolescentes*. (Tesis de maestría). Universidad Jaume I.
- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta moebio*(46), 9-25. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n46/art02.pdf>
- Martínez, J. E., y Muñoz, D. A. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas Humanística* (67), 207-221.
- Muñoz, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando*, 8(1), 57-64. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/163>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito - UNODC. (2019). *Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2018*. UNODC-SIMCI. https://www.unodc.org/documents/colombia/2019/Agosto/Informe_de_Monitoreo_de_Territorios_Afectador_por_Cultivos_Illicitos_en_Colombia_2018_.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los DDHH. (2019). *Presentación en Cúcuta del Informe Anual de la Alta Comisionada de la ONU para los DDHH sobre Colombia*. <https://www.hchr.org.co/index.php/informacion-publica/pronunciamientos/intervenciones-de-la-direccion/442-ano-2019/9044-presentacion-en-cucuta-del-informe-anual-de-la-alta-comisionada-de-la-onu-para-los-ddhh-sobre-colombia>
- Percy, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y conflictos* (2), 60-81. http://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Perea M., L. M. (2015). *Niños a la escuela y no a la guerra: La Educación para la Paz como estrategia para la prevención del reclutamiento infantil. Caso de análisis: San Juan Nepomuceno, Montes de María. (2003-2014)*. (U. C. Rosario, Ed.) <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10501>
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (29), 37-65.
- Pintos, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Miradas* (13), 150-159.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 2(2), 77-96. [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-LosImaginariosSocialesComoHerramienta-4781735%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-LosImaginariosSocialesComoHerramienta-4781735%20(1).pdf)
- Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006
- Romero, Y., y Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa* (8), 197-210. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a10.pdf>
- Sánchez, M. (2016). *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica* (Segunda ed.). Universidad Santo Tomás.
- Sánchez, M. (2017). Escuela Sociocultural de la paz pedagógica. En M. Ballesteros. *Justicia Constitucional*. (Tomo I). Ibañez.
- Save the Children Canada - SCC, Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primera-infancia-Save-the-children.pdf>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.
- Villamil, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral*, 3(2), 25-40. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/460>
- Zúñiga, M., y Gómez, R. (s.f.). *Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: nuevos escenarios de la educación popular*. https://www.academia.edu/23147839/CONSTRUYENDO_UNA_PEDAGOGIA_PARA_LA_PAZ_DESDE_EL_PROYECTO_SOBRE_VIOLENCIA_Y_CONVIVENCIA_EN_CALI_NUEVOS_ESCENARIOS_DE_LA_EDUCACION_POPULAR