

Universidad de Cundinamarca

Repositorio CTel

Educación

Libros

12-10-2022

Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno

José Pascual Mora García
Universidad de Cundinamarca

Follow this and additional works at: <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion>



Part of the [Other Education Commons](#), [Social Justice Commons](#), and the [Urban Studies and Planning Commons](#)

Recommended Citation

Mora García, José Pascual, "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" (2022). *Educación*. 8.

<https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>

This Book is brought to you for free and open access by the Libros at Repositorio CTel. It has been accepted for inclusion in Educación by an authorized administrator of Repositorio CTel. For more information, please contact editorial@ucundinamarca.edu.co.



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA



Editorial
UCundinamarca

Facultad de Educación
Doctorado en Educación

Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno



**Pedagogías, paz y
resiliencia en el marco del
giro transmoderno**



Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno

José Pascual Mora García¹

Universidad de Cundinamarca

¹ Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC – 2020) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente ocasional TCO del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. Investigador escalafonado en la categoría Asociado nivel I, MinCiencia. Grupo de Investigación HISULA-UPTC/UDEC., y Grupo de Investigación SumaPaz de la Universidad de Cundinamarca.

José Pascual Mora García.

Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno / José Pascual Mora García.
Fusagasugá: Sello Editorial Universidad de Cundinamarca, 2023.

216 páginas; figuras y tablas.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5195-88-2

1. Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno -- Modelo Educativo Digital Transmoderno- 2. Resiliencia -- Poblaciones resilientes en Colombia 3. Posconflicto 4. Pedagogía ancestral 5. Resiliencia migratoria 6. Universidad de Cundinamarca (Colombia).



© José Pascual Mora García, autor, 2023
© Olga Marina García Norato, Dirección Editorial, 2023
© Universidad de Cundinamarca 2023

Sello Editorial Universidad de Cundinamarca
Fusagasugá, Colombia
Diagonal 18 No. 20-29
Teléfono: (+571) 828 1483
editorial@ucundinamarca.edu.co
<https://www.ucundinamarca.edu.co>

Corrección de estilo: Daniel Alonso Mattern Hernández
Diseño y diagramación: Paula Karina Martínez Camelo
Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-5195-88-2

Primera edición, 2023

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad de Cundinamarca: <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co>

Universidad de Cundinamarca
Vigilada Mineducación
Reconocimiento personería jurídica:
Resolución No. 19530, de diciembre 30 de 1992

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.
(Las fotos de portada y portadilla interna, autorizadas por la maestra Luz Marina Castillo Vallecilla, y líder social del movimiento social “Piernas cruzadas”, Barbacoas, Nariño. Con consentimiento informado.)

Sinopsis

El presente trabajo es una reflexión que analiza el desplazamiento del centro de gravedad que introduce el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016), especialmente en el impacto sobre los contextos de la pedagogía, la paz y la resiliencia en las comunidades. Aclaramos de entrada que queda abierto para un estudio ulterior los ajustes con los resultados del Documento de la Comisión de la Verdad (2022). Se inició como resultado del posdoctorado en Ciencias de la Educación en el CADE, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), pero en el tiempo se fue macerando a la luz de la construcción del *Documento Maestro* del doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, con la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes* (Mora, 2020); se convierte en una de las líneas centrales del proceso de inducción que atraviesa de manera troncal las asignaturas del diseño curricular, consolidada en el registro calificado (Resolución 003235 del 2 de marzo de 2021). En esta oportunidad lo contextualizamos epistemológicamente en el marco del Giro Transmoderno. La metodología corresponde a un diseño historiográfico, descriptivo, interpretativo y discursivo, en la que se integran desde las mentalidades, los imaginarios, la geopolítica del conocimiento y la hermenéutica crítica. En síntesis, el estudio busca deconstruir, por un lado, los paradigmas pedagógicos hegemónicos que han macerado una dialéctica de negación y la mentalidad de la violencia; y, por otro lado, el reto de la pandemia del COVID-19 a las pedagogías en Colombia.

Palabras claves: pedagogías; paz; resiliencia; transmodernidad; educación.

Índice general

INTRODUCCIÓN	13
EL CAMPO CONCEPTUAL DE LAS PEDAGOGÍAS, LA PAZ Y LA RESILIENCIA	29
Las pedagogías.....	31
La paz	48
La paz pedagógica	51
La paz pedagógica y la conciencia histórica	65
La resiliencia y poblaciones resilientes	68
La resiliencia en Colombia.....	71
La resiliencia y el grupo HISULA.....	75
UNA PEDAGOGÍA DE RESILIENCIA. CASO: LA PEDAGOGÍA ANCESTRAL	89
La historiografía y la comprensión de las comunidades ancestrales en Colombia.....	89
Las comunidades indígenas en la Constitución de 1991.....	96
La minga: un imaginario de la resiliencia.....	98
La modernidad alternativa y la minga	103
LA RESILIENCIA MIGRATORIA	112
Teorías de la migraciones y resiliencia	112
Las tendencias comunitaristas	113
Las tendencias del Liberalismo.....	119
La justicia distributiva global y las migraciones (una teoría liberal, igualitaria y cosmopolita)	120
Las migraciones y la pedagogía intercultural.....	122
Migraciones académicas: la internacionalización del currículo	127

LA PAZ COMO EUMENEÎS ÉLENCHOI.....	135
La eumeneîs élenchoi Gadamerina.....	135
Guillermo Hoyos (1935-2013) y la eumeneîs élenchoi para la paz....	141
La paz y las dimensiones básicas del ser humano	147
La eumeneîs élenchoi: testimonios de las víctimas del Acuerdo de Paz	149
LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES: LA PEDAGOGÍA APOFÁTICA	155
La pedagogía apofática	155
De la pedagogía de las utopías a las distopías	159
Retos de la conectividad	165
Darwinismo social en tiempos del COVID-19.....	168
LAS PEDAGOGÍAS TRANSMODERNAS.....	183
Los aportes del nuevo constitucionalismo latinoamericano	191
BIBLIOGRAFÍA.....	194

Lista de figuras

Figura 1.

El Dr. Luis Fernando Valero Iglesias y su aporte a la historia de la educación en América Latina, especialmente, en El Salvador 74

Figura 2.

Culturas políticas y resiliencia en la educación 76

Figura 3.

El Dr. José Pascual Mora García, entrega de reconocimientos y del libro de su autoría: El día de la resistencia indígena 79

Lista de tablas

Tabla 1.

Comparación de la pedagogía de la modernidad y la pedagogía de la transdignidad 33

Tabla 2.

Líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020 56

Tabla 3.

Familiares o relacionados con líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020 61

Tabla 4.

Firmantes del Acuerdo de Paz. Excombatientes de las FARC asesinados/as en 2020 61

Introducción

Aunque sólo sea una aproximación que pueda progresar hasta el infinito, la paz perpetua, que se deriva de los hasta ahora mal llamados tratados de paz (en realidad armisticios), no es una idea vacía, sino una tarea que resolviéndose poco a poco, se acerca permanentemente a su fin.

Kant, La paz perpetua, 1795

Este trabajo es un estudio que presenta los resultados de la investigación posdoctoral en Ciencias de la Educación del doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC, bajo la dirección de la Dra. Diana Soto Arango. Busca hacer una aproximación a los fundamentos epistemológicos de las pedagogías, la paz y las poblaciones resilientes en el marco del posacuerdo, tomando como referencia el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016). Asumimos el tema no solo desde una comprensión nacional, sino que insertamos la discusión en el escenario de la internacionalización del currículo, en la medida en que el tema de la paz no solo es intrínseco a Colombia, sino también a América Latina. El tema central que alimenta los proyectos generados por el posdoctorado tiene especial impacto en la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, Tunja, y en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, trabajo de maestría (Mora, Correa y Zabaleta, 2020).

Este trabajo de investigación recoge una experiencia de más de 20 años en Colombia, que ha merecido la tutoría y dirección de tesis de maestría y doctorado, jurado de tesis y profesor invitado en la maestría en Derechos Humanos y en la maestría en Educación de la UPTC (Tunja y Bogotá), jurado

invitado y director de tesis en el doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC, profesor invitado en el doctorado en Derecho Público de la Universidad Santo Tomás (Tunja), en el doctorado en Ciencias de la Educación de la USTA (Bogotá) y de la maestría de Derecho Constitucional en la Universidad Libre (Pereira). Así como experiencias de campo, historias de vida, conferencias, congresos, talleres y comisiones académicas *in situ* en diferentes escenarios vulnerables de Colombia, a saber: Aguazul, Casanare; Chiscas, Boyacá; Chita, Boyacá; Tenza, Boyacá; Tunja, Boyacá; Sogamoso, Boyacá; Duitama, Boyacá; Garagoa, Boyacá; Puerto Santander, Norte Santander; Cúcuta, Norte Santander; Bucaramanga, Santander; Cartagena, Bolívar; Santa Marta, Magdalena; Popayán, Cauca; San José del Guaviare, Guaviare; Manizales, Caldas; Pereira, Risaralda; Cali, Valle del Cauca; Barbacoas, Nariño, en el pacífico colombiano; Subaté, Bogotá; y Fusagasugá, Cundinamarca.

La esencia del posdoctorado es la investigación, por lo que nos gustaría hacer visibles algunos de los productos, para tener una idea de los logros que sirvieron de base a la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes*. Estos son las bases y fundamentos del presente estudio, cuyo objetivo fundamental es analizar los desplazamientos del centro de gravedad que la transmodernidad introduce en la comprensión de las pedagogías, la paz y la resiliencia, contextualizando el estudio del Modelo Educativo Transmoderno Digital (MEDIT) en la Universidad de Cundinamarca. También aborda la construcción del campo conceptual en las pedagogías, la paz en el marco del posacuerdo y la resiliencia. La última parte incorpora el impacto de la pandemia del COVID-19 en presencia del giro biocéntrico y el desafío de la nueva normalidad.

Entre los estudios que sirvieron para construir el *corpus* teórico y metodológico, presentamos un acercamiento a los estudios bibliométricos. La cienciometría es nos permite dar cuenta de las actividades académicas; y que ofrecemos como contribuciones a la comunidad científica para la visibilidad de la productividad.

La bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: a dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo, y dónde publica. Pero más que un estudio bibliométrico es un esfuerzo por realizar una metaevaluación de las comunidades académicas que no son del dominio público; por eso es importante destacar estos resultados, porque beneficia no sólo a los investigadores noveles sino al conocimiento del avance científico, pertinencia de las investigaciones, y a la evaluación intersubjetiva. (Mora, 2009, p. 6)

1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES (CADE-UPTC), Grupo Hisula/UdeC.

LIBROS	CAPITULOS DE LIBROS	ARTÍCULOS
<p>Soto, D.; Rátiva, M. y Mora, J. (Compiladores, 2022). Culturas políticas y resiliencia en la educación. Tunja: Editorial UPTC.</p>	<p>Mora, J.; Soto, D.; Gómez, N.; Bernal, S. "Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad." En CULTURAS POLÍTICAS Y RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN. SOTO ARANGO, Diana E.; RÁTIVA VELANDIA, Marlén; MORA GARCÍA, José Pascual. (Editores). Tunja: 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. Tomo V I. SBN 978-958-44-2213-2.</p>	<p>Mora, J. y Bernal, S. (2018) "Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo xxi." Revista Inclusiones, volumen 5 – número 4 – octubre/diciembre 2018, Chile, Temuco. Revista Indexada Scopus. Universidad Católica de Temuco.</p> <p>Mora, J. (2018) "Políticas educativas de enseñanza del Currículum en Venezuela: 1911- 1998" EDUCERE - Investigación Arbitrada - ISSN: 1316-4910 - Año 22 - N° 72 - Mayo - Agosto 2018 / 353 – 374. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45183/art7.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Mora, J. (2019) "Aproximación a las Pedagogías Alternativas: De la Pedagogía de la Diversidad a las Pedagogías de la Resiliencia en el marco del Postacuerdo", artículo aprobado en la REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA RHEC, ISSN 0123-7756 – ISSN (en línea): 2422-2348 Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA. Oct 2019.</p> <p>Mora, J. (2019) "La construcción del campo intelectual de la paz pedagógica, (Una mirada interdisciplinaria desde la historia constitucional comparada)" artículo en arbitraje de la revista Derecho y realidad de la Facultad de Derecho de la UPTC, Tunja. Oct 2019.</p>

LIBROS	CAPITULOS DE LIBROS	ARTÍCULOS
	<p>Mora J.; Correa, A. y Naranjo, D. "Imaginarios de la independencia en el bicentenario (2019). Estudio de casos libros y manuales." En Imaginarios Escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana. En Escuelas Normales cundiboyacenses. 2009- 2019. Soto, D., et Al. Tunja: Editorial UPTC/ Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc- RUDECOLOMBIA/Colección Ilustración en América colonial. Tomo VI/ Grupo de investigación ILAC. ISBN. 978-84-17146-90-0. 2022.</p>	

2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS MIGRANTES EN GUATEMALA, ESPAÑA Y COLOMBIA, SIGLOS XX-XXI

LIBROS	CAPÍTULOS DE LIBROS	ARTÍCULOS
<p>Arguello, L. (Editor). (2020) Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas. Tunja: Editorial UPTC- Ciefet, pp.115 – 144, 2020. ISBN: 978-958-660-378-2. 2020.</p>	<p>Mora, J. (2020) "Hacia una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina", en Arguello, L. (Editor). Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas. Tunja: Editorial UPTC- Ciefet, pp.115 – 144, 2020. ISBN: 978-958-660-378-2. 2020.</p>	<p>Mora, J. (2016) "La Maestra Argelia Laya. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)." Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 18 No. 27 (2016): 13-34.</p> <p>Mora García, José Pascual. "La pedagogía geomental y la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla en el Pacífico Colombiano." Heurística: revista digital de historia de la educación, N°. 21, 2018, págs. 99-110. ISSN-e 1690-3544</p>

3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MAESTRAS AFRICANAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA, BRASIL, GUATEMALA, VENEZUELA Y GUINEA ECUATORIAL, SIGLO XX A XXI. GRUPO HISULA UPTC/UdeC

LIBROS	CAPITULOS DE LIBROS	ARTÍCULOS
Soto, D. et Al. Historia de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos. Tunja: Editorial UPTC /Ciefet, v. ISBN: 978-958-660-375-1	Mora, J. (2020) "Isidora Agnes y el Calipso Afrovenezolano." En Soto Arango, Diana et Al. Historia de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos. Tunja: Editorial UPTC /Ciefet, v. ISBN: 978-958-660-375-1, p.17 - 44, 2020	Mora, J. (2016) "La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926-1997)". Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, (Rhela), Vol 18, No. 27 (2016), (13-34) https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5507/4613 Mora, J. (2018) "La pedagogía geomental y la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla en Barbacoas, el pacífico colombiano." En Heurística, Enero - Diciembre 2018, N° 21. Pp. 99-110

4. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN LA MAESTRA RURAL EN IBEROAMÉRICA. HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS.

LIBROS	CAPÍTULOS DE LIBROS	ARTÍCULOS
Soto, D.; Cuño, J.; López, Ó. (2015) La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras, (Tomo VIII, en Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe), (Tunja: HISULA, SHELA, Universidad Pablo de Olavide, Rudecolombia, 2015), 245-270.	Mora, J. "Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en la escuela de niñas (siglo XIX)" en Soto, D.; Cuño, J.; López, Ó. (2015) La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras, (Tomo VIII, en Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe), (Tunja: HISULA, SHELA, Universidad Pablo de Olavide, Rudecolombia, 2015), 245-270.	Mora, J. (2019) "La historia de la Educación Rural en Venezuela. Caso: Centro Interamericano de Educación Rural (CIER)." En Educere. v.23 fasc.76 p.811 - 829. Mora, J. (2020) "La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel, Jáuregui y Beatriz Camargo." Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales TraHs. (París-Francia). Vol. 8, pp.10 – 30. v.8. 2020. https://www.unilim.fr/trahs/3026

5. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA EN LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI. GRUPO HISULA UPTC/UdeC.

LIBROS	ARTÍCULOS
<p>Soto, D.; Puig, M.; y Mora, J. (editores) (2018) La Masonería en la Independencia de América, tres siglos de fundación de la masonería simbólica (1717-2017). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja.</p>	<p>Mora, J.; Soto, D.; Lima, J. (2017), "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)". Revista História da Educação / History Education Journal, Vol. 21, N° 51, (2017), (351- 375).</p> <p>- Soto, D; Mora, J.; Lima, J. (2017) "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).</p> <p>Mora, J. (2017) "Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica", Revista Educere, vol. 21, No. 69 (2017), (367-384)</p> <p>http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222011/3565522201_1.pdf</p> <p>- Mora García, José Pascual y Bernal Villate, Sandra. "La Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo XXI", Revista Inclusiones, v.5 fasc.4 p.36 - 61, 2018.</p>

En la formación de talentos realizamos actividades, desde la dirección de las tesis doctorales y maestría, jurado hasta ser evaluador de libro en varias universidades en Colombia:

6. JURADO Y DIRECTOR DE TESIS DOCTORALES:

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA	JURADO DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA
<p>Estudiante doctorado: Lucy Gómez Mina. "Los Afrodescendientes en las Políticas Educativas de la Constitución de la república Bolivariana de Venezuela", Universidad Pedagógica Libertador IPRGR, 2010.</p>	<p>Estudiante doctorado: Bonilla, Elsa. "Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: una mirada histórica 1991 – 2015." Doctorado de Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. 04 de mayo de 2018</p>
<p>Estudiante: Patiño Rojas, Jorge E. "Las Instituciones Republicanas de la Constitución de Tunja de 1811 y su impacto en la vida Ciudadana de la Provincia." UPTC. DOCTORADO EN HISTORIA. 2018. Cotutor y director Internacional.</p>	<p>Patiño Rojas, Jorge E. "Marco institucional para la concreción de la autonomía política territorial tributaria en Colombia." Tunja: USTA. Doctorado de Derecho Público. 2018</p>

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA	JURADO DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA
<p>Estudiante doctorado: Zuluaga Trujillo, Gustavo. "Prácticas de Educación en Emergencia en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano: Un Abordaje desde las Políticas Educativas Nacionales para el posacuerdo en San José del Guaviare periodo 2002 – 2018." CADE- UPTC, Tunja. 2022</p> <p>Barrera Martínez, Carlos H. La caricatura, un instrumento para la formación de la opinión pública. Estudio de caso: desde los Acuerdos de la Habana, a la Paz Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia - Uptc - Sede Tunja Estado: Tesis concluida Maestría en Derechos Humanos, 2017. Director de Tesis de Maestría de DDHH, UPTC. Tunja.</p> <p>Cifuentes Barreto, Jaime Andrés. "Reforzar las actividades del desarrollo motor y cognitivo en niños de 7 a 12 años utilizando materiales solidos reutilizables incentivando el tiempo en familia." Maestría en Educación. Universidad de Cundinamarca. En proceso. Director de Tesis de Maestría en Educación. UdeC. En proceso.</p> <p>JURADO DE POSDOTORADO</p> <p>Molina Bravo, José Arturo. Informe de ejecución de actividades y resultados proyecto de investigación posdoctoral. CADE- UPTC, Tunja, 2022. Jurado de Trabajo final de Posdoctorado.</p> <p>ASESOR Y PRESTACIÓN DE SERVICIOS para el desarrollo del SEMINARIO CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA, LA EDUCACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, en el programa de Especialización en Educación para la Atención a Población Afectada por el Conflicto Armado y en Problemática Fronteriza a los estudiantes de la cohorte- 1, Grupo B; los días viernes 7 y 14 de agosto y sábados 8 y 15 de agosto de 2020.</p>	<p>Barrera Lombana, Nelson. "El modelo TPACK en la caracterización del conocimiento profesional del profesor universitario que enseña lógica digital en la Escuela de Ingeniería Electrónica de la UPTC." CADE- UPTC - Tunja. Sustentación realizada el 9 de octubre 2018.</p> <p>Muñoz Gómez, Liliana Paola. "Estrategias pedagógicas de empoderamiento en habilidades sociales para universidades víctimas del conflicto armado, Boyacá." Doctorado en Cs de la Educación, CADE- UPTC, Tunja. Sustentada en nov 2019. Jurado.</p> <p>Sacristán, Edwin Estiven. "EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIÓN LOCAL EN LOS CENTROS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOYACÁ COLOMBIA, 2002-2020." CADE- UPTC, Tunja. 2020. Jurado suficiencia investigadora.</p> <p>Ramírez Espinosa, Fredy N. "Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de educación básica secundaria: un aporte hacia una cultura para la paz." CADE UPTC, Tunja. En proceso de sustentación 21 de junio 2022. Jurado.</p> <p>Ruíz González, Jesús Danilo. "Cátedra de la Paz y los DDHH en la Institución educativa Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús, una propuesta." Maestría DDHH. Tunja. Jurado. 2017. 04/08/2017</p> <p>Cetina Barón, Enna Beatriz. "Empoderamiento de mujeres víctimas de desplazamiento forzado; una estrategia para la organización y la garantía del derecho al trabajo." Maestría HHH- UPTC. Sustentación realizada en Tunja, agosto 2018. Jurado</p> <p>Gutiérrez Guillén, Jorge Alexander. "Mitos y realidades de los niños, niñas y adolescentes con características y necesidades especiales declarados en situación de adoptabilidad en Colombia." Maestría DDH. UPTC. Sustentada. Noviembre 2018. Jurado.</p> <p>González Fonseca, José Guillermo. "Reconstrucción de memoria histórica desde la voz de historiadores y las víctimas del conflicto armado en Chita – Boyacá." Maestría DDHH, UPTC. Tunja. 2020. Jurado.</p> <p>Espinosa, Oscar León. "Guías de aprendizaje significativo del conflicto colombiano, caso I.E.G.G.C. Tunja (2016 – 2020)." Maestría DDHH- Tunja. UPTC. Jurado de Tesis. Sustentación: 01 de diciembre de 2020</p> <p>Bautista, Zuly. "La educación en derechos humanos en Colombia y la inserción de sus contenidos curriculares dentro del sistema educativo nacional en los niveles de básica y media. Análisis histórico bibliográfico." Maestría DDHH- Tunja. 2021. Jurado</p> <p>Garzón, Martha Lucía. "Retos y desafíos en procesos de emprendimiento para mujeres afrocolombianas víctimas de desplazamiento en el marco del conflicto armado en Colombia, asentadas en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá." Maestría DDHH. UPTC. Sede Bogotá. 2021. Jurado.</p> <p>Niño Sáenz, Víctor Adrián. "Representaciones sociales de los estudiantes de la ied san Juan de Rioseco sobre los proyectos pedagógicos productivos y su reorientación desde de la carta de la tierra." Maestría en Educación. Universidad de Cundinamarca.</p>

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA	JURADO DE TESIS DOCTORAL Y/O MAESTRÍA
	<p>Navia Burbano, Luis Gerardo y Rodríguez Naranjo, Hamer. "Estrategia pedagógica para la formación de líderes juveniles desde el aprendizaje cooperativo basado en las experiencias movimiento juvenil recreo." Maestría en Educación. Universidad de Cundinamarca. Sustentada, 2021. Jurado.</p> <p>Arias Aguirre, Cristian Camilo y Romero Galindo, Odilia Constanza. "Propuesta de transversalidad curricular para el fortalecimiento de la educación ambiental en el marco de la enseñanza para la comprensión." Maestría en Educación. Universidad de Cundinamarca. Sustentada, 2021. Jurado.</p>

7. A NIVEL DE PONENCIAS EN EVENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES SE REALIZÓ VISIBILIDAD.

PONENCIAS	NACIONALES	INTERNACIONALES
<p>Mora, J. (2018) "Las prácticas pedagógicas en la formación de maestros". En Congreso de Pedagogía Departamental organizado por el Sindicato de Maestros de Boyacá. Fecode y gremios. Realizado 18 de mayo de 2018, en el auditorio Gabriela Mistral de la Universidad Juan de Castellanos en TUNJA. Invitación realizada en el marco del Postdoctorado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el grupo Hisula-ilac Facultad De Educación Uptc.</p> <p>Mora, J. (2018) "La Pedagogía Geomental en la construcción de la nación, estudio de caso: Luz H. Castillo Vallecilla." Se realizó ponencia en el IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes, en el XII Congreso Internacional SHELA, Temuco, 18 de octubre de 2018.</p>	<p>Congreso de Pedagogía Departamental organizado por el Sindicato de Maestros de Boyacá. Fecode y gremios. Realizado 18 de mayo de 2018, en el auditorio Gabriela Mistral de la Universidad Juan de Castellanos en TUNJA. Invitación realizada en el marco del Postdoctorado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el grupo Hisula-ilac Facultad De Educación Uptc.</p>	<p>XII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (SHELA). IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes, en el XII Congreso Internacional SHELA, Temuco, 18 de octubre de 2018.</p>

PONENCIAS	NACIONALES	INTERNACIONALES
<p>Mora, J. (2018) "Fundamentos Epistemológicos para una Pedagogía de las Migraciones, estudio de caso: Luis Valero Iglesias." Ponente en el foro Migración y Pedagogía, invitado al panel que se enmarca en el Proyecto "Historias de vida de maestros migrantes en Guatemala, España y Colombia, siglos XX-XXI" Liderado por profesor Jaime Andrés Argüello Parra, Investigador principal Proyecto 2391 Grupo HISULA. Se realizó el día jueves 11 de octubre 2018, a partir de las 14:00 hrs., en la Casa Rojas Pinilla.</p> <p>Mora, J. (2018) "Internacionalización del Curriculum y aportes del Grupo Hisula-Ilac-UPTC, Rudecolombia y la red SHELA", Coloquio en el marco de los 84 años de la UPTC. Realizado el 10 de octubre de 2018.</p> <p>Mora, J. (2018) "Los aportes de la Francmasonería a la construcción de los DDHH en el proceso de independencia." En el VII Congreso Internacional de DDHH, Tunja: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 2018. (Casa Rojas Pinilla).</p> <p>Mora, J. (2018) "Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica." VI Congreso Internacional Universidades Iberoamericanas "el nuevo diseño de la universidad del futuro en España, América Latina y el Caribe: investigación, desarrollo e innovación como estrategias para el progreso autónomo de las sociedades iberoamericanas". Carmona, España, 6 - 8 de junio de 2018. Seminario 3: La función social de la universidad. Universidad y entorno: contextualización de los sistemas de educación superior (Coord. Dr. Armando Martínez Moya, UdeGuadalajara, México.)</p>	<p>Coloquio en el marco de los 84 años de la UPTC. Realizado el 10 de octubre de 2018.</p>	<p>XII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (SHELA). IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes, en el XII Congreso Internacional SHELA, Temuco, 18 de octubre de 2018.</p> <p>V Congreso Internacional de DDHH, en la Semana de la Facultad de Derecho y Cs, Sc. de la UPTC, realizada el día 24 de octubre 2018. Lugar: Casa Rojas Pinilla.</p> <p>VII Congreso Internacional de DDHH, Tunja: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 2018. (Casa Rojas Pinilla).</p> <p>VI Congreso internacional Universidades Iberoamericanas "el nuevo diseño de la universidad del futuro en España, América Latina y el Caribe: investigación, desarrollo e innovación como estrategias para el progreso autónomo de las sociedades iberoamericanas". Carmona, España, 6 - 8 de junio de 2018</p>

PONENCIAS	NACIONALES	INTERNACIONALES
<p>Mora, J.; y Correa, J. (2019) "La resistencia indígena: la minga como expresión de los imaginarios sociales y la modernidad alternativa o transmodernidad." Ponencia en el CONGRESO INTERNACIONAL DEL BICENTENARIO DE INDEPENDENCIA DE COLOMBIA 1819 – 2019, mesa: Educación Indígena, entre el 31 julio y 5 de agosto 2019.</p> <p>Mora, J. "Historia de la educación crítica y el impacto de la Transmodernidad en las poblaciones indígenas y afrodescendientes" en el FORO EDUCATIVO BICENTENARIO HISTORIA, ÉTICA Y CIUDADANÍA EN COLOMBIA, LA HISTORIA DE NUESTRA DIVERSIDAD, organizado por la UNIVERSIDAD DEL VALLE y ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Realizado el 30 de agosto de 2019. Actividad en el marco de la Línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.</p> <p>Mora, J. (2019) "Pedagogías, Paz y Poblaciones resilientes (Un proyecto emergente en el marco del Posacuerdo de Paz con enfoque Transmoderno). Ponencia en el V CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍAS IP, EJE TEMÁTICO 5: PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS, UPTC, Tunja. 7 al 11 de octubre de 2019. En esta oportunidad realizamos la Coordinación de la Mesa EJE TEMÁTICO 5: PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS</p> <p>Mora, J. (2019) "Balance del campo intelectual de la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones resilientes, (UPTC y UdeCundinamarca)." En el VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, Facultad de Derecho de la UPTC, Tunja, 25 de septiembre de 2019.</p> <p>Mora, J. (2019) "La Repedagogización colectiva, para la Mentalidad de la Paz Emancipatoria", ponencia en el PRIMER CONGRESO Internacional de la Práctica Pedagógica, Manizales. 02, 03 y 04 de octubre, mesa 1, Prácticas Pedagógicas en la Construcción de Paz y Ciudadanía.</p>	<p>FORO EDUCATIVO BICENTENARIO HISTORIA, ÉTICA Y CIUDADANÍA EN COLOMBIA, LA HISTORIA DE NUESTRA DIVERSIDAD, organizado por la UNIVERSIDAD DEL VALLE y ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Realizado el 30 de agosto de 2019. Actividad en el marco de la Línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.</p> <p>PRIMER CONGRESO Internacional de la Práctica Pedagógica, Manizales. 02, 03 y 04 de octubre, mesa 1, Prácticas Pedagógicas en la Construcción de Paz y Ciudadanía.</p>	<p>V CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍAS IP, EJE TEMÁTICO 5: PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS, UPTC, Tunja. 7 al 11 de octubre de 2019. En esta oportunidad realizamos la Coordinación de la Mesa EJE TEMÁTICO 5: PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS</p> <p>VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, Facultad de Derecho de la UPTC, Tunja, 25 de septiembre de 2019.</p>

PONENCIAS	NACIONALES	INTERNACIONALES
<p>Mora, J. (2019) "La Pedagogía de la Resiliencia a partir de la EUMENEIS ELENCHOI en el marco del posacuerdo." Ponencia en el III COLOQUIO INTERNACIONAL FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ESCUELAS NORMALES, Cartagena de Indias, 28-30 octubre 2019, Mesa 8: Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.</p> <p>Soto, D; Mora, J; y Mora, J. (2019) "Culturas políticas del profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la formación de educadores." XIX CONGRESO DE LA FIEALC bajo los auspicios del Departamento de Estudios Hispánicos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Szeged, del 24 al 28 de junio de 2019, en Szeged, Hungría.</p> <p>Mora, J. (2019) "La mirada de las Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes desde la Modernidad, Postmodernidad y Transmodernidad, una fundamentación para el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca." Panelista del Foro: TRANSMODERNIDAD Y TRANSLOCALIDAD, ELEMENTOS FUNDANTES DE LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA. Con participación del Dr. Adriano Barrera (Rector); Dr. José del Carmen Correa (director del Doctorado); Juan Alfonso Barrero Zabaleta y José Pascual Mora García. Auditorio. Sede Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá. 19 de nov 2019</p>	<p>Foro: TRANSMODERNIDAD Y TRANSLOCALIDAD, ELEMENTOS FUNDANTES DE LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA. Con participación del Dr. Adriano Barrera (Rector); Dr. José del Carmen Correa (director del Doctorado); Juan Alfonso Barrero Zabaleta y José Pascual Mora García. Auditorio. Sede Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá. 19 de nov 2019</p>	<p>III COLOQUIO INTERNACIONAL FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ESCUELAS NORMALES, Cartagena de Indias, 28-30 octubre 2019, Mesa 8: Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.</p> <p>XIX CONGRESO DE LA FIEALC bajo los auspicios del Departamento de Estudios Hispánicos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Szeged, del 24 al 28 de junio de 2019, en Szeged, Hungría.</p>

Este barrido de productos y formación de talentos tienen un fin propedéutico, los cuales sirvieron de base para fundamentar la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones resilientes del Doctorado en la Universidad de Cundinamarca.

Asumimos el compromiso que exige la sociedad a la universidad frente al tema de las Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. Partimos de las preguntas orientadoras del TEMA-PROBLEMA:

1. Conocer las pedagogías de siglo XXI, en el marco del “giro afectivo”, para recrear las pedagogías alternativas, las pedagogías diversas, las pedagogías del Sur, las Pedagogías Indígenas, y de Pedagogías de las comunidades vulnerables;
2. Desarrollar la comprensión de la Pedagogía de la Paz como deconstrucción de los conceptos hegemónicos de la Paz: deconstrucción de la Paz Liberal y la Paz tutelada por los agentes nacionales para manipular las comunidades vulnerables;
3. Estudiar las comunidades científicas que han abordado el tema de la paz desde la educación y la pedagogía en Colombia, pero fundamentalmente para generar teoría y praxis en el contexto actual;
4. Decantar en el Acuerdo Final de Paz las categorías fundacionales del modelo de Paz Colombiano;
5. Proponer una Repedagogización social de la Paz para impactar en el inconsciente colectivo, a fin de generar engramas mentales para superar la mentalidad de la violencia;
6. Crear categorías que redefinan las pedagogías, la paz y la resiliencia en Colombia, como la Paz Pedagógica, la Paz emancipatoria, Pazología vs. Violentología, paz libertaria, paz diversa, paz alternativa, y en especial, la PAZ TRANSMODERNA como propuesta institucional de la Universidad de Cundinamarca;
7. Incorporar en los retos que plantea la Pandemia del COVID-19 en la deconstrucción de la Pedagogía de la Modernidad, en esa dirección se propone como excursus final la Pedagogía Apofática para intentar repensar el proceso en/post pandemia, pues el COVID-19 develó, una vez más, la violencia estructural.

Por tanto, además de hacer un estudio de las comunidades científicas de la pedagogía en Colombia, nos proponemos especialmente abordar la comunidad científica que fundamenta al Grupo de Investigación HISULA e Ilac de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); para tener presente el estado del arte en la producción de conocimiento frente en el marco del posacuerdo.

En cuanto a los objetivos que orientan la investigación podríamos sugerir los siguientes, no porque tengamos la pretensión de dar respuestas a todos, sino porque queremos incluir nuevas preguntas sobre un mismo problema; en ese sentido, destacamos los siguientes:

1. Abordar el campo intelectual de la Pedagogía y la Paz en Colombia y América Latina, con énfasis en la PAZOLOGÍA, con una ciudadanía activa que le apueste a la Paz.
2. Evidenciar a través de la citación de fuentes la contribución de la red Rudecolombia a la construcción de la Paz, así como de las ediciones del Doctorado en Ciencias de la Educación CADE UPTC, el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, la productividad del Grupo HISULA, la revista Rhela, la revista Sumapaz, y el Grupo Sumapaz.
3. Confrontar las pedagogías de la Obediencia: desde las radicales del catolicismo, como el Opus Dei; las confesionales de los grupos evangélicos de las iglesias cristianas fundamentalistas; las pedagogías de las denominadas “Nuevas Tribus” con especial impacto en las comunidades indígenas y poblaciones vulnerables.
4. Abordar las Pedagogías Alternativas, desde las Pedagogías Indígenas hasta los enfoques de las Pedagogías del sur, sin dejar de destacar hay una gran pluralidad del pedagogías que emergen de la realidad cambiante. En ese sentido, se busca decantar las pedagogías que promueven la Subcultura de la Muerte a través de la militarización de la sociedad; las pedagogías que se nutren de la TANATOFobia, las pedagogías de la FILOSOFÍA DE LA CULPABILIDAD (Lacroix); las Pedagogías que proponen el discurso de la Seguridad Nacional sobre los derechos individuales.

5. Exponer los fundamentos de las Pedagogías de la No violencia y los pensadores de la Nueva Era, como miradas del mal llamado Pensamiento Débil.

6 Destacar los aportes de las Experiencias migratorias comparadas en los procesos sociales recientes en América Latina, no para evaluar cuantitativamente el proceso sino para hacer una reflexión sobre cómo ver una Pedagogías de las migraciones, problematizando los conceptos de fronteras, migraciones irregulares y tratamiento de los cuerpos y DDHH.

7. Abordar las implicaciones de la Pandemia COVID-19 en la comprensión de la Paz, especialmente con los lineamientos de la Pedagogía Apofática, a fin de evidenciar las contradicciones de la Pedagogía de la Modernidad en la sostenibilidad del planeta.

Metodológicamente echamos mano del análisis teórico documental para el análisis cualitativo-descriptivo, con un diseño historiográfico fortalecido con la triangulación de fuentes primarias, secundarias, y la producción teórica de los Grupos de Investigación HISULA-UPTC; el Grupo de Investigación Primo Levi de Justicia Social UPTC-Tunja; el Grupo de Investigación de Historia Constitucional Comparada de la Universidad Nacional de Colombia; el Grupo de Investigación HEDURE de la Universidad de Los Andes-Táchira-Venezuela; Proyectos de Investigación realizados como coinvestigador del Grupo HISULA-UPTC, Tunja, el Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos” - Caracas-Venezuela. Por último, incorporamos algunos elementos de la bibliometría para mostrar el histórico de los resultados del presente trabajo.

La metodología corresponde a un diseño historiográfico cualitativo descriptivo, interpretativo, discursivo, de las mentalidades, geopolítica del conocimiento, y hermenéutica crítica; de los cuales retomamos los siguientes fundamentos epistemológicos: 1. La comprensión de la tradición hermenéutica crítica (G. H. Gadamer a Paul Ricoeur); 2. La antropología discursiva crítica (Geertz, Mansilla); 3. La historia de las Mentalidades (Bloch, Febvre, Braudel, Le Goff, entre otros); 4. Las tendencias emergentes de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, Mignolo, Quijano); 5. Los aportes del paradigma historiográfico de la Historia de

la Educación Latinoamericana (Soto Arango, Mora,, Lima Jardilino); 6. La Transmodernidad como filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca (Rodríguez Magda, Dussel, y las propuestas por Muñoz-Barrera); 7. La postmodernidad crítica (McLaren) y la Pazología de los santones de la New Age desde Gandhi, Tagore, Osho, Chopra, Sadhguru, Sath - Arha Tobías de Jesús Acosta, entre otros.

El campo conceptual de las pedagogías, la paz y la resiliencia

El concepto de *campo conceptual* nos invita a mirar menos puertas adentro de las disciplinas y más a las interrelaciones con la investigación interdisciplinaria; tal es la idea de Mario Díaz (1994) de la Universidad del Valle, quien aboga por la necesidad de reconocernos menos al interior de las disciplinas, y preocuparnos más por los estudios abiertos, tipificados por la pluralidad, la otredad, los descentramientos y la desterritorialización. La comprensión del campo conceptual e intelectual de las categorías de pedagogía, paz y resiliencia para la arqueología de redes académicas evita la dispersión, y crea una noción de equipo, grupo, centro, red académica, pero sin “aspirar a constituir una teoría centralizada” (Echeverry y Zuluaga, 1997, p. 13).

En este sentido, para el estudio del campo conceptual nos proponemos evidenciar el impacto del giro afectivo, el giro decolonial, el giro Transmoderno y el giro biocéntrico (Mora,, 2021). El Acuerdo de Paz y las implicaciones del posacuerdo requieren de un tratamiento especial para el manejo de la paz, razón por la cual se hace necesaria su comprensión a la luz de los paradigmas emergentes. Por esta razón, el entronque del campo conceptual se hace necesario, 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 la construcción de un sujeto pedagógico que empodere a las culturas históricamente silenciadas por los centros geopolíticos hegemónicos, tanto los nacionales como los internacionales. Por eso invocamos desde las pedagogías del sur, desde las epistemologías disidentes y desde las pedagogías alternativas (Mora,, 2019), además, de tener en cuenta que ese saber se ve tensionado y retado.

Nos proponemos deconstruir los paradigmas pedagógicos hegemónicos que alienan al ser social en el desarrollo de una paz sostenible y duradera,

así como el paradigma patriarcal, la unanimidad de pensamiento y la razón única que potencia la dialéctica de la negación. Para ello, abordaremos la metodología de la historia de las mentalidades para recuperar los andamios geomentales (Mora,, 2019), los elementos de la resiliencia ancestral y los valores resilientes. Se trata entonces de acercarnos con una visión inculturada que respeta la construcción de una modernidad alternativa, porque la pedagogía no se reduce exclusivamente a la escuela, sino que, al intervenir a través del Estado docente como aparato ideológico del Estado, se requiere que el docente y los que ejercen roles pedagógicos cultiven la razón emancipada y decidan no como reproductores, sino como productores de pensamiento e ideología. El docente o el pedagogo social es un actor que crea teoría y produce ideología, por eso apostamos por una pedagogía social emancipatoria (Habermas) y la pedagogía liberadora (Dussel). En el marco constitucional retomamos de la Carta Magna de 1991 y las políticas de Estado como resultado del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*.

El concepto de *paz pedagógica*, lo incorporamos para desarrollar la *Pazología* frente a los modelos que promueven la *Violentología*. En este sentido, es necesario redimensionar la óptica emergente que incluye una descolonización de la paz, o la paz como emancipación, o la paz sostenible, o la paz como ejercicio del disenso social, esencia del modelo democrático; en fin, se trata de abordar una paz pedagógica como imaginario social en un contexto intercultural, pluricultural y pluriétnico.

El contexto del estudio fue la región cundiboyacense y metodológicamente la investigación se basó en el análisis teórico documental para comprender las dimensiones de la pedagogía, la paz y la resiliencia, apostando por la construcción de nuevos abordajes para su análisis cualitativo-descriptivo, con un diseño historiográfico fortalecido por la triangulación de fuentes primarias y secundarias, proyectos de investigación, ponencias, seminarios, congresos y conferencias realizadas como coinvestigador del grupo HISULA-UPTC y el grupo Sumapaz de la Universidad de Cundinamarca.

Las pedagogías

El tema de las pedagogías en relación con la paz y las poblaciones resilientes se recuperó desde el denominado “giro afectivo” (Lara y Enciso, 2013) en la *Historia de la Educación*; y un balance preliminar se presenta al respecto en la UPTC (Soto, Mora y Lima, 2017). La historiografía sobre el tema en América Latina se refiere el trabajo de Pineau (2018) en *Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance* (que se sabe) *incompleto*, en la revista brasileña *História da Educação*.

Esta línea de investigación responde a la preocupación por dar un viraje a la disciplina:

La clase puede convertirse en un lugar de resistencia pasiva feroz bajo los regímenes de control y opresión. Tales investigaciones, que vuelven perceptibles los espacios del trabajo de los enseñantes, señalan también los conflictos y las relaciones de fuerza internas a la escuela, y las transformaciones fomentadas, permitidas, frenadas o prohibidas por los profesores. Tratar a los docentes como protagonistas de la historia es devolverles su parte de responsabilidad en los avances y bloqueos del sistema; las elecciones epistémicas del historiador (qué busca saber y hacer saber) son también elecciones éticas y políticas. (Chartier, 2018, p. 38)

En los últimos años la pedagogía está más cerca de los estudios etnográficos y antropológicos que de los metarrelatos y visiones enciclopedistas. De hecho, los temas están más cerca de las pedagogías alternativas que de la disquisición de si la pedagogía es una ciencia o un saber pedagógico. Es aquí donde se entronca nuestro estudio acerca de las pedagogías, porque la pedagogía dejó de ser un tema de una única mirada, como se diseñó en la Modernidad.

Así emergen los temas alternativos bajo el giro afectivo para tratar las pedagogías de las emociones (Ascolani, 2010); educar las emociones (Vivas; Gallego y González, 2006); pedagogía de los afectos (Agudelo y

Estupiñán, 2009); pedagogía de las comunidades indígenas (Mansilla, 2019); pedagogías afrodescendientes (Mora, 2016); pedagogía de las migraciones (Mora, 2020); pedagogía de la paz (Amézquita y Trimiño, 2020); pedagogías Queer (Sánchez-Saing, 2019); pedagogías de la sensibilidad (Barrán, 1989); pedagogía transmoderna (Mora, 2020), entre otras.

La era de los metadisursos universales, racionalistas e ideológicos ha sido desplazada del centro de gravedad. Los programas de posgrado han abierto espacios para el tema, desde las maestrías. Por ejemplo, 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 y educación*, la cual está inscrita en el grupo de investigación Cacaenta. A nivel de los doctorados en educación, el registro calificado del Ministerio de Educación para el doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca se enmarca en la filosofía institucional del Modelo Educativo Digital Transmoderno (Muñoz, 2019).

Estas comunidades están retando las estructuras del Estado en su visión tradicional, reclamando sus espacios, tiempos, territorios y 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 tradicionales, ya sean sindicatos, gremios, centros de estudiantes, colegios de profesores, y no se digan los políticos de oficio.

En cuanto a las preguntas que orientan la investigación podríamos decir que no tenemos la pretensión de dar respuestas a todas, porque queremos incluir nuevas preguntas sobre un mismo problema; creo, en principio, que ese ha sido uno de los errores fundamentales, el pretender dar respuestas cual pretendido cartabón. Simplemente no hay hojas de ruta.

En concreto, se trata de pensar en las *otras pedagogías*. Las otras pedagogías queremos pensarlas y repensarlas sin incluirlas en los metarrelatos de la Modernidad, sin convertirlas en diálogos estériles, solipsismos; sin incluirlas en las corrientes que la Modernidad construyó para disfrazar el dominio, como las llamadas pedagogías paidocéntricas, o bien autogestionarias, antiescolares, antiautoritarias o desescolarizadas, a las que la crítica

posmoderna les demostró que igual siguieron trabajando con un sujeto en abstracto, o en palabras de Foucault, sobre la “muerte del sujeto”.

Queremos apostar a aquellas pedagogías que no han entrado en los diseños curriculares de la universidad, a aquellas pedagogías que deconstruyen la racionalidad del cartesianismo, aquellas que siguen imponiendo lógicas binarias en detrimento de un mundo que se mueve en lógicas fractales. Es necesario resemantizar a aquellas pedagogías cómplices, que simulan cambio, pero son más de lo mismo. Será necesario invocar las pedagogías que quieren despertar los valores ancestrales en las poblaciones resilientes.

Tabla 1.

Comparación de la pedagogía de la modernidad y la pedagogía de la transmodernidad

CATEGORÍAS	PEDAGOGÍA DE LA MODERNIDAD	PEDAGOGÍAS DE LA TRANSMODERNIDAD
Ontología	El ser se realiza en la transformación de la naturaleza	Aprender a vivir amigablemente con la naturaleza del sujeto de derechos, v. gr. la Pachamama se convierte eje de la vida. Los animales sujetos de derechos como no humanos.
Teleología	El para qué se educa está signado por el mundo empresarial	Se forma para la realización interior, el aprender a vivir, antes que la instrumentalización del ser
Axiología	La ética es ecodpredadora	La ética es ecológica marcada por el giro biocéntrico.
Gnoseología	Las teorías del conocimiento están sujetas al cartesianismo, eurocéntrico, y la anglobalización.	Las teorías del conocimiento buscan recuperar los saberes ancestrales e interculturales.
Epistemología	Las epistemologías imponen un criterio hegemónico. Los ejes son regidos por criterios unilaterales que excluyen las miradas alternativas.	Las epistemologías incorporan las llamadas epistemologías disidentes del sur, desubalternantes, y contrahegemónicas.
Hermenéutica	La hermenéutica es anclada en los modelos occidentales.	La hermenéutica es diatópica (De Sousa Santos).
Metodologías	Cuantitativas, cuantitativas e instrumentales.	Metodologías multiversas, pluriversas, alternativas.
Geopolítica	Dominada por los países hegemónicos.	Decolonización del poder, apostándole a la pluripolaridad.

Derechos Humanos (DD. HH.)	DD. HH. en la comprensión patriarcal y eurocéntrica.	DD.HH. emergentes, en convivencia con el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano.
Saberes	Los saberes son anclados en las fuentes eurocéntricas: griegas, romanas y judaicas.	Decolonización del saber. Se recuperan las culturas regionales y alternativas, ancestrales.
Ser	El ser está marcado por la comprensión de la persona humana judeocristiana.	Decolonización del ser. El ser debe ser respetado en cualquiera de sus raíces ancestrales, y se apuesta por una superación del "complejo de Vasallaje" (Salazar Bondy).

Fuente: El autor. José Pascual Mora García

Nos pronunciamos por una pedagogía transmoderna (Mora, 2020):

- a. Una pedagogía transmoderna, que les apueste a nuestras culturas regionales, a nuestras culturas barriales, a nuestras culturas raizales, a nuestras culturas afros, a nuestras culturas indígenas, a nuestras culturas diversas; a una pedagogía que decante la modernidad alternativa en los grupos resilientes.
- b. A unas pedagogías que superen la subalternidad de la cultura y epistemología latinoamericana, a la que históricamente el eurocentrismo y más recientemente la anglobalización sometió a su discurso.
- c. A unas pedagogías que construyan el proceso de paz sin dejarse tutelar por el pensamiento hegemónico, para eso debemos dejar oír a nuestras comunidades resilientes.
- d. A unas pedagogías que se atrevan a producir conocimiento, en el que el docente no sea reproductor sino actor de la paz descolonizada, de la paz pedagógica, de la paz emancipatoria, de la Pazología libertaria, diversa, alternativa, y en especial, la *paz transmoderna* como propuesta institucional de la Universidad de Cundinamarca. Es lo que hemos llamado, la paz como *Eumeneis Elenchoi* en aras de la superación de la violencia estructural.
- e. A unas pedagogías que no promueven la subcultura de la muerte a través de la militarización de la sociedad; la Modernidad potenció las pedagogías que se nutren de la *tanatofobia* y las pedagogías de la *filosofía de la culpabilidad* para manipular el ser humano.

- f. A unas pedagogías que no se funden en la ley mosaica, del “ojo por ojo”, inspiradas en el principio hobbesiano del *homo homini lupus*, que refuerzan la mentalidad de la violencia.
- g. A unas pedagogías que sean reflexión y autocrítica contrahegemónica, hemos señalado que incluso la imposición de modelos de indexación anglosajones son una evidencia de la discriminación geopolítica en la producción de conocimientos, porque solo son válidos los que son reconocidos por las métricas anglosajonas.
- h. A unas pedagogías que desmonten los modelos patriarcalistas, así como los paradigmas que imponen la unanimidad de pensamiento y potencian la dialéctica de la negación.
- i. A unas pedagogías que sean amigables con el ambiente, en la lógica del giro biocéntrico, con un marcado pronunciamiento por la naturaleza sujeto de derechos y de los animales como sujetos de derechos como no humanos.

Por eso, para tratar el tema de las pedagogías en/para la paz tenemos que modificar los andamios mentales de la mentalidad de la violencia, o aquellos que lindan con la patología social, y que se esconden en los no-lugares (Augé, 2013).

El estudio de la violencia estructural es fundamental, porque la reproducción de la violencia tiene matices muy claros que se reflejan en la exclusión social, la gran desigualdad social. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) ha dictaminado que América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo (Bárcena y Byanyima, 2016). ¿Cómo solucionarlo?, he aquí el reto.

Bases y fundamentos para la construcción de una racionalidad transmoderna

La mirada emergente de la Racionalidad Transmoderna requiere de una resignificación de los enfoques de la Modernidad, y de la misma Posmodernidad. El centro de gravedad se ha desplazado y se requiere de una respuesta institucional, y esa ha sido una de las premisas centrales del rector Adriano Muñoz Barrera, de la Universidad de Cundinamarca. Para abordar una realidad que vivimos, pero sobre todo anticiparnos a los

cambios de la sociedad que ya nació y que requiere de respuestas del nuevo orden social y cultural. Metodológicamente nos inspiramos en la tradición del método pluriverso (Ramón Grosfoguel), la Escuela de Francfort, la pedagogía crítica de Paulo Freire, Giroux, la postmodernidad crítica de Peter Mc Laren, las epistemologías disidentes del sur (Bouaventura de Sousa Santos), la historia del tiempo presente, pero por encima de todo, nos nutrimos de la comprensión de la transmodernidad de Enrique Dussel, Rosa María Rodríguez Magda, y los autores emergentes.

En ese esfuerzo por resignificar las categorías emergentes, que en la comprensión del Habermas: el maestro debe ser productor de teoría y de ideología, asumimos esa máxima para macerar la propuesta en el marco de las PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS TRANSMODERNA. En efecto, es un desaprender de la racionalidad hegemónica de la Modernidad para empoderar la naturaleza y los animales sujetos de derecho como no humanos. Pero al mismo tiempo, el construir un modelo de Pedagogías y Didácticas sostenibles y que garanticen la preservación de la cadena biológica.

Las DIDÁCTICAS, por su parte, las asumimos en la comprensión de las PEDAGOGÍAS APLICADAS, pero en el contexto Transmoderno compartimos con Jessica Jasso (https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce39/cauce_39_005.pdf) su comprensión: “que tienda al transhumanismo como un principio organizador de los procesos educativos contemporáneos. La mirada propuesta sienta las bases conceptuales para observar más detenidamente un vínculo inseparable entre la evaluación como reflexión y el resto de los estadios en el proceso educativo; de manera que la alineación, la metacognición y la transdisciplina permitan generar estrategias integrales ante la inmediatez, la liquidez y la hipermodernidad de la actualidad.” (Jasso, 2018, p. 63) Efectivamente se conecta con la Declaración Transhumana (Muñoz, 2022), al empoderar una mirada emergente que se conecta con el Transhumanismo.

Proponemos que las Didácticas Transmodernas puedan ser orientadas en función de los siguientes núcleos temáticos:

- a) Las didácticas son una técnica y un arte para el enseñar a vivir juntos en paz, no sólo los humanos sino con la naturaleza y los animales (DIDÁCTICAS BIOCÉTRICAS);
- b) la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos (SABER PANSÓFICO), Transdisciplinario, Translocal, Transhumano y Translógico (aprender a vivir lógicas más allá de las binarias, en las que se reencuentra con las lógicas borrosas, fractales, y polimórficas); se establece un campo minado a diferencia de la Pedagogía de la Modernidad que fue monolítica; y con criterios lineales. Las didácticas transmodernas tienen en común el “pluralismo”, la “complejidad”, la “hibridación”, la polisémica para definir la coexistencia de múltiples agentes incidentales y cambiantes.
- c) los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la formación para la vida, y la repedagogización permanente, porque los saberes se duplican cada 72 horas. Por tanto, terminó el criterio del SERES CON EL COMPLEJO DE PRODUCTOS TERMINADOS.

Es un proceso que implica el desprogramar la competitividad exacerbada, la industria guerrerista, la ley mosaica, la mentalidad de la violencia, para apostarle a la ecociudadanía (Limón- Domínguez, 2019) activa, empoderada. Es una propuesta que busca el interés y la complicidad de la comunidad educativa comprometida con el bienestar ambiental. El compromiso bioético, nos acerca a tomar iniciativas con las que mejorar las condiciones ambientales. En síntesis, es una Pedagogía Apofática (Mora,, 2020), que enseña al revés, desacelerando, repedagogizando la vida cotidiana, enseñando el desconsumo. Es una Pedagogía contrahegemónica, decolonial, anti-establishment, del reciclaje.

En las primeras décadas del siglo XXI podemos decantar un despliegue de pensamientos en la construcción del campo intelectual de la Pedagogía, sobre todo destacamos los aportes de la crítica posmoderna, (Mora, 1997) y la alternativa transmoderna nos hizo recorrer un camino desde el giro lingüístico, el giro afectivo, el giro decolonial y giro biocéntrico.

Con este substrato epistemológico nos hemos propuesto dar los fundamentos de la Pedagogía Transmoderna en la Universidad de Cundinamarca. Para ello hemos repensado la Antropología Filosófica Transmoderna con la

herencia Panche, la cual hemos denominado la Ontología Paramera. Al estar ubicada en el contexto del Páramo de Sumapaz, la relación entre el ser humano y la naturaleza se hace determinante. La ONTOLOGÍA DEL SER PARAMERO tiene su fundamento en el concepto de SumaPazlogía. (Cortés, 2018) Pero, sobre todo, se nutre de investigaciones que se han desarrollado en la Universidad de Cundinamarca, v. gr.:

- Ortega Bolívar, María Fernanda y Martínez Campo, Kevin Eduardo (2020). Identidad cultural Panche: Mirada reflexiva a su legado desde el enfoque educativo. Macroproyecto de investigación: Resignificando las huellas de la cultura Panche. Fusagasugá: Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca.
- Loaiza Ferla, Dayana. Reconstruyendo memorias históricas de la guerra en un proceso de escritura con estudiantes del Décimo Primero de la Institución Educativa San Agustín. (Vereda de Tres Esquina del Municipio Cunday/Tolima.) Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2020.
- Peña Montoya, Jessika Fernanda y Briñez Orozco, Diana carolina. Análisis de los procesos de Inclusión en las Instituciones Educativas del sector oficial de Girardot. 2020.
- Londoño Aguirre, Víctor y Nieto Buitrago, Andrés David. (Comp.) Experiencias innovadoras en el Marco del MEDIT. Narrativas profesoras. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2021.
- Márquez Díaz, Jairo Eduardo. Educación, ciencia y tecnologías emergentes para la generación del siglo 21. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2020
- García Norato, Olga Marina. Competitividad y desarrollo regional en Colombia. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2018
- Fonseca Carreño, Nelson Enrique. Metodología para medir la Sustentabilidad en Agrosistemas familiares campesinos. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2021
- Rojas Ramírez, Juan de Jesús et Al. Modelo de responsabilidad social en la Universidad de Cundinamarca. Una propuesta de articulación de las estrategias de RSU al Modelo de Operación Digital. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. 2021

El tema de la sostenibilidad es clave. (Fonseca Carreño, et Al, 2021). En el empoderamiento de la Pedagogía Biocéntrica se requiere de una repedagogización que supere la visión de la ecodpredación inducida por los criterios de la Modernidad. Análisis expuesto en la ponencia: (Mora, 2021) FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UNA PAZ TRANSMODERNA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DECOLONIALES EN COLOMBIA, desarrollada en la Semana por la paz “Cundinamarca dialoga y se reconcilia por la paz”, el Foro “Paz territorial y Experiencias Educativas”, el 10 de septiembre entre las 10:30 a.m. y 12:00 pm. En la misma proponemos que se eleve la petición de que se decrete el PARAMO SUMAPAZ SUJETO DE DERECHOS, de la misma manera que se logró con el río Atrato. La Corte Constitucional, mediante Sentencia T-622 de 2016.

La Ontología Anfibia también está subyacente, Pues el agua reviste una especial importancia, en el caso del PARAMO SUMAPAZ, constituye el elemento central para la preservación de la vida. De la misma manera que fue decidido en la Corte para las comunidades étnicas del Chocó: como derecho fundamental y como servicio público a cargo del Estado colombiano (Sentencia T-622, 2016, p. 62). La conexión del PARAMO DE SUMAPAZ con los páramos en Colombia, y por dinámica sistémica con los páramos de América Latina que cobijan la Cordillera andina, que inician en Chile y cierran la Cordillera Andina en Mérida, Venezuela.

La ONTOLOGÍA PARA LA VIDA es otra de las fortalezas de la Filosofía Institucional de la Universidad de Cundinamarca. El MEDIT le apuesta a una pedagogía Transmoderna para la vida, no para competencia sino para la solidaridad. Aspecto que Giroux (2008), refiriéndose a la Universidad de Harvard, señalaba que en su concepto el perfil del egresado no sería un ejército para el mercado, sino una mirada de excelencia académica crítica. (Mora, 2000) Las universidades se están convirtiendo en un centro para la reproducción del paradigma hegemónico, que implica desfinanciarla y convertirla en un sitio de entrenamiento, en lugar ser un espacio para el pensamiento crítico, el diálogo y la pedagogía crítica (Giroux, 2012).

La pedagogía para la vida del MEDIT busca superar los modelos enciclopédicos, “deje atrás modelos profesionalizantes, (...) Esto significa,

pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser.” (Muñoz, 2019) En este punto se imbrica con la Pedagogía Disruptiva Crítica “pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino (...), una carta de navegación que se constituye en el deber ser y el sueño de la Institución.” (Muñoz, 2019)

Desde el Doctorado en Ciencias de la Educación se propone insertar la propuesta del MEDIT, en la “Acción Estratégica 2. La Ciencia, Tecnología e Innovación busca que el participante cree conocimiento, aprenda a investigar, lo aplique a su vida y que las comunidades que participan resuelvan sus problemáticas. Desde la concepción del MEDIT, el campo de aprendizaje institucional Ciencia, Tecnología e Innovación CTI, permea el proceso de formación para la vida y por tanto se articula con el campo de aprendizaje disciplinar, pues la intencionalidad es desdibujar los límites entre uno y otro para consolidar el propósito de construir conocimiento.” (Documento Maestro. Mora; Correa; Barrero, 2020: 134)

La Pedagogía Transmoderna y el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) integran una comprensión epistemológica Multirreferencial, que requiere de la formación de perfiles prospectivos para aprender a moverse en la caótica (en la ciencia caos, o ciencia de las dimensiones no lineales aplicada a la sociedad), en la diversidad, en la pluralidad, en la alteridad, en la lógica pluriversa, integrador de campos conceptuales antagónicos, que supere la dialéctica de la negación, que integre la diversidad en la normalidad polisémica, es decir, que está caracterizada por la “multidimensionalidad y complejidad de la educación” (Carrillo y Reyes 2009: 25)

La Pedagogía de la Modernidad nos formó más cuadrados en el pensamiento, quizá por la herencia positivista; nos formó más para la llamada Generación Hard y tenemos tiempos en donde la Generación Soft (Mora, 1997) nos reta a la alegría de vivir. La Modernidad se convirtió en una “Merdonité” (Leiris, citado por Mora, 1996), y nos empobreció la vida porque se olvidó de formar para la vida, es una de las observaciones de nuestro libro: La escuela del día de después, (Mora, 1997). Aspecto que se coloca en el primer desiderátum del MEDIT, el crear la coherencia entre la formación y la vida. No son proyectos de acumulación enciclopédicos los que se busca fortalecer, sino un sentido más útil:

La cultura académica es entendida desde la Interacción Social Universitaria como el conjunto de significados que integran creencias, costumbres, prácticas hábitos, actividades normas y valores que guían la conducta o el comportamiento propio de una comunidad académica. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca debe velar por una cultura académica que privilegie el saber, el conocimiento y la formación para la vida, con el fin que su campus académico sea de aprendizaje; generador de una cultura que propenda por los valores democráticos, la libertad, la solidaridad, la civilidad y el conocimiento para la vida. (Mora, Correa y Barrero, 2020, p. 166)

Aspecto que queda claro en la Interacción Social Universitaria con la comunidad:

La Política de Interacción Social Universitaria en la Universidad de Cundinamarca se concibe desde una Organización Social del Conocimiento y el Aprendizaje y se operacionaliza a través de las siguientes acciones estratégicas: Acción Estratégica 1. Diálogo de saberes con la comunidad. Contribuir a la transformación social de las necesidades locales promoviendo el bienestar de la comunidad por medio de un diálogo de conocimientos y saberes dentro de una realidad tangible que facilite a los profesores, estudiantes, graduados, administrativos, la reafirmación y aprehensión de nuevos conocimientos y la formación para la vida, valores democráticos, la civilidad y la libertad. (Mora; Correa y Barrero, 2020, p. 167)

La formación para vida se retoma en el Documento Maestro del Doctorado, no como un aspecto colateral de la Filosofía Institucional de la Universidad de Cundinamarca, sino que está en su esencia; aspecto que se evidencia en su Misión y Visión: “La Escuela de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje de la Universidad de Cundinamarca será reconocida a nivel nacional e internacional como propuesta translocal de formación para la vida y cualificación docente” (Mora, Correa y Barrero, 2020, p. 188).

Es profundamente humanística. La comprensión Transmoderna de la Filosofía Institucional, podríamos decir que se inspira en Michael de Montaigne, quien nos dejaba ese desiderátum en sus Ensayos: “se nos enseña a vivir cuando ha pasado la vida.” (Montaigne, 1984) Tema que fue desarrollado en La Escuela del Día de Después (Mora, 1997): “Hoy se vive la moda de lo instantáneo influenciada por la tecnología, y el desiderátum educativo obliga a que el aprendizaje se conecte directamente con la vida; el aprendizaje para ser aplicado a futuro es cosa del pasado; “la escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas necesarias para acceder a la vida del trabajo” (Mora, 1997, pp. 64-65).

El formar al egresado para la vida como actor principal del campo de aprendizaje es la estrategia central del pregrado al doctorado, es un perfil que integra de manera activa de la comunidad de la Universidad.

En el perfil prospectivo de la “Universidad del Siglo XXI”, la Universidad de Cundinamarca le apuesta a la construcción de Subjetividades Decoloniales Transmodernas, Translocales y Críticas. Con lo cual se convierte en un referente nacional y latinoamericano que no se inserta en el pasivo sometimiento de las miradas subalternizantes que imponen una reproducción al sistema de dominación. Por eso retoma su recuperación de los saberes populares, como agentes de resiliencia. En este sentido, los saberes populares no son solo de entretenimiento, sino que también funcionan para producir subjetividades (Giroux, 2014).

Los saberes populares y ancestrales han sido sometidos, porque en el fondo tienen un gran potencial para movilizar narrativas alternativas y activar esas necesidades vitales de los perfiles emergentes de la subjetividad decolonial Transmoderna.

La propuesta institucional MEDIT desde la Universidad de Cundinamarca se puede enmarcar en las emergentes propuestas de la Pedagogías Disruptivas (Giroux, 2015).

Las sociedades actuales, viven en una guerra constante, donde el racismo, la globalización y las injusticias sociales son las protagonistas indiscutibles de nuestros días. Frente a esta

situación, la educación tiene el poder de luchar contra esta realidad. Es importante ser conscientes del fundamental papel político que tiene la educación, ya que moldea la forma en que los futuros ciudadanos piensan, desean y actúan. La educación tiene en sus manos la creación de intelectuales que luchen contra la opresión y puedan ser agentes de cambio social. (Giroux, 2015, p. 13)

En este orden de cosas, la pedagogía transmoderna es disruptiva, pues en su filosofía está la formación de egresados con una mirada crítica y solidaria.

En el entendido que las pedagogías y didácticas transmoderna son complementarias, asumimos que el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) de la Universidad de Cundinamarca, se erige como el centro de gravedad para el desarrollo de las bases y fundamentos. En ese sentido, decantamos la importancia del giro decolonial, el giro biocéntrico, y los desplazamientos de la Pedagogía Eurocéntrica hegemónica, la reivindicación de los saberes de las comunidades ancestrales y la nueva ruralidad; la naturaleza sujeta de derecho, los animales como sujeto de derecho y el buen vivir (sumak kawsay).

La crisis de la pedagogía de la Modernidad ya había sido evidenciada por la crítica posmoderna, evidenciada en tres puntos nodales que no pudo conciliar, y en el cual se caracterizan tres aporías: a. El saber enciclopédico se desplaza del aula al acontecimiento; b. no pudo conciliar la cantidad con la calidad, y c. el saber pedagógico se lo disputan la cultura telemática y maassmediática. (Mora, 1997)

Los futurólogos han ratificado el movimiento del centro de gravedad y han incorporado otras inconsistencias fundamentales. Yuval Noah Harari nos señala que del desiderátum de las utopías de la Modernidad pasaremos a un mundo de escenarios distópicos (Noguera, 2020) o antiutópicos, escenarios que resultarían indeseables en sí mismos.

Siguiendo la idea preliminar de Harari nos atrevemos a proponer ejemplos distópicos, de nuestra cosecha, que afectan el mundo de la vida y la pedagogía de la desaceleración transmoderna son los siguientes:

A. El imperio digital dominado por los algoritmos controlara nuestros cuerpos, sentimientos, e incluso el pensamiento (hackear el cerebro). Ya no será un mundo en donde la verdad sea el objetivo de la vida, sino que la posverdad se adueña de los escenarios sociales a través de los fake news, para captar los consumidores de twitters con poca capacidad de sindéresis.

B. El escenario académico no escapara a esa moda, las publicaciones son presa en Factor de Impacto, que finalmente no lo determina la calidad del mismo sino su poder económico para lanzarlo en Facebook, Instagram, Amazon, Google, Apple o Microsoft, el mundo del big data será la nueva versión de la diosa razón dieciochesca.

C. En el MEDIT se apuesta a la formación para el desarrollo del ser:

“Esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser.” (Muñoz, 2011, p.3). Muy oportuno, pues en la proyección que plantea Harari, una de las tres contradicciones del futuro, junto a la crisis climática y la revolución tecnológica, será la crisis laboral. El predominio del mundo automatizado terminará por evidenciar que el abultamiento del currículum es irrelevante, pues de nada servirá un profesional con un currículum vitae saturado si no se adapta la caótica emergente. Aspecto que hemos incorporado en el perfil del egresado del Documento Maestro del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, que:

Será un investigador autónomo con capacidad de identificar problemas, diseñar soluciones, proponer cambios y transformaciones en el campo educativo y social, de realizar y orientar procesos en el saber pedagógico, la educación ambiental, los aprendizajes en paz y poblaciones resilientes y su relación con la Calidad de la Educación, cuyos resultados serán una contribución original y significativa al avance de las Ciencias de la Educación. Además, promueve que sus egresados sean profesionales críticos que reflexionen en torno a los conceptos atinentes al ser humano, la sociedad y la cultura, que

subyacen en las diversas propuestas educativas, y con todo ello, sea capaz de contribuir al fortalecimiento y creación de escuelas de pensamiento desde su área específica de conocimiento. En el perfil del egresado proponemos desarrollar las siguientes competencias y valores: Un egresado con criterio crítico y contrahegemónico que incorpore la comprensión del estudio retroprogresivo de la historia de la educación latinoamericana, articulando la divergencia y convergencia, superando los sentidos únicos y lineales. Formar egresados con una comprensión cultural pluriétnica e intercultural. (Mora, 2008)

Y se propone integrar en el perfil prospectivo un pensador disruptivo, con las siguientes cualidades:

El egresado debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, las ciudades viven una caótica que requiere de instrumentos desarrollados por la Ciencia Caos, en la cual se apliquen los valores de la geometría fractal, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja. Entre los valores a desarrollar están el ser anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa. -Desarrollar un liderazgo autónomo que busque superar el modelo flautista (Pied- pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios; los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad y una ética y bioética de responsabilidad social. -. Innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, esta dinámica es vital en nuestras sociedades latinoamericanas que cada vez se convierten en sociedades con lógicas polarizadas que conducen a la violencia social. (Documento Maestro, 2020, p. 73)

D. En la distopía social actual la democracia es la primera víctima. Esta situación afectará la gobernabilidad en las democracias de baja intensidad (De Sousa Santos), algo que hemos vivenciado en el último año, con los movimientos sociales en la sociedad colombiana y latinoamericana, en donde han emergido las “corona dictaduras o corona democracias” (Marquardt, 2020).

La Filosofía Institucional propicia la formación para la vida, por eso el MEDIT le apuesta a una pedagogía para la vida, no para competencia sino para la solidaridad, que “deje atrás modelos profesionalizantes, transmisores de conocimiento e información, con el fin de enfocarse a formar una persona Transhumana, para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad. Esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser” (Muñoz, 2019). La Declaración Transhumana (Muñoz, 2022) se convierte en la esencia de la ontología para vida. Profundizando en el numeral 7, de la Declaración Transhumana, proponemos una resignificación en los siguientes términos:

A. PERFECCIONAR es asumir una resignificación deontológica diferente de la Modernidad, asumiéndola, pero integrando otras miradas (Dussel). Por tanto, esa perfección no es ni únicamente lineal, en el sentido abrahámico, de buscar la tierra prometida adelante (Foucault), ni tampoco es la validación un sujeto histórico universal, como propuso el ideal griego, o el romano, o el europeo, o el anglosajón. Se trata de integrar dinámicas no lineales (en la comprensión de la segunda revolución de la física cuántica) que incorpore los saberes ancestrales, afros, rom, raizales, palenqueros, desplazados, y los que históricamente fueron silenciados por las historiografías eurocéntricas; en aras de una localización globalizada (De Sousa), Translocal (Muñoz Barrera, 2019), y Decolonial del saber, del ser y del poder (Mignolo).

B. PERFECCIONAR implica resignificar el paradigma del TENER, integrando fundamentalmente el paradigma del SER. En una sociedad que le apueste más al reconocimiento de la diferencia como complemento, y no como dialéctica de negación.

C. PERFECCIONAR es REPEDAGOGIZAR insertando las pedagogías alternativas, y más precisamente, las Pedagogías Disruptivas, o las categorías emergentes de la PEDAGOGÍA TRANSMODERNA. Se trata de un desaprender de la racionalidad hegemónica ecodpredadora de la Modernidad, por una racionalidad ecológica, con un CURRÍCULUM ECOLÓGICO TRANSMODERNO que recupere la Naturaleza sujeto de derecho, así como, los Animales sujetos de derecho como no humanos. Es una PERFECCIÓN en una dirección diferente a la que históricamente diseñó la Modernidad; implica el desprogramar la competitividad exacerbada y excluyente, invocando una Pedagogía Transmoderna (Mora, 2021). Ejemplos de ese proceso serían la superación de la industria guerrerista, la enseñanza del convivir juntos en paz sin ley mosaica, eliminando los andamios mentales de la mentalidad de la violencia (Marquardt, 2017), así también la desprogramación de la huella de carbono para apostarle a la ecociudadanía crítica (Limón- Domínguez, 2019) activa, empoderada.

D. PERFECCIONAR es una propuesta que busca el interés y la complicidad de la comunidad educativa comprometida con la biodiversidad, el biocentrismo y el bienestar ambiental. En síntesis, es una Pedagogía Apofática (Mora, 2020), que enseña al revés, desacelerando, repedagogizando la vida cotidiana, enseñando el desconsumo que nos ha llevado al océano de plástico, y una perfección que no necesariamente está adelante." En el caso, de la Antropología Filosófica del MEDIT proponemos una SUMAPAZONTOLOGÍA DEL FUSAGASUGUEÑO que empodere la fortaleza ancestral que pervive en el inconsciente colectivo y que se conecta con el cinturón ambiental que tiene por referentes fundamentales a los cerros QUININI y FUSACATÁN.

En ese sentido, no importa tanto el saber enciclopédico académico de la acumulación de información; "pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino que se establece un ideal educativo universitario acorde al momento actual, es decir, en un contexto sociohistórico y cultural determinado. Es una carta de navegación que se constituye en el deber ser y el sueño de la Institución" (Muñoz, 2019).

La paz

En relación con la categoría *paz*, destacamos los trabajos que plantean una mirada de la paz desde la deconstrucción, es decir, replanteamos la paz para redefinirla y desidealizarla, así como descodificarla de los modelos anglobalizadores; aquello que Victoria Fontán (2013) definiera como *descolonización de la paz*. Esa paz descolonizada nos lleva a la propuesta de la *paz transmoderna* (Mora, 2019), la cual enunciamos desde las miradas de lo que podríamos llamar la paz contrahegemónica y disidente anclada en las epistemologías disidentes del sur.

Del aporte podemos inferir preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es la propuesta de una paz duradera en el documento final del Acuerdo de Paz en Colombia?
2. ¿Es la paz en Colombia un constructo del modelo hegemónico del norte?
3. ¿Es necesario desarrollar teoría para que alimente el proceso de paz con categorías generadas desde los grupos de investigación en Colombia?
4. ¿Cuáles son los modelos teóricos hegemónicos y contrahegemónicos de la comprensión de la paz en Colombia y América Latina?
5. ¿Cuáles son las propuestas desde los movimientos sociales en Colombia y América Latina?

Nos insertamos en la discusión abordando las pedagogías del siglo XXI, especialmente tomando las pedagogías alternativas, que le apuestan a redimensionar una nueva geopolítica del conocimiento, en aquello que Walter Mignolo (2008) definiera como decolonizar el ser, decolonizar el poder y decolonizar el saber. Porque el tema del ser, el conocer y el poder sigue siendo determinado por la performatividad de nuevas estructuras de dominación que simulan ser emergentes para ocultar detrás la nueva dominación del paradigma del *big data* y conectivista.

Nos proponemos acercar reflexiones sobre una sociedad que le apostó primero a la “limpieza social, política y étnica” que a la paz. El tema de la limpieza social se caracterizó por tragedias como la reseña sobre *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. (Navarro y Medellín, 2016)

En lugar de apostar por la paz, la rechazaron. Basset (2018) nos da los datos del rechazo al plebiscito por la paz en Colombia: “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 2016, p. 243). Manipulados los resultados o no, lo cierto es que la sociedad sigue dividida; algunos sectores siguen apostándole a la paz, pero otros, al fracaso.

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”. Esta premisa es uno de los fundamentos del presente trabajo, y en ese sentido, es una responsabilidad de la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes*. Es una labor de repedagogización social a todo nivel, seguimos apostándole, aunque sea románticamente, al imaginario de la paz desde la revisión de los andamios mentales, de la mentalidad de la violencia.

Esta responsabilidad pasa por develar el *apartheid* institucional hacia los derechos de los más vulnerables. Durante la pandemia del COVID-19, se pudo demostrar que las poblaciones rurales se encuentran en una situación de vulnerabilidad, debido a que no pueden contar con la presencia suficiente de instituciones escolares con servicios públicos y tecnologías de comunicación telemáticas; y con la impotencia de saber cómo hacer valer sus derechos. No pueden tener lo que Hanna Arendt llamaba el “derecho a tener derechos” (García, 2013).

Lo cierto es que la “limpieza social, política y étnica” no parece superarse a pesar del Acuerdo de Paz; pareciera ponerse en tela de juicio la protección que brinda la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), pues los líderes sociales siguen siendo presa de la violencia: “Los siguen matando, cuando son más necesarios” (El Espectador, 2020).

La pérdida sistemática de los derechos, por una vigilancia total propia de las “corona-dictaduras” o “corona-democracias” (Marquardt, 2020), es una circunstancia que evidencia lo vulnerable de nuestra democracia, es un poco lo que se denomina una democracia “blanda”, o como diría Boaventura De Sousa Santos (2006), una “democracia de baja intensidad” en su texto intitulado *Para una democracia de alta intensidad. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Ya lo había predicho De Sousa (2006), que la democracia puede revestirse de su contradicción en sí misma; incluso pudiera albergar algunos tipos de fascismo, y algunas de esas manifestaciones son: el etnocidio o las muertes selectivas, especialmente las encubiertas en una supuesta:

Nacionalización de la identidad cultural (que) se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse en nacionales fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban. (De Sousa, 2006, p. 15)

Los Gobiernos ensayan las reacciones colectivas ante sus políticas de Estado, y así programan la sumisión paulatina. Uno de los esfuerzos por empoderar la *pazología* es el que realizamos desde el tema de paz pedagógica. Es una categoría que se macera en el grupo focal de la *Escuela Sociocultural de la Paz Pedagógica* (Sánchez, 2018), donde se propone nuevas pedagogías para hacer la paz.

La paz pedagógica

Yo me imagino la paz como un cielo con los colores de las flores, una canción en la noche, un atardecer caminando sobre la piel de la montaña, el arrullo del río y la contagiosa sonrisa de los niños. Cómo quisiera poder decir todo lo que siento cuando pienso que podemos mirarnos sin prevenciones, presintiendo que cada día nos traerá la recompensa según nuestro esfuerzo empeñado. ¿No le parece Señor, que es hasta delicioso hablar de la paz?

Jesusa, una mujer Nasa, por Jairo Ojeda
(El Espectador, octubre 30 de 2017)

Efectivamente, Marquardt y colaboradores (2018) nos refiere la productividad de Sánchez (2018) en el área de paz y educación:

Es autora del libro Educación para la cultura de paz, una aproximación psicopedagógica (2016) y de los artículos La escuela sociocultural de la paz pedagógica en Colombia (2017), La sostenibilidad de la paz en Colombia: voces y pensamientos de las juventudes (2017), Falsos paradigmas para la paz en Colombia (2016), Potencialidades de las generaciones jóvenes en el fortalecimiento del derecho humano a la paz (2015), El papel de la Universidad en la deconstrucción de la violencia cultural: Aportes de las ciencias jurídicas (2015), El valor de la Paz en la formación jurídica (2013), Problemáticas socioculturales en la realización de la paz en Colombia (2012), Empoderamiento y responsabilidad de la Cultura para la Paz a través de la educación (2012), entre otros. (Marquardt *et al.*, 2018, p. 25)

La escuela sociocultural propone la categoría *paz pedagógica* en 2017, como una propuesta que:

Implica un giro epistemológico de las investigaciones para la paz en Colombia, donde no solo se siga centrando los estudios en los actos y/o actores violentos, olvidándose, por un lado, los procesos locales de paz por parte de las víctimas y, por otro lado, dejando a un lado el análisis de las otras clases de violencias, por ejemplo las culturales y/o simbólicas que han acompañado el proceso de despojo de las tierras en las personas y colectividades, estos dos puntos deberán ser claves para considerar en pro de garantizar la reparación integral de los individuos y/o familias. (Sánchez, en Marquardt *et al.*, 2018, p. 77)

La *paz pedagógica* epistemológicamente está orientada para superar la mirada plana que solo direcciona la ausencia de paz en relación con la violencia directa, la violencia física, demeritándose los otros tipos violencia como la psicológica o la estructural.

Esta tesis debe ser analizada cuidadosamente porque podría estar otorgando cierto poder a los grupos al margen de la ley

de desestabilizar los progresos de Colombia entorno a la paz, debido a los niveles de violencia que ellos han generado en un pasado. Sin embargo, tampoco se puede desconocer que existe otro porcentaje de violencia de índole psicológico, interpersonal y/o familiar que también está deteriorando la armonía en la convivencia en las personas (...). La autora del artículo quiere hacer un llamado de atención a no sobredimensionar como único responsable de la paz en Colombia a los actores violentos, ya que este falso paradigma podría ser peligroso pues se estaría ignorando la existencia de las otras clases de violencia psicosociales presentes en la cotidianidad de las relaciones sociales, las cuales interactúan constantemente, creando culturas de violencia. En esta dirección, no se puede desconocer que el fenómeno de la violencia en el país es multicausal y el conflicto armado es solo un parte del entramado de la misma. (Sánchez, en Marquardt *et al.*, 2018, p. 77)

En nuestro caso, queremos significar que desde el diseño del *Documento Maestro* de la maestría de paz (Mora, 2012), y que ratificamos en el *Documento Maestro* del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca (Mora, Correa y Barrero, 2020), habíamos alertado sobre la construcción de un concepto de paz alineado con el sentido de la *pazología*. En ese caso, nos inspiramos en la dialogicidad gadameriana, la Cátedra Libre Gandhi (Mora, 2012) y las tesis de la *no-violencia*. La visión de la paz pedagógica la leemos desde la *eumeneîs élenchoi*, inspirada en la tesis gadameriana que retomaba la tradición elénctica como herramienta para el diálogo hermenéutico crítico.

“La paz es el camino” en la comprensión de Gandhi, se convierte en el hilo conductor de las pedagogías de la no-violencia; por eso le apostamos a los pensadores de la *new age*. Como representantes del pensamiento alternativo, alimentamos el discurso de la paz desde la realización interior del ser. Eso implica deconstruir la mirada que históricamente descalificó del altar de la *Paidea* a los pensadores alternativos:

La epistemología actual nos lleva a replantear el reconocimiento mutuo, invocar la tolerancia epistemológica y la complementariedad de los saberes. En tal sentido, la crítica posmoderna reivindica cada vez más el pensamiento educativo de filósofos, poetas, políticos, sociólogos, científicos, y teólogos, que desde siempre y en todas las culturas han tenido mucho que decir sobre la educación. Pues ninguna razón epistemológica o de otra índole, justifica que se los descalifique del panteón de la 'paideia', al menos tal como ha sido establecido e impuesto por diccionarios y enciclopedias e historias de la educación (Morsy, Z., 1993: 5). Hoy cada vez tienen que decirnos más sobre la investigación histórico-pedagógica los otrora considerados pensadores débiles, desde poetas como Octavio Paz, filósofos como Krisnamurti, y santones como Tagore. (Mora, 1997, p. 88)

Una vez más se ratifica que si no desmontamos la vieja pedagogía social inspirada en la ley mosaica y en la mentalidad de la violencia, no será posible la consolidación de una paz duradera y estable.

De manera que aun cuando en nuestro trabajo hacemos más énfasis en la *pazología* (Mora, 2020), presentaremos una mirada referencial para contar con algunos datos del escenario. Una muestra de los resultados desde la *violentología* en etapa de la pandemia del COVID-19 son alarmantes. En los cuadros que presentamos a continuación se evidencia el genocidio contra los líderes sociales en 2020. La magnitud de la tragedia humanitaria en etapa de posacuerdo y en la pandemia del COVID-19 hizo una escalada.

La *violentología* (Stephen, 2012) como categoría emerge de la escuela de sociólogos colombianos: "los violentólogos", que estudian la violencia política y la guerra civil, y no solo los contextos que tradicionalmente reducían el tema de la violencia al narcotráfico. A nivel de grupos de investigación, destacamos el grupo *Actores armados, conflicto y derecho internacional humanitario*, liderado por José Mario Aguilera Peña (Universidad Nacional de Colombia). Sus estudios analizan el impacto entre la sociedad y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como la comprensión de las conductas del Gobierno y los actores que intervienen en

el ámbito nacional. Sin embargo, la tradición de la *violentología* es heredera del trabajo del sociólogo Eduardo Pizarro León-Gómez (Revista de Salud Pública, 1987). En aquel momento, el actor del conflicto más relevante era las guerrillas, y la labor de los expertos era ayudar a la negociación con esos grupos. Luego, aparecieron los paramilitares y el conflicto urbano. Todos esos escenarios han cambiado.

Las métricas en relación con la *paz pedagógica* también importan, paradójicamente se escribe más en función del conflicto y la violencia, pero proporcionalmente menos respecto al tema de la paz. La categoría del conflicto y violencia en la historiografía colombiana tiene una gran productividad¹ que puede constatarse. Al parecer de Bernd Marquardt (2017):

Parece sobre-investigado, pues hay múltiples publicaciones sobre las causas, dinámicas y escenarios de salida. Sin embargo, se descubren puntos ciegos en la comprensión de este conflicto endémico de tipo político-ideológico, socioeconómico, de legitimidad y de transformación con una extensión de casi siete decenios que justifica la calificación como la *Guerra de los 67 años* (1949-2016). En particular, hay que anotar críticamente que los respectivos debates se han encerrado en teorías de la *violentología* neo-hobbesiana con una mirada pesimista al ser humano, sin adoptar suficientemente el complemento de la *pazología* internacional con sus enfoques en valores de la paz positiva. (pp. 469-470)

¹. Recordamos algunas fuentes siguiendo a Marquardt:

Rafael Ballen, Los males de la Guerra, Colombia (1998-2008). Bogotá: Temis. 2010.

Benavides Vanegas & Ospina Pedraza, El largo camino hacia la paz. Bogotá: Ibáñez. 2013

Virginia M. Bouvier (Ed), La construcción de la paz en tiempos de guerra. Bogotá: Universidad del Rosario, 2014.

David Bushnell. Colombia, una nación a pesar de sí misma. Bogotá: Planeta. 2004.

Omar Huertas Díaz & José Gerardo Candamil Pinzón, Acuerdo final colombiano para la terminación del conflicto y la construcción de la paz estable y duradera de 24 de agosto de 2016. Bogotá: Ibáñez, 2016

Gustavo Duncan, Los señores de la guerra, De paramilitares, mafiosos y autodefensas en Colombia. Bogotá: Planeta, 2006.

Grupo de Memoria Histórica (Ed), ¡Basta ya! Colombia, Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Francisco Gutiérrez et Al (Eds) Nuestra guerra sin nombre, Transformaciones del conflicto en Colombia. Bogotá: Norma. 2006.

Francisco Jiménez Bautista & Álvaro González Joves, Colombia, Un mosaico de conflictos y violencias por transformar. Madrid: Dykinson. 2013

Angelika Rettberg (Ed), Conflicto armado, seguridad y construcción de paz en Colombia. Bogotá: Uniandes, 2010.

La polaridad entre *pazología* y *violentología*² es importante y, en ese sentido, no es estéril promocionar los autores que le apuestan a la primera respecto de la segunda, como la *pazología* defendida por Marquardt (2017).

El autor de este artículo pretende entender la paz como uno de los meta-fines y pilares del Estado constitucional moderno que debe ser contextualizado históricamente. Basándose en la escuela socio-cultural y transnacional de la historia del derecho y en la historia jurídica del tiempo reciente, se revisan los diseños de la paz pública, sus instrumentos, el deber fundamental a la paz y un eventual derecho correspondiente, teniendo en cuenta las respectivas precondiciones y consecuencias, no limitándose a las cartas como tales, mirando a otras fuentes primarias normativas y no normativas, dibujando de tal manera una imagen sistémica que contiene necesariamente tanta luz como sombra. (pp. 469-470)

En concreto, y para mostrar un estudio sobre el tema en el contexto de la pandemia COVID-19, presentamos el índice fue elaborado por Leonardo González Perafán (2020).³

Tabla 2.

Líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
1	Carlos Andrés Cardona Ruiz	02/01/2020	Ituango	Antioquia	Sindical
2	John Édison Ocampo	04/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
3	Ferney Estiven Carmona	05/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
4	Rubén Darío Carmona	05/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
5	Anuar Rojas Isaramá	05/01/2020	Nuquí	Choco	Indígena
6	Gloria Isabel Ocampo	07/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
7	Virginia Silva	07/01/2020	Páez	Cauca	Indígena
8	Oscar Quintero Valencia	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
9	Gentil Hernández Jiménez	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal

² “Otros autores dudan la relación positiva entre el Estado constitucional y la paz interna, por ejemplo, partes de la violentología colombiana cuyo representante Valencia Villa ha interpretado acentuadamente las constituciones de su país como las supuestas Cartas de batalla” (Marquardt, 2017, p. 28).

³ Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. Correo electrónico: leonardo@indepaz.org.co. Véase: <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>.

10	Emilio Campaña	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
11	Mireya Hernández Guevara	08/01/2020	Algeciras	Huila	Comunal
12	Henry Wilson Cuello Villareal	10/01/2020	Chiriguana	Cesar	Comunal
13	Sergio Narváez Tapias	10/01/2020	Turbo	Antioquia	Cívico
14	Nelson Enrique Meneses Quiles	10/01/2020	Inza	Cauca	Campesino – Comunal
15	Amparo Guejia Mestizo	10/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
16	Juan Pablo Dicue Guejia	10/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
17	Tulio Cesar Sandoval Chia	10/01/2020	Tibú	Norte de Santander	Campesino – Comunal – Pnis
18	Jhon Freddy Álvarez	11/01/2020	Algeciras	Huila	Campesino – Comunal
19	Jorge Luis Betancourt Ortega	13/01/2020	Montelíbano – Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
20	Jaiber Alexander Quitumbo Ascue	14/01/2020	Toribio	Cauca	Indígena
21	Samuel Federico Peñalosa	16/01/2020	Novita	Choco	Campesino – Comunal
22	Neivan Yordan Tobar	16/01/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino – Comunal
23	Edison Ipia Rivera	17/01/2020	Miranda	Cauca	Indígena
24	Wilmar Alexander San Pedro	17/01/2020	Taraza	Antioquia	Campesino – Pnis
25	Carlos Andrés Chavarria Posada	17/01/2020	Taraza	Antioquia	Campesino – Pnis
26	Luis Dario Rodriguez Narvaez	17/01/2020	Tierra Alta	Córdoba	Campesino – Comunal
27	Hernando Herrera	21/01/2020	Sonzon	Antioquia	Campesino – Comunal
28	Modesto Vega Torregrosa	25/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino – Comunal
29	José Antonio Riascos	25/01/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
30	John Alexander Ulcue Mesa	25/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
31	Fernando Quintero Mena	26/01/2020	Convención	Norte de Santander	Campesino – Comunal
32	Bayron Rueda Ruíz	29/01/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino – Comunal
33	Jhonatan Borja Pérez	30/01/2020	Palmira	Valle del Cauca	Cívico
34	Iván Giraldo Fuqueme	30/01/2020	Palmira	Valle del Cauca	Cívico
35	Segundo Martin Girón Zambrano	01/02/2020	Tumaco	Nariño	Afrodescendiente
36	Javier Girón Triviño	02/02/2020	Santander De Quilichao	Cauca	Indígena
37	Felipe Basto Mosquera	02/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
38	Johan Sebastián Muñoz Restrepo	03/02/2020	Remedios	Antioquia	Minero
39	Libardo Arciniegas	04/02/2020	Cocuy	Boyacá	Campesino – Comunal
40	Eliecer Gañan	04/02/2020	Supia	Caldas	Indígena
41	Felipe Deigober Gañan	04/02/2020	Supia	Caldas	Indígena
42	Freiman Salazar	05/02/2020	Caloto	Cauca	Indígena
43	Yamith Alonso Silva Torres	06/02/2020	Cocuy	Boyacá	Campesino – Comunal
44	Efrén de Jesús Pabón	08/02/2020	Tibú	Norte de Santander	Campesino Comunal Pnis
45	Sandra Mayerly Baquero	08/02/2020	Arauca	Arauca	Sindical
46	Rafael Manotas	09/02/2020	Pueblo Nuevo	Córdoba	Comunal
47	Felipe Angucho Yunda	09/02/2020	Belen de los Andaquíes	Caquetá	Indígena
48	Ismael Angucho Yunda	09/02/2020	Belén de Los Andaquíes	Caquetá	Indígena

49	Miguel Ángel Castellanos Marín	08/02/2020	Medellín	Antioquia	Cívico
50	Jaime Toscano Fernández	10/02/2020	San José de Ure	Córdoba	Campesino – Pnis
51	Jeovanny Alirio Oliveros	11/02/2020	Cunday	Tolima	Cívico
52	Wilson Mesa	11/02/2020	Toribio	Cauca	Indígena
53	Luis Alberto Parra Lozada	12/02/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino – Comunal
54	Jader Alberto Parra	12/02/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino – Comunal
55	Pedro Yunda	12/02/2020	Belén de los Andaquíes	Caquetá	Indígena
56	Emilio Dauqui	15/02/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
57	Florentino Yosando Mestizo	16/02/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
58	Albeiro Silva Mosquera	17/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
59	Luis Hugo Silva Mosquera	17/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
60	Miguel Ángel Marín Arango	17/02/2020	Medellín	Antioquia	Cívico
61	Jorge Humberto Alpala	18/02/2020	Cumbal	Nariño	Indígena
62	Cristóbal Anaya Gonzales	20/02/2020	Lebrija	Santander	Cívico
63	Luis Mario Talaga Wallis	20/02/2020	Puerto Tejada	Cauca	Afrodescendiente
64	Yuri Alexandra Ortiz Moreno	21/02/2020	Segovia	Antioquia	Cívico
65	Marco Tulio Chocue	23/02/2020	Corinto	Cauca	Indígena
66	Didian Arley Agudelo	29/02/2020	Campamento	Antioquia	Campesino – Comunal
67	Amado Torres	29/02/2020	San José Apartado	Antioquia	Campesino – Comunal
68	Julio Gutierrez Aviles	02/03/2020	Campoalegre	Huila	Campesino – Comunal
69	Arley Hernán Chalá	04/03/2020	Cali	Valle del Cauca	Sindical
70	William Ramiro Montoya García	03/03/2020	Taraza	Antioquia	Campesino – Comunal
71	Jorge Macana	07/03/2020	El Tambo	Cauca	Campesino – Comunal
72	Darwin Andrey Vítongo Jembuel	07/03/2020	Toribío	Cauca	Indígena
73	Luz Eneida Ipia Chocue	08/03/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
74	Cristian Adrián Angulo	08/03/2020	Cali	Valle del Cauca	Cívico
75	Alexis Vergara	10/03/2020	Puerto Tejada	Cauca	Sindical
76	Humberto Guzmán Morales	11/03/2020	Algeciras	Huila	Cívico
77	Ilario Mecha Pedroza	15/03/2020	Bogotá DC	Bogotá DC	Indígena
78	Laureano Alberto Tróchez Menza	15/03/2020	Caloto	Cauca	Indígena
79	Yilber Andrés Yatacué Méndez	15/03/2020	Toribio	Cauca	Indígena
80	Luis Alberto Yule	16/03/2020	El Tambo	Cauca	Indígena
81	Ivo Humberto Bracamonte	19/03/2020	Puerto Santander	Santander	Cívico
82	Marco Leopoldo Rivadeneira	19/03/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino – Comunal
83	Ángel Ovidio Quintero González	19/03/2020	San Francisco	Antioquia	Minero
84	Omar Guasiruma Nacabera	23/03/2020	Bolívar	Valle del Cauca	Indígena
85	Ernesto Guasiruma Nacabera	23/03/2020	Bolívar	Valle del Cauca	Indígena
86	Carlota Isabel Salinas	24/03/2020	San Pablo	Bolívar	Campesino
87	Wilder García	26/03/2020	Barbacoas	Nariño	Indígena
88	Alejandro Carvajal	26/03/2020	Sardinata	Norte de Santander	Campesino

89	Luis Soto	27/03/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Cívico
90	Marly Fernanda Quina Campo	27/03/2020	Totoro	Cauca	Indígena
91	Hamilton Gasca Ortega	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Campesino
92	Jairo Beltrán Becerra	15/04/2020	Bogotá DC	Bogotá DC	Cívico
93	Teodomiro Sotelo Anacona	17/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
94	Andrés Cansimance Burbano	18/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
95	Mario Chilhuoso Cruz	19/04/2020	Buenos Aires	Cauca	Campesino
96	Gildardo Achicué	19/04/2020	Toribío	Cauca	Indígena
97	Jesús Albeiro Riascos	22/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
98	Sabino Angulo	22/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
99	Ángel Nastacuas Villarreal	22/04/2020	Tumaco	Nariño	Indígena
100	Hugo De Jesús Giraldo López	22/04/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Campesino
101	Alejandro Llinás Suárez	24/04/2020	Santa Marta	Magdalena	Campesino
102	Floro Samboni Gómez	24/04/2020	Almaguer	Cauca	Campesino – Comunal
103	Jairo de Jesús Jiménez	28/04/2020	Abejorral	Antioquia	Sindical
104	Álvaro Narvárez Daza	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Campesino – Comunal
105	Wencesalao Guerrero	30/04/2020	Mercaderes	Cauca	Campesino – Comunal
106	Johnis Elian Jiménez	30/04/2020	Cáceres	Antioquia	Indígena
107	Carlos Andrés Sánchez Villa	05/05/2020	Tibú	Norte de Santander	Comunal
108	Deiro Alexander Pérez Bisbicús	06/05/2020	Barbacoas	Nariño	Indígena
109	Eduardo Medina	07/05/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
110	Taylor Cruz Gil	13/05/2020	Cáceres	Antioquia	Comunal
111	Julio Cesar Hernández	13/05/2020	Tarazá	Antioquia	Campesino
112	Henry Julián Blanco Orozco	14/05/2020	Barranquilla	Atlántico	Campesino
113	Javier García Guagarabe	15/05/2020	Cartago	Valle del Cauca	Indígena
114	Jorge Enrique Oramas	16/05/2020	Cali	Valle del Cauca	Campesino Ambientalista
115	Freddy Angarita Martínez	16/05/2020	Cúcuta	Norte de Santander	Comunal
116	Emérito Digno Buendía Martínez	18/05/2020	Cúcuta	Norte de Santander	Campesino Comunal
117	Alirio Gustavo García	18/05/2020	Ricaurte	Nariño	Indígena
118	Aramis Arenas Bayona	19/05/2020	Becerril	Cesar	Comunal
119	Oriolfo Sánchez	20/05/2020	Anorí	Antioquia	Campesino
120	Olga Lucía Hernández	21/05/2020	Cumaribo	Vichada	Comunal
121	Cristian Conda	23/05/2020	Caloto	Cauca	Indígena
122	Manuel Marriaga Martínez	23/05/2020	San José de Uré	Córdoba	Cívico
123	Édison Salazar Chico	23/05/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Indígena
124	Saul Rojas González	25/05/2020	Algeciras	Huila	Comunal
125	Edwin Costa Ochoa	26/05/2020	Tiquisio	Bolívar	Líder Social – Minero
126	Carlos Monroy	27/05/2020	Algeciras	Huila	Comunal
127	María Nelly Cuetia Dagua	29/05/2020	Corinto	Cauca	Indígena

128	Pedro Ángel María Trochez	29/05/2020	Corinto	Cauca	Indígena
129	Joel Villamizar	31/05/2020	Chitagá	Norte de Santander	Indígena
130	Hernando Enrique Terán Cabana	31/05/2020	El Retén	Magdalena	Cívico
131	Hermes Loaiza	01/06/2020	Florida	Valle	Comunal
132	Arcángel Pantoja	01/06/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
133	Omar Agudelo	01/06/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
134	Julio Humberto Moreno Arce	03/06/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Campesino
135	Diego Alejandro Núñez	03/06/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino Comunal Pnis
136	Guillermo Jojoa Jamioy	04/06/2020	Valle del Guamuez	Putumayo	Indígena
137	Oscar Dicto Domicó Domicó	04/06/2020	Tierralta	Córdoba	Indígena
138	Édison León Pérez	08/06/2020	San Miguel	Putumayo	Campesino Comunal
139	Pirangelly Hugueth Enríquez	08/06/2020	Ciénaga	Magdalena	Cívico
140	Leider Bernabé Campo Camayo	12/06/2020	Morales	Cauca	Indígena
141	Jesús Antonio Rivera	13/06/2020	Toribío	Cauca	Indígena
142	Edier Lopera	15/06/2020	Tarazá	Antioquia	Campesino
141	Jorge Manuel Ortiz	16/06/2020	Barranco De Loba	Bolívar	Cívico
144	José Ernesto Córdoba	16/06/2020	Samaniego	Nariño	Cívico
145	Hernando Rodríguez	16/06/2020	Samaniego	Nariño	Sindical
146	Gracelio Micolta Mancilla	17/06/2020	Guapi	Cauca	Afrodescendiente
147	Carmen Ángel Angarita	23/06/2020	Convención	Norte de Santander	Comunal
148	Javier Uragama Chamorro	25/06/2020	Bajo Baudó	Chocó	Indígena
149	Duván Aldana	26/06/2020	Soacha	Cundinamarca	Cívico
150	Ovidio Baena	27/06/2020	Macayepo	Bolívar	Sindical
151	Salvador Jaime Durán	27/06/2020	Teorama	Norte de Santander	Campesino
152	Yoanny Yeffer Vanegas	27/06/2020	San José Guaviare	Guaviare	Campesino
153	Rosalbina Becoche Yandi	27/06/2020	Morales	Cauca	Campesina
154	Antonio Cuero	27/06/2020	Morales	Cauca	Campesino
155	Edgar Herney Guejía Dizu	27/06/2020	Florencia	Caquetá	Campesino
156	Luis Juvencio Gómez	29/06/2020	Pasto	Nariño	Sindical
157	Segundo Agustín Imbachí	29/06/2020	El Tambo	Cauca	Campesino
158	Eduardo Alemeza Papamija	03/07/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino
159	Rubilio Papelito Limón	04/07/2020	Bajo Baudó	Chocó	Indígena
160	Mateo López Mejía	04/07/2020	Circasia	Quindío	LGBTI
161	Gentil Pasos Lizcano	05/07/2020	Algeciras	Huila	Comunal
162	Pola Del Carmen Mena	05/07/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
163	Armando Suarez Rodríguez	05/07/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
164	Rodrigo Salazar	09/07/2020	Tumaco	Nariño	Indígena
165	Florentino Toconás Mensa	09/07/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Indígena
166	Wilson Baicue Quiguanas	11/07/2020	Puerto Caicedo	Putumayo	Indígena

Tabla 3.

Familiares o relacionados con líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Parentesco con el líder
1	Cristian David Caicedo	03/01/2020	Guapi	Cauca	Hijo
2	Kevin Johan Gasca Arroyo	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Hijo
3	Rober Gasca Arroyo	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Hijo
4	María Delia Daza Rodríguez	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Esposa
5	Cristian Narváez Daza	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Hijo
6	Jenny Katerine López Narváez	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Nieta
7	Daniel Steven Medina	9/07/2020	Toribío	Cauca	Hijo

Tabla 4.

Firmantes del Acuerdo de Paz. Excombatientes de las FARC asesinados/as en 2020

No.	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento
1	Benjamín Banguera González	1 de enero	Guapi	Cauca
2	Carlos Andrés Ricaurte	11 de enero	Finlandia	Quindío
3	Gerson Moisés Morales	11 de enero	Finlandia	Quindío
4	Crescencio Santos	12 de enero	Quibdó	Chocó
5	Hober Arias Giraldo	15 de enero	Dabeiba	Antioquia
6	Duver Esneider Solano	22 de enero	Mesetas	Meta
7	Jhon Freddy Vargas Rojas	25 de enero	Pitalito	Huila
8	Cesar Darío Herrera Gómez	24 de enero	Ituango	Antioquia
9	Rafael Zapata	14 de febrero	San Juan de Arama	Meta
10	Daniel Jiménez Ospina	16 de febrero	Puerto Guzmán	Putumayo
11	Winston Antonio Moreno	21 de febrero	Quibdó	Chocó
12	Esder Pineda Peña	21 de febrero	Algeciras	Huila
13	José Elías Peralta	21 de febrero	Puerto Asís	Putumayo
14	Holman Antonio Montes	27 de febrero	San Vicente del Caguán	Caquetá
15	Astrid Conde	5 de marzo	Bogotá D.C	Bogotá D.C
16	Edwin de Jesús Carrascal	10 de marzo	Coloso	Sucre
17	Bella Esther Carrillo	17 de marzo	La Macarena	Meta
18	Alveiro Antonio Gallego	21 de marzo	La Macarena	Meta
19	José Isidro Cuesta Ricas	29 de marzo	Jiguamiandó	Chocó
20	Juan Carlos Castillo Certijama	30 de marzo	Puerto Asís	Putumayo
21	Carlos Alberto Castaño	3 de abril	Planadas	Tolima
22	Jhon Jairo Londoño Bedoya	15 de abril	La Uribe	Meta
23	Rigoberto García	17 de abril	Urrao	Antioquia
24	Wilder Daniel Marín Alarcón	7 de mayo	Bello	Antioquia
25	Robert Hurtado Victoria	19 de mayo	San Juan	Chocó
26	Manuel Olaya Arias	27 de mayo	Neiva	Huila
27	Herney Betancourt	31 de mayo	Campoalegre	Huila

28	Mario Téllez Restrepo	14 de junio	Tibú	Norte de Santander
29	Ángel Alberto Calderón	16 de junio	Puerto Asís	Putumayo
30	Yeffer Yoanny Venegas	27 de junio	San José del Guaviare	Guaviare
31	Raúl Liponce Perucho	28 de junio	Puerto Leguizamo	Putumayo
32	Jaime Rodrigo Díaz	29 de junio	Pasto	Nariño
33	Dorman Clever Canticus Díaz	2 de julio	Cumbal	Nariño
34	James Andrés Montaña	2 de julio	San Miguel	Putumayo
35	Fredy Fajardo Ávila	11 de julio	La Uribe	Meta
36	José Antonio Rivera	13 de julio	Pitalito	Huila

Estos casos parecieran poner en tela de juicio la eficacia de los procesos de paz, sobre todo por el escalamiento de la violencia hacia los líderes sociales, pues los datos estadísticos muestran un incremento en 53 % la muerte de líderes sociales respecto del 2019:

El informe lo presentó la Fundación Ideas para la Paz (FIP). Titulado ‘Dinámicas de la confrontación armada y su impacto humanitario y ambiental’, hace un conteo preocupante: 16 líderes fueron asesinados en enero, 11 en febrero, 13 en marzo y 9 en abril, para un total de 49, mientras que en los primeros cuatro meses de 2019 fueron 32. De ahí sale ese 53 %. Más aún, dice la Fundación, ‘los departamentos más críticos durante el primer cuatrimestre de 2020 fueron Cauca (con 14 homicidios), Putumayo (6) y Antioquia (5) (...)’. Las malas noticias no terminan ahí. Las muertes violentas vienen creciendo especialmente en Tumaco y Buenaventura, territorios en disputa y esenciales para la construcción de un país en paz. Además, la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) alertó que en los primeros cuatro meses de 2020 crecieron un 5 % los desplazamientos forzados, de los cuales más de la mitad (57 %) fueron masivos. En la Colombia de 2020 todavía hay cientos de personas que tienen que abandonar sus hogares, sus trabajos y sus tierras escapando del riesgo de ser asesinadas. Es una tragedia (...). Los siguen matando, cuando son más necesarios. (El Espectador, 2020)

El tema de la paz y la equidad social son dos pilares que deben ir de la mano. Francisco Jiménez Bautista (2016) lo deja claro en su texto *La paz en Colombia no es posible sin equidad social: un estudio comparativo*; la paz a través del Derecho y la Constitución pasa por la superación de la violencia estructural:

Violencia estructural: Consiste en la estructuración deficiente de un sistema social (económico y político), e ideológico u organizacional (entre otros) para satisfacer las necesidades básicas de alguien o algún colectivo. Esta violencia, se divide en política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales. Además, existe también la violencia estructural horizontal al estar todo demasiado estrechamente relacionado, o demasiado poco relacionado, o incluso no estarlo. Las estructuras pueden ser demasiado dominantes (verticales), demasiado apretadas (horizontales), y serlo excesivamente (ambas) y/o demasiado poco (ni una, ni otra). (Jiménez, en Marquardt, 2016, p. 292)

La correlación entre paz y equidad social es una obligación constitucional no una recomendación, la paz es un derecho constitucional.

Colombia es uno de los pocos países en el mundo que tiene expresa consagración del Derecho a la paz en la Constitución Política. En efecto, la Asamblea Constituyente de 1991 aprobó su texto que finalmente quedó plasmado en el artículo 22 de dicha Carta, que como se puede evidenciar, implica concebir la paz no solo como derecho sino también como deber de obligado cumplimiento. Dentro del capítulo I de la Constitución, que trata sobre los derechos fundamentales, quedó reflejado el artículo 22 que dice: *(1) a paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.* (Jiménez, en Marquardt, 2016, p. 290)

Uno de los indicadores poco favorables para el paradigma emergente de la paz, son los altos índices de Gini que ubican a Colombia con:

los peores Coeficientes de Gini del mundo –de 53,5 en 2015– con una redistribución de los ingresos excesivamente fuera de todo estándar de justicia material que el promedio mundial está dispuesto a aceptar. Se trata de uno de los puntos más ciegos en el actual proceso de paz (...). Los acuerdos de paz como tales no van a disminuir dicha desigualdad. (Marquardt, 2017, p. 489)

En el 2019, Mauricio Galindo y María Camila Pérez (2019) nos apuntan que “el país avanza 11 puntos en el mundo de desarrollo humano”:

En Colombia, uno de los avances es frente a la desigualdad del ingreso. Esta, que se mide con el coeficiente de Gini (en donde más cerca de 100 es mayor la desigualdad), pasó de 53,5 en el reporte presentado en 2017 a 49,7, ahora. Aún así, sigue siendo alta en comparación con el resto de países, lo que termina afectando los avances en el índice. Como lo explica el administrador del PNUD a El Tiempo: ‘En Colombia vemos inicialmente un panorama admirable. Está en la posición 79, con respecto a la posición 90 el año anterior. Pero cuando estos resultados se analizan bajo el rango del IDH ajustando por desigualdad, Colombia desciende 16 puestos, por lo que sería el 95 en este año’. Steiner ve casos similares ‘como Brasil, que cayó 23; México, 17; Chile, 14’. Sin embargo, en la medición ajustada por desigualdad, Colombia también avanza en el escalafón de desarrollo humano: En el 2017 ocupaba el puesto 103. Avanzó al 102 el año pasado y, como lo señala Steiner, al 95 en el presente año. De acuerdo con el informe, hay avances específicos en Colombia en la esperanza de vida, que pasó de 74,2 a 77,1 años, o los años esperados de escolaridad, que suben de 13,6 a 14,6, así como en el número de médicos por cada 10.000 habitantes, que pasa de 18,2 a 20,8. Pero también hay variables que se mantienen estables como el número de estudiantes por cada maestro en primaria (24), la tasa de mortalidad materna (64 por cada 100.000 nacimientos), y las camas de hospital por cada 10.000 habitantes (15). Es preocupante el aumento de la tasa de natalidad por cada 1.000 mujeres adolescentes entre 15 y 19 años, que pasó de 52,2 en 2017 a 66,7, hoy. (Galindo y Pérez, 2019)

La correlación entre el índice de Gini y el IDH nos permite establecer lo relativo de la mejora. Pero son avances en las partes que impactarán en el todo. Y aquí entramos en el tema de la necesidad de que el Estado desarrolle políticas públicas creando condiciones macro para solucionar las necesidades básicas del ser humano; incluso deberá pensar en:

Financiar la educación pública de alta calidad y gratuita desde el pregrado hasta el doctorado como el camino modélico para promover optimistas pacíficos en vez de jóvenes iracundos, pero también se deben 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. (Marquardt, 2017, pp. 489-490)

La paz pedagógica y la conciencia histórica

Una revisión histórica e historiográfica nos permite señalar que es falso que “el conflicto armado comenzó en 1964 con la fundación de la guerrilla denominada Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)” (Marquardt, 2017, p. 471). La formación de los bloques ideológicos antagónicos alimentó la polarización violenta y no el disenso como forma de coexistencia democrática. Así podemos ver que los grupos radicales influían en la política de la guerra armada. Uno de los autores que mejor abordan el tema de la historia de la violencia en el tiempo estructural es Armando Suescún (2012). Está claro que las técnicas de la violencia se afianzaron desde los años 30, con la emergencia de los sectores conservadores de inspiración fascista:⁴

Para superar los obstáculos y alcanzar las metas, los métodos serían los mismos preconizados por Gómez y los sectores fascistas del partido conservador desde los años 30: la utilización de la violencia, ‘el atentado personal’ y ‘el hacer invisible la república’ (...). Un segundo paso fue la organización de la policía Chulavita. Chulavita es una vereda del municipio de Boavita (Boyacá), poblada por gentes conservadoras, caracterizadamente belicosas (...), se les asignó perseguir liberales para intimidarlos y ahuyentarlos de las urnas electorales y lograr el triunfo conservador en las siguientes elecciones. (Suescún, 2012, p. 199)

⁴. Reseña el maestro Suescún (2012) la influencia de Los Leopardos, quienes “rechazaban las reformas sociales, defendían la tradición y los privilegios y exaltaban la violencia, el fanatismo religioso y el autoritarismo” (p. 145).

Junto a la policía chulavita destaca otros grupos violentos como los “llamados ‘pájaros’ – sicarios extraídos de la delincuencia común –, fueron utilizados desde 1947 por los agentes del Gobierno para asesinar y perseguir liberales. Fueron otra modalidad de paramilitares. Su comandante fue Ángel María Lozano, alias ‘El Condor’ (Suescún, 2012, p. 225). Frente a esta situación comenzó la organización de la resistencia armada.

En Casanare, Eliseo Vásquez, Guadalupe Salcedo, los hermanos Bautista y Eduardo Franco, organizaron los grupos guerrilleros a los que se fueron incorporando los campesinos liberales que llegaban del altiplano huyendo de la violencia; en Antioquia surgió la guerrilla de Urao al mando de Juan de J. Franco; en el sur del Tolima, la conformada por Gerardo Loaiza y Leopoldo García, y otra, comunista al mando de Isauro Yosa; en Cundinamarca, ya actuaba la de Yacopí, al mando de Saúl Fajardo. (Suescún, 2012, p. 232).

Es curioso ver cómo las mismas fuentes políticas podían ser usadas de diferente manera por los grupos polarizados. Cfr. PALAMARA Graziano, 2018, *La filtración del fascismo italiano en Colombia (1922-1943)*, COLUCCIELLO M. et. al., *Ensayos Americanos*, vol. 2, Penguin Random House, Bogotá, 345-386. Citaremos un ejemplo:

La experiencia del régimen de Mussolini penetró la lucha política y cultural colombiana justo cuando un complejo y contradictorio proceso de modernización cambiaba el rostro aún colonial del país latinoamericano. Como ideología y modelo de Estado, el fascismo sugiere transversales, atrayendo tanto a conservadores deseosos de rejuvenecer la elaboración doctrinaria del partido, como a liberales en búsqueda de soluciones pragmáticas a problemas específicos. (Palamara, en Colucciello *et al.*, 2018, p. 365)

Una idea diferente se gestó puertas adentro de los grupos liberales y conservadores:

Mientras a la izquierda del bando liberal todo eso contribuyó a la formación del partido socialista y, en seguida, de aquello comunista, en el seno del partido conservador, en cambio, pudo conformarse una extrema derecha ´agresiva, clerical, profundamente antidemócrata y admiradora explícita de Mussolini´. La acción contestataria que más se reconoció en estas posiciones fue aquella de ´Los Leopardos´, un grupo formados por unos jóvenes intelectuales de clase media que reivindicaban una renovación del universo conservador. (Palamara, en Colucciolo *et al.*, 2018, p. 366)

Entre los líderes del movimiento conservador se recuerda a Silvio Villegas (1937), Eliseo Arango y José Camacho Carreño. En el caso de Rodrigo Jiménez Mejía, se encargó de liderar la Acción Nacional Derechista al interno del partido Conservador, e incluso “trasladó la parafernalia simbólica del fascismo al seno de la AND: oraciones, cursos de orientación y camisetas negras (...). En Boyacá se constituyó la ´Falange Nacionalista´, en Bucaramanga la Legión de Extrema Derecha, en Antioquia el ´Haz de Ojuventudes Godas´” (Palamara, 2018, p. 367). En la región de Caldas, el más reconocido fue el abogado Guillermo Alzate Avendaño, formado a la sombra de Los Leopardos (Palamara, 2018). En Boyacá debemos recordar el liderazgo de Francisco Mora Díaz O. P. (1930), quien dirigía un periódico y otras publicaciones, y su principal lema era el combate a las ideas socialistas y la masonería (Mora-Díaz, 1930). Estas ideas sembraron intolerancia hasta generar homilías y sermones que incitaban a la muerte por razones políticas. A Mons. Miguel Ángel Builes Gómez (1888-1971), obispo de la Diócesis de Santa Rosa de Osos, se le atribuyen expresiones muy comprometidas de postura acérrima frente a los gobiernos liberales; intransigente a todo lo referente al comunismo.

La resiliencia y poblaciones resilientes

El concepto de *poblaciones resilientes* (Del Campo, 2014) en nuestra investigación encaja perfectamente con esta descripción, ya que son víctimas resilientes; aunque con matices diferentes al doloroso proceso de Sudáfrica, que fue tipificado como excluyente por razones de raza (aunque también hay rastros de discriminación étnica). Por ello, creemos que la extrapolación puede palidecer al asumir la categoría de *apartheid* para explicar la exclusión por razones de dominación de un territorio sobre otros.

La palabra *apartheid* tiene un fuerte significado discriminatorio y esto se debe a que con ella se designaba una política de segregación racial que tuvo lugar en Sudáfrica hasta los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado. Mediante esta política, implantada por los colonizadores ingleses y holandeses, se dividió a la población en categorías raciales y se crearon regímenes separados de garantía de derechos en función de esas categorías, siempre bajo el predominio de la raza blanca sobre las demás. Aquí se utiliza esa misma palabra para designar un fenómeno muy diferente pero con resultados discriminatorios similares. El fenómeno es el abandono institucional de grandes porciones del territorio nacional, lo cual describimos con algún detalle en el capítulo segundo. El resultado es la segregación de las poblaciones que allí viven por la falta de instituciones. Si en Suráfrica existía una segregación fundada en la prevalencia de una raza, en Colombia existe una segregación fundada en la prevalencia de unos territorios sobre otros. (Villegas y Espinoza, 2013, p. 12)

En el contexto actual frente al reto de la pandemia del COVID-19, nos arriesgamos con el concepto de *pedagogía apofática* para generar resiliencia y no ser entregados fácilmente en la pospandemia a la “nueva normalidad”, aquella que justifica una sociedad mundial desigual, que condena a las poblaciones vulnerables al consumo sin conciencia crítica, expuesta a todas

las formas posibles de violencia proselitista, de regresión ideológica y, en suma, al tiempo escatológico planetario.

Con este contexto social dejamos algunas preguntas al tema (problema), entre ellas: en el marco de las pedagogías alternativas, ¿cómo se inserta el tema de la paz? o ¿es necesaria una nueva mirada sobre las pedagogías que den cuenta de las poblaciones vulnerables y resilientes? Entre ellas tenemos las comunidades indígenas; las comunidades afrodescendientes; las comunidades víctimas de la “limpieza de sangre social, política o étnica”; las comunidades Rom-Gitanos; las comunidades de los niños (as) y mujeres víctimas del desplazamiento forzado (Ospina, 2005); las comunidades diversas LGBTI+, como la expresada en movimientos sociales como la Colombia diversa (Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación, 2016), la cual nos presenta un informe de violencia hacia personas LGBT en Colombia; las comunidades de los llamados “reinsertados de la guerrilla de las FARC”; las poblaciones migrantes irregulares; las comunidades víctimas de la trata de personas; las poblaciones migrantes que son víctimas del tráfico de órganos; las comunidades víctimas del neoextractivismo (*fracking*); las comunidades víctimas por la fumigación del glifosato; o las comunidades campesinas víctimas por la desigual distribución de la tierra.

El problema de la tierra en Colombia es un eje central en el Acuerdo de Paz, la lucha por el empoderamiento del campesino es abordada por Luis Bernardo Díaz Gamboa (2019), y nos lo presenta en su trabajo *Empoderamiento campesino en Colombia. Paro agrario y representación popular frente a la afectación del derecho a la alimentación*. Es prioritario en un país que requiere del apoyo a las poblaciones campesinas, y eso pasa por revisar el principal problema, la tenencia de la tierra, pues un porcentaje bajo (7,1 %) respecto de los grandes monopolios es utilizado para la producción agraria:

Hablar de 12 millones de campesinos en Colombia marca la necesidad de saber por su condición económica y su misma proyección como sujetos de derechos. Sin embargo, observada la situación, el balance es bastante deficitario, por muchas razones. Según DANE 2014 *De los 43,1 millones de hectáreas con uso agropecuario en el área rural dispersa censada, 7,1 millones corresponden a cultivos Agroindustriales, tubérculos y plátanos,*

frutas, cereales, plantaciones forestales, hortalizas, verduras y legumbres, plantas aromáticas y medicinales, flores y follajes... 34,4 millones de ha. correspondían al área en pastos, de los cuales una fracción importante se destinaba a la producción de leche: 19.352.461 millones de litros. Mientras 3.946.564 millones de cabezas, a la producción de cerdos cebados'. Este informe del Censo Nacional Agropecuario realizado recientemente demuestra cómo existe una desprotección del campo y una fuerte atención en el tema de la ganadería extensiva, que afecta la cadena alimentaria. (Díaz, 2019, 26)

La resiliencia y su vinculación con las pedagogías de la resiliencia hace parte de la vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987), pues es necesario justificar la categoría para ver la coherencia teórica del marco teórico. El cimiento que sostiene las pedagogías de la resiliencia se sustenta en el enfoque interdisciplinario:

La resiliencia como una categoría interdisciplinaria que explica cómo las personas son capaces de enfrentar conflictos, ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Algunas se han centrado en las características que tienen los sujetos para protegerse de las situaciones difíciles (factores protectores) y otras en las disposiciones que tienen los sujetos para poder enfrentar situaciones traumáticas y salir exitosos de ellas (Gaxiola, 2013). Otras propuestas señalan que la capacidad para enfrentar situaciones traumáticas se relaciona también con factores sociales, aunque mayoritariamente se centran en componentes intra-subjetivos, como la propuesta de Rutter (1999), quien plantea que la resiliencia se construye, es decir es un proceso. Sin desconocer las anteriores perspectivas, desde un modelo ecosistémico dar cuenta de la resiliencia implica identificar los factores y características propias de los sujetos que les permiten enfrentar problemas. Al mismo tiempo también es necesario describir los referentes sociales que facilitan que emerja la cualidad de ser resiliente, constituyéndose en fuentes de resiliencia (Vaquero, 2013 y García-Vesga y Domínguez-de la

Ossa, 2013). Desde este modelo se entiende la resiliencia como un concepto multidimensional, de forma que un solo elemento no hace que emerja la resiliencia, sino la combinación de ellos (Gaxiola, 2013). (Romero y Melendro, 2017, p. 67)

Esta experiencia realizada por Teresita Bernal Romero y Miguel Melendro (2017), nos deja una propuesta en la resolución de conflictos desde la resiliencia, en el contexto de los jóvenes extutelados en Colombia. Las bases y fundamentos se nutren sinérgicamente en forma interdependiente y condicionamiento mutuo.

La resiliencia en Colombia

En Colombia, retomamos el concepto de resiliencia con Suárez (2004), que nos aporta en su libro colectivo un concepto de resiliencia y subjetividad, dirigido por Melillo, Suárez y Rodríguez:

En la esfera de las ciencias sociales la incorporación de la noción de resiliencia se empezó a expresar principalmente desde la psicología; principalmente para referirse a las respuestas “positivas” de los individuos que se enfrentaron ante un acto perturbador o adverso. La noción de resiliencia toma auge primero desde los países anglosajones como Inglaterra (Rutter, 1993) y Estados Unidos de Norteamérica (Werner, 1994) y luego se propaga a los otros países de Europa occidental (Francia, Países Bajos, Alemania y España), para finalmente aterrizar en América Latina. (Suárez, 2004, 35)

En los antecedentes epistemológicos pioneros del concepto de resiliencia, citamos: Holling (1973), C. S. Holling. (1973): “Resiliencia y estabilidad de los sistemas ecológicos”; Spencer, Renée; Collins, Mary E; Ward, Rolanda y Smashnaya, Svetlana (2010), (Renée Spencer; Collins, Mary E; Ward, Rolanda y Smashnaya, Svetlana (2010): Mentoring for young people leaving foster care: promise and potential pitfalls, Social Work); Rutter (1999),

Michael Rutter: Resilience concepts and findings: implications for family therapy, *Journal of Family Therapy*; Giselle Samonte et Al (2006): Nadia P. Abesamis, Colleen Corrigan, Mark Drew, Stuart Campbell, Giselle Samonte (2006), *Social Resilience: A literature review on building resilience into human marine communities in and around MPA networks*, MPA Networks Learning Partnership, Global Conservation Program, USAID.

En España, recogemos los criterios de la red liderada por Jaume del Campo y el equipo de trabajo que participó en la monografía sobre resiliencia: M. Paz Sandín, Jaume del Campo Sorribas, Anna Forés Miravalles, María Inés Massot Lafon, Rafael Sacramento, Angelina Sánchez Martí, Berta Palou Julián, Josep Bazoco, en la Revista Temps d'Educació, 2014. De la Universidad de Granada, la Revista de Paz y Conflictos, del Instituto de la Paz y los Conflictos.

La *Revista de Paz y Conflictos* del Instituto de la Paz y los Conflictos es una publicación semestral para visibilizar la investigación que se realiza en todo el mundo sobre la paz, los conflictos y los derechos humanos. La revista está dirigida sin discriminación en la formación académica y profesional, por tanto, se dirige a todas y todos los que estén interesados en las temáticas relacionadas con la investigación para la paz. El Instituto de la Paz y los Conflictos está dirigido por nuestra colega de la Red SHELA, Fanny Añaños (2012), de quien retomamos su trabajo *Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socioeducativo de la paz y Convergencia*. También citamos a María Asunción Manzanares Moya, directora del departamento de pedagogía de la Universidad de Castilla (La Mancha) y a Francisco Jiménez Bautista (2014) con su trabajo *Paz neutral: una ilustración del concepto*, también en la *Revista de Paz y Conflictos*.

El caso del profesor Luis Valero Iglesias de la Universitat Rovira i Virgili merece un punto y aparte, pues fue un defensor de los DD. HH. en América Latina. Como migrante se instaló en Colombia en 1965 y luego en El Salvador, siendo en El Salvador el momento más prístino cuando luchó de la mano de monseñor Arnulfo Romero. El resto es historia, tuvo que salir de urgencia por el peligro que corría su vida y familia, luego del lamentable asesinato del santo Romero:

He sido amigo de Monseñor Oscar Arnulfo Romero, hoy ya el Beato Romero; he sido amigo íntimo de Ignacio Martín Baró, mártir de la revolución salvadoreña; mi confesor era el padre Amando López, también mártir asesinado por las hordas militares criminales del ejército salvadoreño; he sido amigo de Guillermo Manuel Ungo, presidente de la República de El Salvador; de Ignacio Ellacuría; de Luis de Sebastián; créanme, salvando las distancias, y cada uno en su ámbito, eran personas que el estar con ellos te enriquecía, pero el estar con ‘Manolo’ era algo especial por su saber estar, su serenidad, su afecto, su entrega; era una persona que te hacía la vida fácil; en una palabra: te ayudaba a ser mejor persona (...). En 1966 me fui a El Salvador; como les he comentado, no fue buena mi estadía en Bogotá. ‘Manolo’ nos acompañó a El Salvador, nos íbamos a la aventura, solo porque Martín Baró y otros jesuitas que conocí aquí en Bogotá me dijeron que abrían una universidad nueva en El Salvador y que si yo iba allí podrían darme clases, a lo que ‘Manolo’ dijo: “os acompaño, así conozco un país nuevo”, allí nos fuimos y estuvo unos días” (Valero, 2016, p. 29)

El texto dedicado a “mi compadre Manolo, el filósofo de la caballeridad” (decía Luis Valero) y publicado en la Universidad Javeriana (Universitas Philosophicas, 66), nos deja un testimonio para la resiliencia. Se marchó a la eternidad en enero de 2021, acechado por el COVID-19, se despidió de los amigos y se durmió.

En un escrito en la Revista Factum nos alertaba: “Hay consenso social entre expertos, filósofos, sociólogos, economistas, etcétera, acerca de que después de esta pandemia la sociedad actual se verá obligada a reformarse seriamente, ya que han sido muchas las conjeturas que se hacen del impacto que esta crisis tendrá en los seres humanos. Para empezar, esta enfermedad ha sido, por primera vez desde que el ser humano está sobre la tierra, global, en un sentido total.” (Valero, 2020, 08 de mayo)

Personalmente debo decir que nos acompañó en la instalación de la Cátedra Libre Gandhi en la Universidad de Los Andes, Táchira. La Universidad de Los Andes inauguró la *Cátedra para la paz Mahatma Gandhi*, el 16 de junio de 2012. En ese momento tuve la oportunidad de otorgarle la Orden al Mérito de la Red SHELA por su trayectoria en la formación de la pedagogía de la paz en El Salvador.⁶

Figura 1.

El Dr. Luis Fernando Valero Iglesias y su aporte a la historia de la educación en América Latina, especialmente, en El Salvador



Fuente: JPMG, 2012.

En nuestro contexto latinoamericano, retomamos los paradigmas de autores como Leopoldo Zea, Paulo Freire (2006); Hugo Zemelman (2007); Enrique Dussel (1992); Luis Bigott (Mora, 2016); José Gaxiola Romero (2013) con sus aportes conceptuales al estudio de la resiliencia; José Gaxiola Romero y Joaquina Palomar Lever (2013) nos aportan sus estudios sobre resiliencia en América Latina; Lorena Gianino Gadea con resiliencia en niños en psicología latinoamericana; Japcy Quiceno, Stefano Vinaccia,

⁵ (<http://prensa.ula.ve/2012/06/14/ula-tachira-inaugura-catedra-para-la-paz-mahatma-ghandi>)

⁶ (<http://prensa.ula.ve/2012/06/28/sociedad-de-historia-de-la-educacion-latinoamericana-otorga-distincion-a-luis-valero-iglesias>).

Yamile Barrera, Richard Latorre Guapo, Diana Molina Machado y Felipe Zubieta Díaz (2013) recuperan las memorias de resiliencia, felicidad, depresión suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos.

La resiliencia y el grupo HISULA

Se trata, sin duda, de un campo conceptual que se está consolidando y que debe seguir estudiándose en el seno de los grupos. Por ejemplo, en el caso del Grupo HISULA UPTC, se dedicó un número especial de la revista *Rhela* al tema de la resiliencia, coordinado por Fanny Añaños (2020). Revista *Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 22 N.º 35, julio a diciembre de 2020, con la monografía sobre Pedagogías, paz y poblaciones resilientes. La parte monográfica rinde homenaje a una dirigente peruana, María Elena Moyano.

Debemos agregar en este punto el esfuerzo editorial con el libro *Culturas políticas y resiliencia en la educación* de Soto Arango, D., Rátiva Velandia, M y Mora García, J. (Compiladores) (2022), de la Editorial UPTC.

Figura 2.
Culturas políticas y resiliencia en la educación



Fuente: UPTC, 2017.

Vivimos tiempos en los que la sociedad civil exige una respuesta de la universidad a las circunstancias del país. Y es precisamente en este momento cuando aparece este libro, resultado del proyecto de investigación (Código SGI. 2406), auspiciado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-Rudecolombia, grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). El lector encontrará la producción de conocimiento de un equipo de trabajo que articula diferentes enfoques de forma Multirreferencial. Está estructurado en seis capítulos que decantan temas interdisciplinarios desde la formación de las maestras en la Escuela Normal Superior; la tasa de retorno social; la línea de investigación

pedagogías, paz y resiliencia en el posacuerdo (Mora, 2020); los imaginarios sociales, la filosofía, la cultura política y el impacto en cienciometría. En ese sentido, el capítulo sobre la formación de maestras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras (1900 y 1930); el segundo capítulo, profundiza en la categoría las pedagogías de la resiliencia en la construcción de la paz; el capítulo tercero, aborda la filosofía desde los maestros y estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá (Boyacá); el cuarto, el aporte de la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas en la Escuela Normal Superior de Soatá (Boyacá) entre 2010 y 2017; el capítulo quinto, la autoevaluación institucional y el criterio de calidad por el Ministerio de Educación Nacional; y el capítulo sexto, finaliza el texto con un estudio bibliométrico en el cual se determina el factor de impacto de las tendencias epistemológicas en Colombia acerca de las categorías: cultura política y pedagogía de la resiliencia. De esta manera, presentamos a la comunidad científica nacional e internacional el evento de *Brainstorming pospandemia COVID-19*.

La importancia del tema de la resiliencia y su conexión con las pedagogías es una variante del llamado “giro afectivo”. Las revistas producen monografías sobre el tema y se forman redes internacionales, como la Red Internacional de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes, que se creó originalmente dentro de la estructura de FIEALC (Hungría). En el XIX Congreso Internacional de la Federación de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, se inició el protocolo para la creación de la red: *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes*, con el objetivo de contribuir al desarrollo del proyecto de investigación que da nombre a la red (SGI-UPTC: 2706). De este modo, se espera contribuir al fortalecimiento de la paz como proyecto social.

Las líneas de investigación también indican el desarrollo del campo intelectual. En nuestro caso, presentaremos dos experiencias; una, el resultado del posdoctorado en la UPTC, y la otra, el aporte al *Documento Maestro* del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca.

Veamos:

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de su Facultad de Ciencias de la Educación y el doctorado en Ciencias de la Educación, considerando la emergencia del tema del Acuerdo de Paz y la responsabilidad social de los programas, acordamos presentar la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes* (Mora, 2019) como resultado del trabajo final posdoctoral. En vista de que contamos con un capital intelectual de alta calidad demostrada en las convocatorias de propuestas, en las que sus grupos de investigación, especialmente los grupos de investigación HISULA e ILAC, han sido capaces de demostrar esta jerarquía a través de una maduración intelectual que se remonta a 1992, cuando fueron fundados. También cuenta con una red internacional, la Sociedad para la Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), y una red nacional como Rudecolombia, que ha realizado importantes contribuciones en este sentido. También con una red de grupos de investigación que conforman el Centro Internacional Vendimia, que ha servido para presentar el estudio a nivel internacional, en el que participamos con redes académicas de Guatemala, El Salvador, Venezuela y Colombia que apoyan la presente propuesta.

En el año del bicentenario de la Campaña de Boyacá, se celebró un foro con la presencia de la líder social guatemalteca Rigoberta Menchú. Participamos en el debate *La educación rural indígena en América Latina*, junto con el ministro de Educación de Guatemala, Hugo López Rivas. Es relevante anotar que la Dra. Diana Soto Arango (HISULA- UPTC, Colombia) fue la anfitriona del proceso de internacionalización que hizo posible la visita del líder ancestral.

En la Figura 3, el Dr. José Pascual Mora García entrega su libro *El día de la resistencia indígena*.

Figura 3.

El Dr. José Pascual Mora García, entrega de reconocimientos y del libro de su autoría: El día de la resistencia indígena



Fuente: elaboración propia.

En el marco constitucional, nos basamos en la Carta de 1991, así como en el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. En principio, asumimos el concepto de paz desde la perspectiva del documento fundacional del Acuerdo de Paz, como un derecho universal. Pero al mismo tiempo acompañamos epistemológicamente con visiones laterales, como las que abordan la paz con una visión crítica del escenario supranacional; apostamos en este sentido por la paz en Colombia, pero con una visión de la descolonización de la paz, o la paz como emancipación, o la paz sostenible, o la paz como disidencia social, como esencia del modelo democrático; en definitiva, se trata de abordar la paz como imaginario social en un contexto intercultural, pluricultural y pluriétnico.

Esta línea de investigación está vinculada a la línea de investigación institucional: *Pedagogía, educación, cultura y convivencia* de la Universidad de Cundinamarca:

Esta línea de investigación busca enriquecer la gestión educativa con desarrollos teórico-prácticos de estos campos del saber. Hoy se le considera una disciplina aplicada, un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización social de los seres humanos en sus distintos roles. Familia, sociedad (convivencia), trabajo otros. (UDEEC, 2019).

De esta manera, se articulan los enfoques desarrollados desde la línea *Pedagogía, paz y poblaciones resilientes* (Soto Arango y Mora, HISULA-UPTC, 2019) y la visión de la línea Translocal *Pedagogía, educación, cultura y convivencia* (Universidad de Cundinamarca).

Entender la paz pedagógica (Marquardt; Sánchez y Martínez, 2019) en Colombia implica redefinir el tiempo histórico de la violencia armada, que se ha reducido fundamentalmente a un proceso de los últimos 60 años, a partir del surgimiento de los grupos armados, fundamentalmente las FARC, cuando en realidad es un proceso que debe revisarse en el tiempo estructural. Esto implica redefinirlo más allá de los mitos construidos por la historia inmediata, como bien afirma Marquardt (2017), aún se dice que el “conflicto armado comenzó en 1964 con la fundación de la guerrilla denominada Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (FARC)” (p. 471). La historia del conflicto armado, aunque por diferentes razones políticas y con diferentes actores, es anterior a las FARC. Colombia vive actualmente un momento histórico particular y trascendental en cuanto a los esfuerzos por transformar la situación constante de conflicto armado en un espacio de transformación política, social y cultural en un proceso no armado. Pero para lograrlo, es necesario recorrer caminos difíciles e inciertos, cuya principal característica –al igual que el énfasis dado a este proceso de negociación de paz– es la visibilización y justificación de las víctimas del conflicto y sus necesidades de vida, justicia, bienestar y dignidad.

Son estos diversos grupos sociales, afectados directa o indirectamente por años de guerra e involucrados en un proceso de transformación de su condición, los que constituyen lo que llamamos “poblaciones resilientes”, grupos poblacionales que encuentran en la crisis y el sufrimiento del conflicto una posibilidad de vida y de cambio, una adaptabilidad que transforma su forma de habitar el territorio, de entender su realidad y de resignificar su existencia hacia posibles y renovadas formas de vida.

La universidad y la filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca han trazado un compromiso con estas poblaciones en el *Plan Rector* (MEDIT, 2019), redefiniendo:

El modelo educativo (...) con el fin de enfocarse a formar una persona transhumana, para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad. Esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser. Se busca un sujeto que además de alcanzar su desarrollo personal, se convierta en un agente transformador que le aporte de manera significativa a su entorno, a la sociedad y a la naturaleza. (Muñoz, 2019, p. 1)

La universidad le apuesta a un proyecto institucional con tasa de retorno social para cumplir con sus deberes y aspiraciones misionales, para contribuir a la transformación real de las comunidades territoriales impactadas por su influencia y proyección social. El desarrollo comunitario en la situación en la que nos encontramos en el país implica básicamente la valoración e inclusión de las poblaciones en la dinámica del desarrollo y también describe la necesidad de una resignificación de este concepto para cumplir con los objetivos sociales y humanos que conduzcan a la superación de las causas del conflicto y, por ende, a la garantía de no repetición.

Aclaremos también que la línea de investigación *Pedagogías, paz y poblaciones resilientes* en el marco del *Plan Institucional* de la Universidad de Cundinamarca busca superar la intelectualización del discurso pedagógico, razón por la cual no le apuesta a la visión tradicional de pedagogía, sino que propone una revisión del concepto:

Pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino que se establece un ideal educativo universitario acorde al momento actual, es decir, en un contexto sociohistórico y cultural determinado. Es una carta de navegación que se constituye en el deber ser y el sueño de la Institución. (Muñoz, 2019, pp. 1-2)

El Acuerdo de Paz y las implicaciones del posacuerdo requieren un tratamiento especial para la gestión de la paz y el empoderamiento de poblaciones resilientes, por lo que es necesario entender las pedagogías a la luz de los paradigmas pedagógicos emergentes y tratar de consolidar estrategias de repedagogización social para capacitar a maestros, líderes sociales y personal gubernamental y no gubernamental, así como a personal de ONG humanitarias para trabajar por una paz sostenible.

En principio, tomamos el concepto de paz desde la perspectiva del documento fundacional del Acuerdo de Paz (2016), como un derecho universal que se convierte en “el derecho fundamental de todos los ciudadanos (y) es condición necesaria para el ejercicio y disfrute de todos los demás derechos” (Acuerdo de Paz, 2016). Pero al mismo tiempo, lo acompañamos epistemológicamente con visiones laterales, como las que abordan la paz con una visión crítica del escenario supranacional. En este sentido, estamos comprometidos con la paz en Colombia, pero con una visión de paz descolonizadora, o paz como emancipación, o paz sostenible, o paz crítica como expresión democrática del disenso social. Y con el aporte del *Plan Institucional* del MEDIT de la Universidad de Cundinamarca, incorporamos el concepto de *paz transmoderna* que fue presentado en el *V Congreso Internacional de Pedagogía, UPTC, Tunja* (2019). En este sentido, la *paz transmoderna*:

Educa en valores democráticos para que los jóvenes asuman la solidaridad, responsabilidad, legalidad, fraternidad, diversidad, tolerancia, respeto, bien común, respeto por los derechos y la dignidad humana, como distintivos de su conducta. Valores que en la sociedad transmoderna, les permiten ejercer plenamente la democracia, como estilo de convivencia y forma de gobierno

mundialmente aceptada, para vivir pacíficamente. Se forma en la civilidad, porque los jóvenes asumen normas, creencias, usos y costumbres, que les permite como personas transhumanas, contribuir para que la comunidad viva en PAZ y armonía. (Muñoz, 2019, p. 4)

Por lo tanto, el perfil axiológico busca desarrollar los valores que la sociedad debe construir para tener una paz duradera, y que puedan fortalecer los derechos humanos en poblaciones resilientes, especialmente los valores de:

La vida, la dignidad humana, la naturaleza, la otredad, la solidaridad, la fraternidad, la felicidad, el amor, la diversidad y pluralidad, el respeto, el bien común, la convivencia, la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la civilidad y la construcción dialógica y formativa. (Muñoz, 2019, p. 5)

Las pedagogías críticas del sur y de la sensibilidad, las pedagogías del aprendizaje ancestral (Correa-Alfonso, 2019) han incorporado esta nueva mirada que busca recuperar los discursos ocultos en la cultura de resistencia de los sectores más resilientes. En este sentido, y a partir de nuestro estudio, la resiliencia puede ser considerada como un potencial que tienen las comunidades vulnerables, diversas, indígenas, afrodescendientes, entre otras, para superar dificultades en un contexto de adversidad significativa. Pero, sobre todo, buscamos conectar la resiliencia con el andamiaje mental, ya que este es el reservorio donde se vuelven fértiles las manifestaciones culturales y los valores que tienen las comunidades y que constituyen la base de la resiliencia colectiva.

Aquí es donde la resiliencia y el andamiaje mental están conectados. En América Latina, con su violenta historia, es crucial poder encontrar la capacidad de superar la mentalidad de la violencia. La paz requiere la construcción de un andamiaje mental para la paz, y esto quiere decir que requiere no solo la expresión de buena voluntad, sino la construcción de un discurso pedagógico geomental (Mora, 2018) para la paz.

Objetivos

- Establecer trabajos conjuntos (grupos e instituciones) desde el análisis de las pedagogías emergentes, la paz transmoderna y las poblaciones resilientes para mejorar la calidad de vida del sector de la población que ha sido víctima de los conflictos político-sociales. Pero también para sensibilizar a la población sobre un tema especialmente neurálgico que atañe a la región y a la nación colombiana. Desde la línea de investigación de paz se estaría fortaleciendo los niveles de igualdad y equidad social, pues la garantía de la paz se encuentra en una buena referencia del Índice de Gini, en la región es de 0.422. Cundinamarca resultó ser la más favorecida en el ámbito nacional:

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) ratificó a Cundinamarca como el departamento con menores niveles de pobreza monetaria del país desde el año 2011, al alcanzar en 2018 un nivel de 16,4 % de la población, mientras que el total nacional se encuentra en niveles cercanos al 27 % del total de hogares. (Gobernación de Cundinamarca, 2019)

Se trata de profundizar la equidad en temas que coadyuven a la superación de la violencia estructural con especial impacto en la salud, educación, inclusión social y vivienda, y en especial la educación. De la línea institucional translocal *Creatividad, innovación y tecnología* se nutre de la “construcción de sistemas sostenibles de paz” (UDEEC, 2019).

- Formar las nuevas generaciones con pertinencia institucional, retomando los ejes estructurales del MEDIT, con especial impacto en los cuatro ejes: la ética, el aprendizaje, el conocimiento y la tecnología. Y la línea translocal de *Pedagogía, educación, cultura y convivencia* entendida como la “transmisión de pautas a las nuevas generaciones, las costumbres o hábitos. En particular se abordan estudios para identificar y desarrollar formas en que se puede llegar a conocer y comprender los valores, actitudes y características de una sociedad determinada” (UDEEC, 2019).

- Articular el proceso formativo con las políticas públicas de Estado en el marco del Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, “por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación, apostándole a una comprensión eficiente y eficaz de la regionalización, la equidad e inclusión, la internacionalización, la movilidad de estudiantes y profesores. Esta perspectiva se entronca con la línea institucional translocal de *Políticas públicas, humanismo y gobernanza*, que “aborda la gobernabilidad y gobernanza como objeto de discusión propositiva en el estudio de las acciones legítimas y eficaces de gobierno” (UDEC, 2019).
- Formar expertos en investigación social y solución de conflictos, en materia de cooperación, por constituirse así una de las tareas más significativas y específicas de la contribución de la Universidad a los objetivos del desarrollo humano. Es así, que vinculada a la formación posgraduada fomentará la investigación inspirados en los lineamientos del Decreto 1330, en donde apunta a una:

Investigación, innovación y/o creación artística y cultural (...) que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, los avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico y/o creativo. (Igualmente) (...) propenderá a que sus resultados de investigación contribuyan a la transformación social de las dinámicas que aporten a la construcción del país. (Y) (...) deberán evidenciar sus resultados de acuerdo con los lineamientos establecidos por el sistema nacional de ciencia y tecnología u otros afines. (Decreto 1330, 2019, art. 2.5.3.2.3.2.6)

- Forjar al unísono alternativas y proyectos que promuevan la inclusión y la perspectiva de desarrollo de las poblaciones vulnerables víctimas de los conflictos político-sociales; cónsono con el:

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Es el conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, auto regulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. (Decreto 1330, 2019, art. 2.5.3.2.1.2)

En esta perspectiva, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han de encargar de establecer, de una parte, los criterios pertinentes a la inclusión de estos grupos poblaciones al sistema y, de otro lado, permitirles acceder a las tendencias que se perfilan en lo relacionado con la ciencia, la técnica, la tecnología y las innovaciones de todo orden.

Grupos de investigación asociados a la línea:

HISULA, grupo de investigación de larga trayectoria en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, es objeto de un convenio interinstitucional que redundará en la calidad, idoneidad y eficacia de nuestro trabajo conjunto. Cuenta con una red internacional, la Sociedad para la Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), y una red nacional, Rudecolombia, que ha realizado importantes contribuciones en este sentido. También con una red de grupos de investigación que conforman el Centro Internacional Vendimia, que ha servido para presentar el estudio en el ámbito internacional, en el que participamos con redes académicas de Guatemala, El Salvador, Venezuela y Colombia que apoyan la presente propuesta.

Sumapaz, el grupo de investigación que soporta la línea tiene una larga trayectoria en la Universidad de Cundinamarca; su dinámica, propósitos, proyectos, productos y perspectivas son uno de los soportes de la línea y, a su vez, se alimenta de los desarrollos del doctorado.

Una pedagogía de resiliencia. Caso: la pedagogía ancestral

Comenzaremos abordando lo que epistemológicamente podríamos denominar una pedagogía de la resiliencia en el contexto de las comunidades ancestrales, tomando como referencia uno de los códigos más representativos, como es la minga. La minga es un símbolo de la cultura ancestral colombiana que vive en el imaginario social. Aclaremos que asumimos la categoría *ancestral* en lugar de *indígena*, ya que se considera minusvalorativa.

La historiografía y la comprensión de las comunidades ancestrales en Colombia

En Colombia, la historiografía ha sido particularmente abundante en el tema de la cosmovisión indígena, la cual ha sido atravesada por diferentes enfoques. El indigenismo y sus efectos en las políticas estatales desde el siglo XIX han insistido en la importancia de los movimientos sociales de carácter étnico, pero no necesariamente como reivindicación de las “culturas indígenas”.

En el campo de la historia de las ideas en Colombia en la primera mitad del siglo XX, con respecto a la valorización de la categoría indígena, se destacan los aportes de Hernández de Alba (1944), seguidor de Paul Rivet, uno de los intelectuales más importantes de la primera mitad del siglo XX en Colombia.

El etnólogo francés Paul Rivet, huyendo de la guerra en Francia, fue acogido en exilio en Bogotá entre 1941 y 1943 por el presidente liberal Eduardo Santos, quien quería promover los estudios etnológicos y arqueológicos en el país. Durante el

gobierno de Eduardo Santos (1938-1942), se fundó el primer parque arqueológico del país, el de San Agustín, y el Museo del Oro. (Sarrazín, 2017, p. 148)

Lo que se conoce como *indigenismo institucionalizado* data de 1942, cuando nació el Instituto Indigenista Colombiano, liderado por Hernández de Alba (1947), quien buscaba en el componente indígena los orígenes de la “cultura colombiana”.

Las tendencias marxistas, la teoría de la dependencia y la propia teología de la liberación también influyeron en las opiniones sobre la resiliencia. Incluso las revisiones del neocolonialismo al poscolonialismo abrieron un capítulo para la reivindicación de los derechos indígenas. La influencia del paradigma desarrollista y planificador de los años setenta del siglo pasado, y especialmente la llamada *eficiencia social* heredada de Raph Tyler, tendrá su influencia en las políticas de los estados indígenas; “en esta época que el gobierno concibió la ‘etnoeducación’ como política oficial en los territorios indígenas y creó un ‘Plan de Desarrollo indígena’ o ‘etnodesarrollo’, el cual debía ser adaptado a las características culturales de estas comunidades” (Sarrazín, 2017, p. 151).

En este sentido, hay que diferenciar entre la comprensión intelectual de la etnicidad y las diversas formas de invención de la tradición. Históricamente, las élites protagonizaron la dimensión operativa del Gobierno, funcionaron como aparato ideológico del Estado y sirvieron de base para el diseño del tiempo histórico nacional; organizaron los ritos, los imaginarios cívicos y las conmemoraciones, la historiografía y el ensayo, e incluso las obras literarias. Así, por ejemplo, Brubaker (2014) denomina “etnicidad como cognición” a la forma en que algunos pueblos no indígenas conciben la etnicidad y, en particular, las culturas indígenas. Amselle (2013) destaca que algunos sectores de la cultura dominante utilizan la construcción de un campo intelectual para hablar en nombre de los pueblos indígenas, o para expresar los intereses de las élites indígenas, y a menudo han servido para legitimar la dominación. En esta comprensión intelectual de la etnicidad, recordamos el romanticismo del siglo XIX, que tuvo una gran influencia en el indigenismo. Al igual que en Europa, el romanticismo en Colombia

consistió en la exaltación del carácter nacional (o local, en algunos casos) de las culturas. El indigenismo de las élites colombianas estaba marcado por tendencias europeas (Langebaek, 2003).

Estas tendencias intelectuales también influyeron en las corrientes artísticas y culturales de Colombia, por ejemplo, que representaban los rituales del Templo del Sol de los muiscas en Sogamoso.

La recreación de imaginarios sociales influidos por el romanticismo y que posibilitaron la construcción de narrativas inventadas, que entrarían en el orden de lo que Hobsbawm (1983) denomina “invención de la tradición”, pero que no por ello carecen de valor histórico e historiográfico, como señala el mismo autor. Las invenciones de tradiciones responden a alguna función social y sirven para establecer o simbolizar la cohesión social o la pertenencia a un grupo real o artificial. Por eso también ha servido para recrear mitos fundacionales, es decir, para construir representaciones con un primer origen ligado a raíces míticas o apellidos de nobleza declarada; buscan dar legitimidad y fundamento a jerarquías sociales y relaciones de autoridad, como el patriarcado o el clasismo. Invenciones destinadas a inculcar creencias convencionales, sistemas de valores y códigos de conducta en el inconsciente colectivo. Estas narraciones se recuperan de:

La década de 1850, (donde) surgen nuevos intentos de fundar la identidad nacional en la imagen del indio del pasado. De hecho, bajo la influencia del romanticismo, diversos autores escribieron dramas de la Conquista, contando la suerte de los reyes Muisca e imaginando un gran reino indígena. (Sarrazín, 2017, p. 146)

La preocupación del mundo académico por reivindicar el mundo mítico muisca prehispánico ha sido una oportunidad para destacar que, si bien no se trata necesariamente de recuperar el legado cultural, ofrece la posibilidad de recrear imaginarios sociales míticos (Suescun, 2012).

No ha tenido la misma suerte que otros contextos, ya que, por ejemplo, se han podido recuperar importantes vestigios de las culturas *náhuatl* que incluso han permitido hablar de filosofía náhuatl, como fue el caso de

Miguel León Portilla, con su estudio *Filosofía Náhuatl*, tesis doctoral en la UNAM (México) en 1956. Pero se podría pensar que el hombre que pensó los mitos también pensó la filosofía y el derecho, desgraciadamente el “mito fundacional del griego adámico” ha influido para que determinemos que solo el mundo europeo occidental fue el que tuvo esto primero.

Es importante presentar una muestra de autores que disienten de esta tendencia, entre ellos destacaremos a Bernd Marquardt (2019) quien cuestiona este punto de vista señalando:

El autor tiene que enunciar su desacuerdo metodológico con los intentos de autores como Armando Suescún y Otto Morales que aspiraron reconstruir el derecho prehispánico, pues ambos trabajos están llenos de especulaciones sin fundamentación seria en fuentes primarias robustas y fiables. Donde por ejemplo Suescún habla de “los grandes legisladores” de los muiscas y del “Código de Neme-quén”, él sobrepasa las posibilidades conceptuales y terminológicas que la historia del derecho considera oportunas para sociedades sin estatalización completa, lo que dicho autor refuerza cuando hace uso insistente de la categoría “Estado” para un tipo intermedio entre la pre-estatalidad y la estatalidad dinástica de primera generación. La conclusión más honesta debe ser que, según el conocimiento de hoy, la historia del derecho Azteca, Maya, Muisca e Inca no puede ser reconstruida. (Marquardt, 2019, pp. 101-102)

La mirada revisionista de Marquardt es contundente.

Es casi imposible reconstruir seriamente la historia del derecho de los aztecas, muiscas e incas, pues no dispusieron de la escritura. Tampoco ayudan mucho los códices mayas, pues se dedicaron preeminentemente a contenidos religiosos y resultaron quemados casi completamente en una hoguera inquisitoria celebrada en el monasterio franciscano de Maní en 1562, debido al reproche de propagar, supuestamente, una religión diabólica. Sólo la conquista europea del siglo XVI llevó a

textos de cronistas, escritos varios decenios después de la ruptura sistémica. Por ejemplo, el noble Garcilaso De La Vega (1539-1616), por su madre descendiente de la dinastía inca, publicó los Comentarios reales de los incas en 1609, mientras el noble Felipe Guamán Poma De Ayala (1534-1615), también miembro de la antigua familia real de Cuzco, escribió la Primer nueva crónica y buen gobierno aproximadamente en 1615. Estas crónicas no posibilitan ninguna mirada directa a la era en cuestión, sino sólo a través de la distancia temporal de dos generaciones (se pronunciaron los nietos de la última generación prehispánica) y la distancia estructural de una transculturación forzada. Por lo tanto, los textos en mención están llenos de memorias orales transfiguradas, mitologizaciones y proyecciones derivadas de la propia realidad hispanoamericana. (Marquardt, 2019, p. 101)

En nuestro caso, es necesario justificar la visión latinoamericana alternativa que, si bien no es una propuesta acabada, recupera imaginarios sociales que han sobrevivido en la lenta historia de nuestras milenarias raíces indígenas y que la cultura de la resistencia ha logrado salvar de la destrucción occidental. La historia de las mentalidades justifica esta tesis; la mentalidad también puede estudiarse en las ideas que se han corrompido, como decía Le Goff (1974).

Marquardt recomienda depurar los orígenes de las visiones sobre la historia del derecho en América Latina, diferenciando entre europeístas, indigenistas y globalistas.

En su fase de ascenso en el siglo XIX y por lo menos hasta la mitad del siglo XX, la historia del derecho se presentó en la vestimenta de una historia nacional poco interconectada con los desarrollos semejantes en otros países. En particular, la historia constitucional se conectó típicamente con la mitología de la respectiva historiografía patria que interpretó el Estado nación del propio presente como predestinado desde siempre, al estilo de la consecuencia lógica y finalidad de todos los desarrollos anteriores. El fin pedagógico fue crear y fortalecer

identidades nacionales en el presente de los autores. La caída del paradigma nacionalista a partir de 1945 hizo necesarias múltiples reevaluaciones y depuraciones. (Marquardt, 2019, p. 17)

Sin embargo, esta visión revisionista está muy alejada de las otras visiones que consideran un éxito la recuperación de los imaginarios sociales. La antropología del Estado está cada vez más interesada en recuperar esta modernidad alternativa (Magallón, 2006). Incluso la transmmodernidad, en el sentido que Dussel (1999) le atribuye como racionalidad que recoge los criterios anteriores a la modernidad y los posteriores a la propia postmodernidad.

Así el concepto estricto de “trans-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, *other Location*. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna. Una futura cultura trans-moderna, que asume los momentos positivos de la Modernidad (pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias), tendrá una pluriversidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural, que debe tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes (no es lo mismo ser un “centro-imperial” a ser parte del “coro-central” semiperiférico –como Europa hoy, y más desde la Guerra de Irak en 2003–, que mundo post-colonial y periférico). (Dussel, 1999, p. 4)

El estudio de la arqueología de los imaginarios sociales es importante para el estudio del campo intelectual de las comunidades científicas.

Estas ideas románticas que glorificaban al indio de un pasado más bien imaginario, circulaban al mismo tiempo que los indígenas de carne y hueso eran menospreciados, considerados como los representantes de una civilización en decadencia. Luego de la Constitución de 1886, redactada bajo un régimen conservador, los indígenas, vistos como “salvajes” o “medio civilizados”, estaban bajo la tutela de las misiones católicas y, desde el punto de vista legal, eran considerados “menores” (Pineda, 2016, p.34).

El reconocimiento de las comunidades indígenas desde la perspectiva de la historia constitucional colombiana es un logro de la Constitución de 1991. En el *Seminario de teoría de la justicia y la constitución* (Mora, 2018) desarrollamos una visión sinóptica del Centenario de las Constituciones Sociales de Weimar (1919) y Querétaro (1917), a la que sumamos los aportes de la Constitución colombiana de 1863, la reforma de 1936 y las reformas sociales hasta la Constitución de 1991. En particular, destacamos cómo aparece en el texto constitucional el llamado *indigenismo institucionalizado*, es decir, el momento en que ciertas ideas sobre los indígenas, promulgadas por académicos o comunidades, pudieron ser incorporadas a los discursos e instituciones estatales; los pueblos indígenas como categoría en el discurso constitucional colombiano es un logro del siglo XX. Como lo demuestra Jorge Patiño (2019), aunque la Constitución de Tunja reconoce la ciudadanía a todos los mayores de 15 años, en la que los indígenas deberían estar asimilados, se les excluye por no tener un ‘oficio honesto’, lo que de por sí constituye una discriminación por razones laborales.

La Constitución de Tunja estipuló que ‘para el nombramiento de electores pueden votar todos los vecinos que, pasando de quince años, tengan un oficio honesto, de que se mantengan por sí, y no tengan la tacha que se han expresado para los representantes’ (secc. 7-7) (...) Igualmente, determinó que ‘la universalidad de los ciudadanos constituye el pueblo soberano’ (sesión preliminar, cap. 1-19). (p. 301)

Las comunidades indígenas, comunidad históricamente en condición de *alieni juris*, no podían ser redimidas en los nacientes textos constitucionales democráticos y republicanos; limitación que tuvo que esperar hasta la Constitución de 1991.

En Colombia, el discurso constitucional no tenía base étnica; el propio Simón Bolívar afirmó en el *Discurso de Angostura* que los latinoamericanos no son españoles ni indios. Y, de hecho, desde el siglo XIX, Colombia ha sido un país donde se ha observado un proceso de mestizaje racial y cultural.

Las comunidades indígenas en la Constitución de 1991

El texto constitucional de 1991 nos trae la recuperación de las comunidades indígenas por primera vez en la Carta Magna. En este sentido, el artículo *Juridización de los pueblos indígenas: ¿tránsito cultural a occidente?*, de Rodríguez y Ramírez (2016), resalta los beneficios de la Constitución de 1991 en materia de protección de las comunidades indígenas.

La Constitución de 1991, la jurisprudencia nacional e internacional, y los tratados internacionales de y sobre derechos humanos, han generado una sensación de protección a las comunidades indígenas, mestizas, raizales y afrodescendientes. Esta sensación es producto de la existencia de normas y figuras jurídicas que podrían significar la materialización de la protección a dichas comunidades. (p. 383)

Las comunidades indígenas de Colombia tienen derecho a ejercer su propia jurisdicción, razón por la cual se reconoce como una constitución multicultural, en virtud de la cual lo son.

Realizó una transformación en el reconocimiento de la jurisdicción indígena en Colombia haciendo efectivo el reconocimiento de la igualdad en la diversidad, incluyendo la normatividad y la jurisdicción indígena como parte de la normatividad nacional y

reconociendo la diversidad étnica como una forma de pluralismo jurídico. (Henaó, 2012, p. 234)

El reconocimiento de la jurisdicción indígena responde a que efectivamente existe una Colombia indígena, según el censo electoral de 2005. Sin embargo, las brechas entre la articulación de las políticas estatales y las comunidades indígenas han generado una especie de paraestado en el que las comunidades indígenas han tenido que construir una modernidad alternativa, tipificada por:

La falta de un diálogo intercultural entre las instituciones del Estado y las comunidades indígenas, (lo cual) ha generado una brecha marcada por el ausentismo de las garantías a los derechos humanos, y con ello a la transformación de estas zonas en campos minados globalizados, los cuales exponen tanto a los grupos de interés económico como a los actores armados ilegales. Es de esta manera como las comunidades indígenas han tenido que fungir como su propio Estado, a través de la práctica de su propio derecho, no desde el respeto constitucional a ellos atribuido, sino desde el estado de necesidad y de apartheid constitucional, que significa no tener otro mecanismo eficaz de protección de sus derechos que las acciones propias y mancomunadas de las comunidades, frente al alto nivel de riesgo en que viven sus tierras, sus costumbres, su integridad y su memoria. (Rodríguez y Gutiérrez, 2004, p. 386)

En esta misma línea de trabajo, debe reconocerse también la aportación del llamado Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano (NCL).

El nuevo constitucionalismo latinoamericano (NCL) es la denominación con la que han sido bautizados los procesos constituyentes y el resultado de los mismos de algunos países de América Latina en los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI. (Salazar, 2012, p. 348)

Entre las características del NCL se encuentran: la legitimidad democrática de la Constitución (que es un elemento extra o preconstitucional), el amplio reconocimiento de derechos (con la intención declarada de combatir la desigualdad y la exclusión social de grupos históricamente vulnerables, especialmente los pueblos indígenas) y el predominio absoluto del poder constituyente sobre los poderes constituidos. El reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas en el NCL es quizás uno de los logros más significativos (Mora, Barrera y Correa, 2021).

La recuperación del paradigma ecologista es otra de las variantes que ejercen gran importancia en los textos constitucionales surgidos del NCL.

Para algunos autores, como Rodrigo Uprimny, de hecho, es posible englobar con ese membrete a los cambios constitucionales que tuvieron lugar desde los años ochenta y que abarcan a países como Brasil (1988), Costa Rica (1989), México (1992), Paraguay (1992), Perú (1993), Colombia (1991), hasta Venezuela (1999), Ecuador (1998 y 2008) y Bolivia (2009). (Salazar, 2012, p. 349)

Las nuevas constituciones entrelazan las tradiciones teóricas de la Modernidad con el paradigma emergente, como el indigenismo y el ecologismo, recurriendo así a raíces culturales precolombinas o tradiciones indígenas, como el culto a la *Pacha Mama* y el *Sumak Kawsay*; son textos constitucionales heterodoxos que desafían la racionalidad única occidental, en los que se recuperan imaginarios ancestrales.

La minga: un imaginario de la resiliencia

La minga hace parte de un imaginario social indígena, con una organización que le da forma y espíritu sistemático. La llamada Colombia indígena es un colectivo social que representa el dos por ciento de la población colombiana de 42 millones de habitantes que se han visto afectados desproporcionadamente por oleadas persistentes de violencia y guerra civil.

En el año de 2005, alrededor del 30 % de los pueblos indígenas enfrentaban problemas relacionados con el conflicto armado.

La Colombia indígena se encuentra institucionalizada, es necesario que la indolencia no se encargue de silenciar estas muertes, por eso es necesario el apoyo a las diversas organizaciones que se asocian en la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), entre las que podemos citar: OIA (Antioquia), CRIDEC (Caldas), CRIR (Risaralda), ORIQUIN (Quindío), ORIVAC y ACIVA (Valle del Cauca), CRIC (Cauca), CRIHU (Huila), ASO´UWA (Boyacá, Santander y Norte de Santander), UNIPA, ACIESNA y CAMAWARI (Nariño), ASOREWA y FEDEOREWA (Chocó), CRIT (Tolima), ASOPBARI (Norte de Santander), Pueblo Muisca, (Cundinamarca), UNUMA (Meta), CAMAEMKA (Alto Sinú, Córdoba), ASCATIDAR (Arauca), ORIC (Casanare), CRIVI (Vichada), AIPEA, ACITAM, ATICOYA, AZCAITA, OIMA, AZICATCH y ASOAINAM (Amazonas), CRIOMC y ORUCAPU (Caquetá), ASOCIACIÓN WAYA WAYUU, Organización Wayuu Araurayuu,, Resguardo de Mayabangloma, Aacigwasug, Painwashi y Yanama (La Guajira), OWYBT (Cesar, Magdalena y La Guajira), OIK y Pueblo Yupka (Cesar), Pueblo EtteEnaka-Chimila (Magdalena y Cesar), Cabildo Mayor Pueblo Zenú (Córdoba y Sucre), Cabildo Mayor Mokana (Atlántico) y Cabildo Mayor EmberáKatio del Alto San Jorge (Córdoba).

La minga como fenómeno colectivo ha tenido varios momentos, incluso se podrían contar en más de 50 las mingas, el movimiento indígena y campesino del sur del país, que se ha realizado en las últimas dos décadas. Si bien el reclamo de las comunidades ancestrales es de vieja data, solo a partir de 1999, durante el gobierno de Andrés Pastrana, el Estado adquirió compromisos firmados en papel, como el Decreto 982 de ese año, que contiene políticas públicas en beneficio de estas comunidades. Podríamos arriesgar una cronología como propedéutica de las mingas con mayor impacto en la sociedad colombiana.

En septiembre de 2004, setenta mil personas salieron de Santander Quilichao, un pueblo enclavado en las montañas de los Andes, y caminaron más de noventa kilómetros hacia el norte por la carretera Panamericana, atravesando el departamento del Cauca en el suroccidente de Colombia. Esta ola de mujeres, hombres

y niños indígenas, protegidos por 5 mil ´guardias indígenas´ que portaban bastones ceremoniales (palos adornados con la bandera roja y verde de la etnia Nasa), atravesó sin violencia una de las zonas de guerra más complejas de Colombia, con destino a la vibrante ciudad de Cali, poblada por aproximadamente 2 millones de personas. Los Nasa le dieron a ese evento el nombre de minga, una práctica colectiva tradicional utilizada por gran parte de los ochenta y cinco pueblos indígenas de Colombia para construir edificaciones, preparar o cultivar terrenos o recolectar cosechas. (Wirpsa, Rothschild y Garzón, 2014, p. 293)

Esta manifestación nos sirvió de referencia preliminar a nuestro trabajo por ser:

Una de las movilizaciones indígenas más grandes jamás realizadas, fue representativa de varios siglos de resistencia de los pueblos indígenas colombianos ante la imposición de la violencia y los modelos económicos que amenazan las culturas indígenas, su modo de vida y su misma supervivencia. (Wirpsa, Rothschild y Garzón, 2014, p. 294)

- La movilización del 2008, que duró más de 60 días e incluso llevó a Bogotá a más de 5.000 marchantes.
- La movilización se inicia el 12 de octubre de 2013 que finaliza con la firma de acuerdos con el gobierno nacional doce días después en el resguardo La María (Piendamó-Cauca).
- Y la Minga reciente de marzo de 2019.

Lo que podemos inferir es que las luchas que hace 20 años inspiraron los movimientos colectivos todavía siguen por consolidarse, si bien se han logrado adelantos muy importantes en el contexto jurídico y político, podríamos decir que en ante un avance sobreviene una retrogradación, veamos el informe de 2005, y podremos comparar:

En mayo de 2005, el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para los Refugiados, citando al relator especial de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas, advirtió que la violencia, la fumigación aérea de las plantaciones de coca y el desplazamiento ponían a los pueblos indígenas ‘en serio peligro de extinción’. A pesar de estos desafíos, los pueblos indígenas de Colombia han defendido durante siglos la autonomía, sus derechos de cultura y su territorio. También han buscado alternativas locales, regionales, nacionales e internacionales para la coexistencia pacífica, la no violencia y la sostenibilidad medioambiental y económica. (Wirpsa *et al.*, 2014, p. 295)

Parece que la constante historia de resiliencia de los pueblos indígenas de Colombia frente a la violencia física, política, sociocultural, medioambiental y económica ha dejado a los resguardos indígenas en un estado de gran vulnerabilidad:

La gravedad del asunto es que, de los 51 bloques petroleros, 37 se traslapan con 81 resguardos indígenas, principalmente en los departamentos de Putumayo y Caquetá. Esos contratos (2 TEA, 28 exploración y 7 producción) están en las manos de 12 empresas. Allí figuran Ecopetrol S.A., Gran Tierra Energy Colombia Ltd, Emerald Energy, Metra Petroleum Corp y Amerisur Exploración Colombia, entre otras. En total son más de 4’900.000 hectáreas. (OPIAC *et al.*, 2019, p. 26),

Entre los reclamos que han motivado las negociaciones que plantea el movimiento indígena colombiano se puede sintetizar en el pliego de exigencias, los mismos requerimientos del 2013, veamos:

- a. Territorio y tierras; seguridad jurídica de los territorios indígenas; ejercicio pleno del derecho al territorio; constitución, ampliación y saneamiento de los territorios indígenas.
- b. Consulta previa sobre proyectos minero-energéticos e hidrocarburos; revocatoria directa de las concesiones o contratos de explotación minera en territorios indígenas.
- c. Ejercicio de autonomía y gobierno propio; autonomía territorial; la cosmovisión y la autonomía en el ejercicio de gobierno propio.
- d. Tratados de libre comercio y política agraria; promoción del referendo para la derogatoria de los TLC o la renegociación de los mismos; derogatoria de todas las normas que afecten la soberanía alimentaria.
- e. Derechos humanos y aplicación del Acuerdo de Paz; respetar la autonomía de los derechos humanos de los pueblos indígenas; desmilitarización de los territorios indígenas; desmonte de los planes de consolidación y respeto al ejercicio de control territorial a través de la guardia indígena.

Recordamos los compromisos en el marco del Acuerdo de Paz, y que retomamos para su comprensión, especialmente en el capítulo étnico del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, en el sexto acuerdo establece: se creará una instancia especial de alto nivel con pueblos étnicos para el seguimiento de la implementación de los acuerdos, que se acordara entre el Gobierno nacional y las FARC-EP y las organizaciones representativas de los pueblos étnicos.

- La instancia tendrá las funciones de actuar como consultora, representante e interlocutora de primer orden de la Comisión de Implementación, Seguimiento y Verificación del Acuerdo Final para la Paz y de Resolución de Diferencias (CSVR).
- Lo anterior sin detrimento de las funciones y atribuciones que tengan instancias de gobierno propio y de participación que ya existen.
- Las fuentes de financiación para la implementación de los acuerdos no involucrarán aquellos acuerdos en materia presupuestal que ya se hayan realizado entre el Gobierno nacional y los pueblos indígenas y afrocolombianos, consignados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) vigente y demás políticas consultadas y concertadas. La creación del capítulo étnico en el acuerdo final se convierte en un referente inédito en

cuanto a garantías para la participación de las comunidades y pueblos étnicos, en un proceso de paz llevado a cabo entre un Estado y un grupo insurgente.

La modernidad alternativa y la minga

El concepto de *modernidad alternativa* es retomado de Gledhill, al referirse a las llamadas “comunidades de resistencia” y de las “culturas de resistencia” que están en su base; un poco para señalar que toda dominación trae consigo múltiples transformaciones de las formas dominantes y prácticas populares de resistencia que operan en la cotidianidad (Gledhill, 2000).

La interiorización de la dominación a través de las “culturas de resistencia” traducidas en los movimientos populares, pese a sus periodos de calma y sus contradicciones internas, han tenido resultados históricamente; en esa cultura de resistencia se anida la resiliencia ancestral.

El concepto de *modernidad alternativa* toma partido dentro de la polarización de los expertos en indigenismo. Los intelectuales indigenistas estaban divididos entre aquellos que se interesaban en encontrar los medios para una integración exitosa de los indígenas en la Nación, y los que no veían con buenos ojos esta integración, considerándola como una fuente de desgracia para ellos mismos. Estos dos enfoques recuerdan el debate de gran actualidad sobre el grado y la manera en que los indígenas deben integrarse a la modernidad. Aquí hay interrogantes sobre la educación que deben seguir, la presencia de los servicios de salud al estilo occidental en sus comunidades, los procesos de interculturalidad, etc. Estos debates suelen referirse, en el fondo e implícitamente, a nociones de pureza y autenticidad, ya que algunas personas asumen que la integración de los indígenas en la sociedad moderna puede “destruir” estas culturas.

La minga hace parte de esa *modernidad alternativa*, es un imaginario social de la cultura de resiliencia indígena que ha servido para expresar sus desencantos, pero al mismo tiempo para afianzar sus propias instituciones que han sobrevivido en la cultura de resistencia.

Los imaginarios sociales tienen sus propias representaciones y puede ser recreados a partir de sus líderes, no solo los que son protagonistas en su momento, sino aquellos que la imaginación popular los va creando. Históricamente podemos reportar ejemplos de resiliencia indígenas desde Juan Agustín Agualongo Cisneros (San Juan de Pasto, 25 de agosto de 1780-Popayán, 13 de julio de 1824); sin olvidarnos de la proeza en el momento estelar de Campaña de Boyacá, de Pedro Pascasio Martínez Rojas (20 de octubre de 1807 - 24 de marzo de 1885); hasta Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967). La historia de los imaginarios sociales de resiliencia indígena tiene una historia todavía no contada.

Debemos registrar que el proceso de independencia no reconoció suficientemente su condición social, pues si bien es verdad desde la Constitución de Tunja (1811) se les reconoció como ciudadanos a todos los mayores de 14 años, no se les reconoció su condición de pueblos indígenas; siguieron siendo excluidos por las elites de los libertadores. Los pueblos indígenas vivían una dicotomía que los llevó a ser parte de las víctimas; no solo han sido excluidos por las historias oficiales, sino que su participación en el proceso de independencia no ha tenido la misma suerte en ser reconocidos por la historia de los vencedores. Citaremos un par de trabajos en esta dirección, especialmente a los indígenas de Gámeza, Boavita y El Cocuy, en los que son explícitos los documentos para destacar “las tareas que realizaron los indígenas para el ejército realista” (Espiniza, 2010, p. 121).

Esta yuxtaposición cultural, entre los ideales republicanos y los realistas obedecieron a razones culturales, pero también debemos destacar que en parte se debió a su propia cultura de resistencia, pues ambos conceptos eran ajenos a sus tradiciones. Paradójicamente, esa resistencia fue la génesis de la *modernidad alternativa* que hunde sus huellas en la cultura de resistencia que preservó sus raíces ancestrales. Esa *modernidad alternativa* incluso llevó a que algunas comunidades fueran reticentes de la Independencia. Jairo Gutiérrez Ramos (2004) nos destaca que, en sus libros *Lealtad y disidencia: las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto (1822-1824)*, y *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*, la Independencia vista desde hoy no sería un proceso por celebrar desde la óptica de los pueblos indígenas.

Desde que se inició el proceso de independencia, los pueblos indígenas no ocuparon un lugar en la recuperación de sus historias, sus tierras y sus tradiciones; por el contrario, no fue hasta muy entrado el siglo XX que el Estado inició la institucionalización indígena como política de Estado. Resaltamos que, en la semana del Bicentenario de la Campaña de Boyacá en Tunja, se haya colocado en la plaza central, la Plaza de Bolívar, una escultura que recrea la proeza en el momento estelar de Campaña de Boyacá, de Pedro Pascasio Martínez Rojas (20 de octubre de 1807 - 24 de marzo de 1885), un niño indígena que se negó a recibir el soborno en oro que le ofrecía el derrotado general español, Barreiro. Son imaginarios que retoman el valor de la honestidad en los imaginarios sociales del pueblo boyacense.

Por eso la mentalidad se construye de manera diferente a la historia de las ideas; mientras en esta se destaca los prohombres fundadores, la mentalidad recupera la cotidianidad, la historia en migajas, la historia de los individuos del común, incluso destacando aquellos que logran interpretar el espíritu del colectivo o grupo, tal es el caso Manuel Quintín Lame Chantre. Nació en El Borbollón, un pueblo cercano de Popayán, el 26 de octubre de 1880 y murió en Ortega (Tolima) el 7 de octubre de 1967.

Pero en Colombia, no obstante, los derechos que le otorga la Constitución de 1991 a las comunidades indígenas siguen en una espera-esperante (Dussel, 1999). Esa subcultura de la dominación y la aculturación de las comunidades indígenas sigue presente en el siglo XXI, con otras formas y modalidades, pero todavía se impone una religiosidad desde los ejes hegemónicos.

La lógica occidental elaboró un cartabón para adiestrarnos en el culto a la Razón y el odio a la imaginación. Solo el romanticismo, el surrealismo y el simbolismo fueron los bastiones de resistencia de los valores de lo imaginario frente al cientificismo racionalista y empirista. Desde Freud sabemos que el pensamiento no trabaja solo a pleno día, que en las profundidades de la noche y las experiencias tenebrosas del inconsciente determinan el mundo de la vida racional. Todo pensamiento humano es representación, es decir, pasa por articulaciones simbólicas. Lo imaginario es el conector de toda representación humana. Lo heroico y lo místico, lo

dramático y lo real forman parte de un mismo ser. Por eso, el alma como el pensamiento son “atigrados”, la unanimidad de opinión es simplista. Se trata, entonces, de recrear los imaginarios y desnudar la Razón; porque son la base de nuestra memoria colectiva, por tanto “se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres” (Le Goff, 1991, p. 183).

Los engramas de las pedagogías indigenistas emergentes encuentran en las pedagogías decoloniales un aliado para poder expresar su potencialidad y, en consecuencia, son herramientas para las pedagogías de la resiliencia.

Desde estos escenarios de participación, construcción y deconstrucción académica, los investigadores de los grupos de investigación HISULA-ILAC, se han venido integrando a procesos comunitarios y educativos, para favorecer el desarrollo de acciones pedagógicas que permitan fortalecer las apuestas educativas de las comunidades subalternizadas en el discurso hegemónico de la historia oficial. En esta vía, es importante señalar como resultado de esta interacción, el desarrollo del proyecto de investigación *Habitar y Narrar el Territorio: herramientas para el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo del pueblo U’wa, Kajkrasa Ruyina*, una investigación a la que se integró el grupo de investigación Geografía y Ordenamiento Territorial (GEOT), con el que obtuvimos como resultado, entre otras contribuciones, una cartilla de lectoescritura bilingüe que favorece la preservación y enseñanza del U’wa, como lengua originaria de la U’wa, en Boyacá. Integrantes de la comunidad U’wa son los autores de la cartilla titulada ‘Shíta Sinbikaro’, que en español traduce aprendiendo a leer y escribir. Es un documento dirigido a niños y niñas entre los 5 y 12 años, que están aprendiendo su lenguaje de manera oral, como es la tradición del resguardo. La UPTC presentó la primera guía de lectoescritura en los idiomas U’wa-español (Boyacá 7 días, 2020).

Destacamos el esfuerzo formativo dirigido a cualificar y resignificar las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores U’wa que inició Diego Naranjo en el año 2016, con la formulación del diplomado en *Pedagogías e interculturalidad*, en el cual se desarrolló desde la sistematización de experiencias una reflexión y valoración de las pedagogías decoloniales y ancestrales emergentes en diversos contextos de Abya Yala, como

posibilidad de implementación y superación de las tradiciones en este ámbito, heredadas del sistemas de misiones católicas. Agente regulador de la educación en la región del Sarare desde finales del siglo XIX.

Estamos conscientes que todavía nos falta mucho, y que incluso por momentos nos falta contundencia para la revisión de los imaginarios sociales patriarcales que siguen imponiendo su poder simbólico, pero lo importante es contribuir al desarrollo de los discursos emergentes, y las nuevas miradas. Ya sabemos con Tomás Kuhn que el paradigma emergente tiene vestigios del paradigma dominante, pero el primer paso lo dio el grupo HISULA-UPTC.

Hoy cuando se recupera la enseñanza del discurso histórico en la educación, es conveniente que quienes pretenden tutelar el discurso histórico con criterios de cultura balcánica, entiendan que no pueden seguir ejerciendo la servidumbre de la inteligencia. Ese tutelaje se puede evidenciar en las visiones acartonadas de los grupos que propagan la historiografía del monopolio académico, la historia apegada al simulacro de los discursos heroicos, o aquella al servicio de la historia de la “intelligentsia criolla” (Subercaseau, 2005), que pervive en los nuevos herederos que siguen imponiendo la mirada hegemónica en comisiones de Estado para seguir imponiendo el discurso único, alineado con los modelos anglobalizadores en detrimento de las historias regionales y de los poblaciones vulnerables de la región cundiboyacense. El interés crematístico pareciera poder más, y por eso priva más la motivación por insertarse en los modelos anglosajones de producción de conocimiento por los réditos en el *Impact Factor* (IF).

En contrapartida hemos participado en la recuperación de imaginarios olvidados por la historiografía clásica, es el caso del trabajo alrededor de la figura de Juan Nepomuceno Toscano, liderado por el Dr. Jorge Patiño Rojas (2017). Reivindicamos los esfuerzos realizados desde las alcaldías más remotas en Boyacá, como es la Alcaldía de Chiscas, en donde el alcalde Javier Suescún nos prestó la colaboración para restaurar la memoria histórica e iconográfica de Juan Nepomuceno Toscano. Se trata de destacar a aquellos que han sido excluidos del panteón de la patria por no formar parte geopolíticamente de la poliscentralista. En este sentido, se destaca a Juan Nepomuceno Toscano como uno de los corredactores de la Constitución de

Tunja (1811), constitucionalista y precursor de la universidad republicana en Boyacá.

También desde la Academia Boyacense de Historia, especialmente los trabajos liderados por Javier Ocampo López, Carlos Barrera Martínez, Jorge Patiño Rojas y los académicos que no descalifican del Olimpo de la historia a ninguna de las visiones de la historiografía, desde la historia de bronce, pasando por la positivista, las historias en migajas o la historia inmediata. Es una visión que recupera todos los discursos sin convertirse en mandarines de la historia.

Nos interesa decantar los imaginarios sociales ligados a los procesos de construcción social, pero también a los enfoques de deconstrucción de los imaginarios de la heroicidad en la historiografía oficial. En este punto nos interesa comprender cómo se configuran los imaginarios colectivos y sus implicaciones sociales, culturales, educativas o políticas; no desde la mirada plana de las disciplinas ortodoxas, sino desde las miradas diversas de las emergentes visiones que desmontan la psicología titánica (López, 2001) como modelo social. En este sentido, se analiza desde la óptica de Carl Jung la importancia del mito en la construcción de los imaginarios colectivos. Tomar conciencia crítica del inconsciente colectivo, por ser el lugar donde se anidan de manera latentes, escondidos y sobreseídos, muchos de los contenidos culturales. El inconsciente colectivo como reservorio de las mentalidades colectivas está configurado por pautas y patrones. Esta estructura es la que Jung llama arquetipos. El amplio conjunto de estos motivos universales es el imaginario colectivo.

En síntesis:

- a. Que la minga como forma de organización de las culturas indígenas permite recuperar una pedagogía de resiliencia para la paz. La minga ha sido una estrategia de lucha social en los movimientos indígenas en Colombia, pero una lucha que invoca la paz y no la violencia como estrategia para alcanzar sus reivindicaciones sociales.
- b. Contextualizamos el tema de la minga, señalando que en los últimos 20 años se han realizado más de 50 manifestaciones sociales, pero, sobre todo, destacamos la manifestación de imaginarios sociales, como es el caso del

imaginario social Quintín Lame, un líder que logró ser interiorizado para ser el símbolo de las luchas de los pueblos indígenas de Colombia.

- c. La minga sigue siendo un instrumento para exigir las reivindicaciones sociales, reconocimientos de sus derechos democráticos, de sus iniciativas frente a los acuerdos de paz, y luchas geográficas de la tierra.

La resiliencia migratoria⁷

Teorías de la migraciones y resiliencia

El tema de la relación resiliencia migratoria lo abordamos en principio en la relación pedagogías-migraciones⁸, para determinar cuáles son las diferentes comprensiones sobre un tema que requiere redefiniciones. El tema de la resiliencia y la paz son inherentes al tema de las migraciones, no solo de las migraciones irregulares, sino también de las migraciones internas, desplazamientos, refugiados, desertores, en fin, de los procesos de movilidad interna o externa.

La mayoría de las teorías de las migraciones no ponen en el centro del análisis el tema de la *resiliencia*, sino que concentran su estudio en los tres elementos que controlan los Estados: el control de los flujos, las políticas de integración y el acceso a la nacionalidad. La gran debilidad de estos enfoques es que se quedan en la visión instrumental al analizar un problema tan complejo como son las migraciones; priorizan la mirada anclada en el paradigma matemático, y no abordan un papel fundante que ayuda a la convivencia y paz social.

Es aquí donde entra en juego nuestra propuesta *Hacia una pedagogía de las migraciones*, de una didáctica social que contribuya a crear una cultura cívica en la que se decanten los principios de la tolerancia cultural y el respeto por la diversidad cultural, étnica, de género, o religiosa. Aunque para ello, deba hacerse un decantar de las diversas teorías epistemológicas respecto a las inmigraciones. La resiliencia migratoria habría que estudiarla en varios

⁷. Conferencia en el Coloquio sobre Pedagogía y Migración realizada en la semana Aniversario de la UPTC, en octubre de 2018. Proyecto de Investigación "Historias de vida de maestros migrantes en Guatemala, España y Colombia, siglos XX-XXI". Coordinador. Dr. Andrés Arguello. UPTC-Tunja

⁸. Las teorías de las migraciones van desde las "las principales teorías migratorias, desde la del pionero Ravenstein hasta la actual teoría de los sistemas migratorios, pasando por el enfoque individual, las teorías estructuralistas, la teoría de los factores de atracción y rechazo de Lee y las propuestas de la teoría macroeconómica, macroeconómica, por nombrar algunas." Margarita Lema Tomé. Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria. Barcelona: Anthropos, 2005, p. 180

escenarios, en las comprensiones que centran en el Estado, el Mercado o la Constitución el centro de gravedad de las mismas. Por ejemplo, para los libertarianistas la resiliencia migratoria estaría sujeta al ejercicio de la libertad negativa⁹ y libertad positiva.¹⁰

La polarización acerca de las teorías de las Migraciones pudiera presentarse en la dualidad: comunitaristas (favorables) y liberalismo (reticentes a las migraciones); haciendo una salvedad, si bien todo esquematismo es simplista lo proponemos como una propedéutica.

Para Habermas la posición pareciera ser intermedia, ya que propone:

Llegar a un punto de acuerdo entre las corrientes liberales y las comunitaristas mediante un concepto de “integración” que exija de los inmigrantes una asimilación de los valores constitucionales comunes imperantes en la sociedad y que permita el mantenimiento de las formas de vida culturales originarias que no se contrapongan a los valores constitucionales. (Habermas, 1987, p. 46)

Lo cierto es que no podemos reducir la interpretación de los liberales en general, pues hay diferencias entre ellos, incluso con visiones tenues o radicales en contra de la inmigración. Rawls quizá se al más típico en este último enfoque.

En efecto, la mayor parte de los pensadores liberales sostienen que hay muy pocas restricciones a la inmigración defendibles desde el punto de vista moral (el más representativo es John Rawls en su famosa *Teoría de la justicia*) y muestran francos recelos frente a la reclamación de derechos colectivos que hacen las minorías establecidas en los Estados de acogida, si no es que

⁹. De acuerdo con Berlin la libertad negativa consiste en que nadie interfiera en mis acciones y agrega lo siguiente: “En este sentido, la libertad política es, simplemente, el ámbito en que un ser humano puede actuar sin ser obstaculizado por otros” Isaiah Berlin. Cuatro ensayos sobre la libertad, Madrid: Alianza. 1988, 191

¹⁰. “El sentido positivo de la palabra libertad se deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean” Idem, 201

niegan taxativamente que tales derechos sean válidos. (Lema, 2005, p. 180)

En esencia, las teorías se centran en la dicotomía inclusión y exclusión. La primera, también se conoce como de asimilación, como el *melting pot* y el pluralismo cultural. En la segunda, hay diferencias o matices entre los diferentes enfoques, pero la más característica es la que favorece la lógica de la dialéctica de la negación, que ancla la pertenencia a la nación en el nacionalismo metodológico, y que regula permanencia por estereotipos étnicos, religiosos, de género, y geopolíticos; son segregacionistas. Lo que no quiera decir que los Estado no tengan políticas para controlar a sus fronteras de inmigrantes indeseables, terroristas o saboteadores sociales.

Las tendencias comunitaristas

El pensamiento comunitarista no es unívoco, incluso el comunitarismo se presenta a veces en términos anodinos, como: críticos del liberalismo, liberales republicanos, individualistas comunitaristas o liberales comunitaristas. Pero lo que está claro es que se enmarca en la oposición al liberalismo.

El pensamiento comunitarista, representado en este caso por Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor o Michael Walzer, han contribuido a la redefinición hecha por Rawls de la relación entre la persona moral, el ciudadano y la comunidad política, y también a las posteriores modificaciones que otros autores como Ronald Dworkin, Thomas Nagel o Joseph Raz han incorporado a la tradición liberal. (Rodríguez, 2010, p. 201)

Existe una relación directa entre justicia, migración y cultura.

La contribución del elemento histórico cultural resulta central cuando se trata de definir qué es la justicia y cuál es su contexto de validez (ejemplarmente Walzer, 1983; Gray, 2000; Rorty,

1998). Primero: si el contexto cultural, o exclusivamente político cultural, es constitutivo del sentido de lo justo, entonces la protección de la cultura política de un pueblo, y así la protección de las bases constitutivas de lo justo, implicaría limitar el acceso de inmigrantes, como ejemplarmente propone Walzer (1983, p. 39). Los inmigrantes, que proceden de culturas o culturas políticas distintas pueden ser una amenaza a la comprensión comúnmente compartida en la que se basa la comunidad política. Segundo: desde esta perspectiva es discutible que haya obligaciones de justicia que vayan más allá de las fronteras políticas o culturales que circunscriben estos contextos y que, por ejemplo, pudiesen implicar la obligación de acoger inmigrantes potenciales. Una política de recepción de inmigrantes debe responder a los intereses de la sociedad en cuestión, y puede expresar preceptos caritativos ampliamente aceptados en ésta, pero no es una obligación articulada en términos de justicia. Esta posición es debilitada exclusivamente en relación a refugiados hacia los cuales existen obligaciones especiales o vínculos ideológicos o étnicos (Walzer, 1983). (Loewe, 2009, p. 496)

Las teorías comunitaristas están sujetas a una serie de críticas, y estas críticas pueden extenderse a su consideración normativa del fenómeno de la inmigración, ya que para Walzer solo los refugiados podrían disfrutar de estos derechos de inmigración. Esto sería incoherente con la “cultura de los derechos humanos” (la religión laica de la modernidad, como se la ha llamado), ya que violaría el principio de universalidad.

Una tesis similar a la comunitaria, pero a menudo presentada de un modo más débil y sutil, es defendida por aquellos que sostienen alguna versión del así llamado “nacionalismo liberal” (por ejemplo, Miller, 1995; Tamir, 1993; Kymlicka, 1989). De acuerdo a la tesis del nacionalismo liberal (y recurriendo a razones diversas), las obligaciones fundamentales de justicia, se las debemos a nuestros con-nacionales (no hay que confundir esto con la con-ciudadanía), y solo en un segundo momento, y sin comprometer el cumplimiento de estas obligaciones primarias,

debemos –o podemos– atender a aquellos que no caen en esta categoría. No es casual que teorías que sostienen un concepto de ‘ciudadanía multicultural’ (como Kymlicka, 1995) tengan una posición crítica con respecto a teorías que proponen algún tipo de ‘ciudadanía cosmopolita’. (Loewe, 2009, p. 501)

El nacionalismo liberal distingue entre nacionales e inmigrantes, dando preferencia, por razones de justicia, a los primeros sobre los segundos; estaría así en desacuerdo con quienes abogan por una ciudadanía multicultural o cosmopolita.

Si bien hay diferentes argumentos a favor de las tesis nacionalistas liberales, a mi juicio el argumento más fuerte que estas teorías articulan para no dejar de hacer depender las respuestas políticas a las presiones migratorias exclusivamente de los intereses nacionales. (Loewe, 2009, p. 501)

El liberalismo nacionalista apostaría más por mejorar el nivel de vida de los inmigrantes en sus países de origen que por abrirles las puertas en los países de acogida.

La libertad de mercado juega a favor de la tesis libertaria del mercado, ya que toda persona, inmigrante o no, tiene derecho a vender su fuerza de trabajo donde quiera, relegando así al Estado a un tercer plano.

Las reglas libertarias de un mercado libre, esto es, un mercado sujeto a tan pocas restricciones como sea posible, serían también válidas en el caso de la movilidad de personas. Es el derecho fundamental de las personas a vender su fuerza productiva (y de otros a comprarla) lo que da una base normativa que hace posible la inmigración, o, mejor dicho: torna ilegítimos los esfuerzos de un ente centralizado (esto es: el Estado) por impedirla. (Loewe, 2009, p. 504)

El enfoque de las teorías libertarias daría paso al ejercicio de la libertad negativa (Berlín, 1988), es decir, el derecho a ejercer la propia libertad, porque nadie lo impide, ni siquiera la intervención del Estado. Pero esta libertad estaría sujeta a las reglas del mercado, es decir, el mercado determinaría el interés o no de las fuerzas productivas que necesita para mantener porosas estas fronteras.

Esto parecería fortalecer la posibilidad de argumentar a favor de la movilidad sin fronteras en el marco contextual de este tipo de teorías. Sin embargo, esta misma focalización torna imposible defender un derecho a inmigrar: la posibilidad de inmigrar depende exclusivamente de los intereses que los diferentes actores persigan en el mercado. Si no hay interés en nuevas fuerzas productivas, no hay razones para no negar el ingreso a todos aquellos que deseen vender su fuerza de trabajo. (Loewe, 2009, p. 504)

Pero la debilidad de las teorías libertarianistas¹¹ es que:

Los individuos en una sociedad libertaria son libres no solo para contratar y así permitir el ingreso de inmigrantes potenciales, sino también para excluirlos, ya sea por razones económicas, raciales, de preferencias religiosas, o cualquier criterio que consideren como apropiado (de un modo similar a como los empleadores dentro de la sociedad pueden decidir a quién emplean en base a las razones que consideren como apropiadas. Después de todo, el mercado determina los únicos resultados aceptables). (Loewe, 2009, pp. 505-506)

Los libertarianistas desafían al liberalismo no solo en cuestiones de comprensión de la inmigración, sino en el conservadurismo y la duplicidad

¹¹. Compartimos esta opinión del catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad de Sevilla: Francisco José Contreras. "Liberalismo vs. Libertarianismo. Los grandes debates." 28.04.2019, Suplemento económico en La Prensa. <http://www.laprensa.com.ar/475812-Liberalismo-vs-libertarianismo.note.aspx>

del liberalismo que abrazaba el libre mercado, pero en la vida privada era de confesiones victorianas.

Lo cierto es que muchos libertarios —que, además, reclaman el monopolio de la etiqueta liberal— saludan los “nuevos modelos de familia”, el matrimonio gay, el no fault divorce y a menudo también el “derecho al aborto” como ampliaciones de la libertad personal, antes encorsetada por convenciones sociales caducas. Algunos reivindican también la maternidad subrogada, la compraventa de gametos, y en general todos los avances biotecnológicos, desde el «bebé a la carta» hasta los todavía vagos proyectos transhumanista de “singularidad” cyborg e ilimitada autotransformación de la especie. El libertarianismo converge en muchos de estos temas con la izquierda antiliberal, apostando como ella por la infinita remodelabilidad de las reglas amorosas y de la institución familiar. El libertarianismo difiere del liberal-conservadurismo en su dogmatismo simplificador: pretende resolver todas las cuestiones sociales con dos o tres reglas muy sencillas: acuerdos voluntarios entre individuos; Estados mínimos dedicados solo a impedir la agresión y garantizar la ejecutividad de los contratos; libertad entendida simplemente como no interferencia; maximización de la libertad individual, con el único límite de la libertad de los demás. (Contreras, 2018, p. 34)

La diatriba comunitaria:

Emerge como respuesta, matización o rechazo al trabajo de Rawls, Teoría de la justicia. La base compartida por los autores comunitarios es su reacción frente a lo que juzgan una teoría fundamentalmente kantiana. En este contexto, uno de los libros en los que se vislumbran algunos puntos de la crítica comunitarista contra el liberalismo fue Hegel y la sociedad moderna, escrito por Taylor y publicado en 1979. (Rodríguez, 2005, p. 201)

Esta propuesta estaría en línea con el llamado “patriotismo constitucional” (Rosales, 1999), tesis introducida en 1979 por el politólogo Dolí Sternberger y difundida con éxito por Jürgen Habermas (1987), como un conjunto de valores compartidos por una sociedad que permitiría la especificidad cultural, pero sin menoscabar los valores comunes, que son los que permiten la paz y la convivencia social.

El *patriotismo constitucional*¹² se basa realmente en la tradición de la teoría constitucional que se ha desarrollado desde Roma hasta nuestros días.

La idea de patriotismo constitucional pertenece a la tradición republicana desde sus orígenes en Roma. El modelo político republicano se construye como un equilibrio entre derecho y libertad. La constitución misma y el sistema de instituciones se articulan sobre ese equilibrio fundamental, que genera un tipo de adhesión cívica basada en el reconocimiento del «amor a la patria», es decir, al derecho y al sistema de instituciones del país. Los antecedentes pueden documentarse en los textos de Tito Livio o Cicerón, hasta los de Maquiavelo y los humanistas del Renacimiento, Montesquieu o Rousseau y, por supuesto, en los textos de Saint-Pierre o Kant sobre la paz en Europa y la paz mundial, que defienden un republicanismo de alcance universalista, asumido ya en el siglo XX por autores como Arendt o Dahrendorf: la tradición en la que se inserta justamente la obra de Sternberger. (Rosales, 1999, p. 23)

Para Habermas, lejos del fundamentalismo nacionalista que en el pasado degeneró en nazismo y en la traumática experiencia del *Holocausto*, aboga por una perspectiva desde la que se entienda una identidad posnacional, formada en torno a los principios universalistas del Estado de Derecho y la democracia. La tensión entre nacionalismo y posnacionalismo contribuye

¹² La no distinción de esta diferencia llegó al paroxismo durante el Tercer Reich, tras una clara pero perversa identificación del patriotismo con la lealtad al régimen: cuando paradójicamente los fundamentos universalistas del patriotismo (la libertad y el derecho justo) habían sido negados. Sin embargo, esa apropiación del ethos patriótico bajo Hitler dejaría una huella profunda. Tanto que aún no deja de producir cierta inquietud, como observa Sternberger, reconocer el sentimiento patriótico y, más incluso, manifestarlo en público (Rosales, 1999).

a una transformación lenta pero irreversible del modelo de Estado-nación, aunque en términos de análisis prospectivo.

Las tendencias del Liberalismo

En esta línea, destacan los liberales que defienden “la preeminencia de los derechos individuales o que han defendido la neutralidad del Estado sobre las concepciones del bien – por ejemplo, Rawls, Dworkin, Hayek o Nozick –” (Rosales, 1999, p. 203). Pero, en última instancia, las etiquetas son simplistas. “Taylor opina que el comunitarismo se inserta en la tradición del pensamiento liberal de Tocqueville y considera «el comunitarismo como un tipo de liberalismo entre otros»” (Rosales, 1999, p. 203).

El debate debe producirse más a nivel epistemológico, de lo contrario sería simplista.

En el núcleo del liberalismo se detectan tres rasgos fundamentales: una apuesta por el respeto mutuo que permite la convivencia pacífica de personas con distintas concepciones de la vida buena; la aceptación del principio de no interferencia que impide intervenir en el desarrollo de los planes de vida de otros, siempre y cuando estos otros tampoco interfieran en los de los demás; y una composición diversificada y separada de las distintas esferas que componen la vida social (política, económica, religiosa...). La exposición paradigmática de estos principios se encuentra en el conjunto de la obra de John Rawls que puntúa magistralmente el artículo *Justice as Fairness: Política not Metaphysical*. (Rosales, 1999, p. 204)

El liberalismo nacionalista parece dar un giro radical respecto al sentido comunitario de la Comunidad Económica Europea. Por ejemplo, en el Reino Unido (Mesa, 2019), el triunfo de Boris Johnson parece apostar por el liberalismo nacionalista al declarar:

‘Ejecutar el Brexit es ahora un mandato irrefutable e innegable de los británicos. Estos resultados acaban con las miserables amenazas de un segundo referendo’, dijo Johnson en el discurso de celebración de la victoria conservadora. ‘Triunfamos y rompimos el bloqueo. Ahora el país será capaz de ejecutar el Brexit’, sentenció... El objetivo es completar el proyecto de ley a tiempo para que el Brexit suceda efectivamente el 31 de enero. (Mesa, 2019, p. 10)

La justicia distributiva global y las migraciones (una teoría liberal, igualitaria y cosmopolita)

La cuestión de la justicia distributiva mundial se plantea en términos de subsidiariedad de los países más poderosos. El tema comienza abordando la relación entre los factores de atracción (los que atraen a los inmigrantes) y los factores de expulsión (los que hacen que los inmigrantes abandonen su país de origen), siendo los primeros principalmente los inmigrantes económicos y los segundos los refugiados (Loewe, 2019). Así, la inmigración sería un derecho en virtud de la justicia distributiva global:

La institucionalización de la premisa cosmopolita, de acuerdo a la cual nadie debe ser sistemáticamente desaventajado por contingencias como la ciudadanía o la nación de origen, implica, antes que nada, medidas de justicia distributiva de alcance global que aseguren una cierta cantidad y calidad en las oportunidades en las diferentes sociedades. El derecho a inmigrar es subsidiario. Es decir, la inmigración sólo es legítima en tanto avance el fin de la justicia distributiva global: que los individuos tengan acceso a una cierta pluralidad y calidad de opciones. Esta posición se basa en dos premisas: (i) hay obligaciones de justicia distributiva global; y (ii) la inmigración es un mecanismo que puede avanzar los fines de la justicia distributiva global. (Loewe, 2019, p. 32)

La justicia distributiva global parece ser un mal menor frente a la migración irregular.

La defensa de la justicia distributiva global deja una sensación ambivalente. Este es, sobre todo, aunque no exclusivamente, el caso de autores que argumentan a su favor desde posiciones que podemos asociar con el así llamado liberalismo nacional. Por una parte, se reconoce la legitimidad de algún tipo de demanda de justicia distributiva global. Y por lo mismo se reconoce que la pobreza extrema de algunas geografías puede ser una razón para recibir inmigrantes con ese origen en sociedades liberales. Este es el caso, por ejemplo, de David Miller en su crítica al derecho a movilidad sin fronteras. Por otra parte, la conclusión que se obtiene de las premisas mencionadas es que, para legítimamente poder negar el ingreso a todos aquellos individuos necesitados, tenemos que cumplir nuestras obligaciones de justicia distributiva global. El control de las fronteras se compra con la billetera. Por una parte, esta posición reconoce y quiere hacer efectivas las obligaciones de justicia global. Por otra parte, estas teorías despiertan la impresión de que en vistas a la amenaza que representa la inmigración para las culturas nacionales, el mal menor es la justicia distributiva global. (Loewe, 2019, p. 41)

El liberalismo igualitario es la corriente que defiende este proceso de igualdad global, según el cual nadie puede ser estigmatizado por su lugar de nacimiento. Y el principio de igualdad entre todos los seres humanos legitima el derecho a emigrar a países con mejores condiciones de vida.

Las obligaciones de justicia distributiva global se basarían en que la arbitrariedad de nacer en una sociedad particular no puede implicar diferencias en oportunidades y por consiguiente en expectativas de vida tan grandes como en nuestro mundo. Una vez que, a un nivel fundamental, aceptamos la premisa de la igualdad de los seres humanos, todos deberían tener acceso a un conjunto similar o al menos decente de oportunidades. Los principios de justicia distributiva global están llamados a mitigar — directamente o en forma subsidiaria — estas consecuencias del azar del nacimiento. (Loewe, 2019, p. 32)

La tesis de la teoría liberal cosmopolita e igualitaria apunta a una correlación global de fuerzas a favor del problema de la desigualdad económica mundial, así como a la reivindicación de la universalidad de ciertos valores.

Un modo de hacerlo sería mediante el reconocimiento de obligaciones de justicia distributiva global (que Rawls expresamente rechaza). Otro modo, mediante el reconocimiento de un derecho a movilidad sin fronteras. Mediante este derecho los individuos se asegurarían la posibilidad de poder acceder a otras sociedades para llevar a cabo su plan de vida. La movilidad libre parece estar enquistada así en el núcleo moral del liberalismo igualitario. (Loewe, 2019, p. 33)

El derecho a la movilidad sin fronteras es otra salida para la justicia distributiva global, “mediante este derecho los individuos se asegurarían la posibilidad de poder acceder a otras sociedades para llevar a cabo su plan de vida. La movilidad libre parece estar enquistada así en el núcleo moral del liberalismo igualitario” (Loewe, 2019, p. 33).

Las migraciones y la pedagogía intercultural

El tema de las migraciones debe trascender de la pedagogía ilustrada y enciclopédica, universal, a las miras de la pedagogía intercultural (Rego y Molero, 2012); un enfoque con un escenario más impreciso, pero que contiene cuestiones más cercanas al mundo actual, como el reconocimiento de la diversidad cultural.

Santos Rego y la profesora Lorenzo apuestan por esta pedagogía intercultural para la que plantean las cuestiones que nos desafían a la hora de entender la migración y la pedagogía intercultural.

¿Cómo abordar la integración del otro diferente cultural en la realidad social vigente?: a) El ideal de democracia no repudia el ideal de interculturalidad, si se aúnan los valores de libertad e igualdad. b) La igualdad de derechos y opciones entre los

hombres y las mujeres es una clase de uniformidad deseable.

c) No hay culturas compactas, estáticas y homogéneas, por lo que la idea de una sociedad, vale decir también de un sistema educativo, estructurada en y desde una tradición cultural (compacta) no se sostiene hoy, ante los múltiples intercambios.

d) El aprendizaje de la ciudadanía y la competencia intercultural señalan un horizonte estratégico a las políticas educativas ante todo ello, un nuevo modelo de escuela integradora e inclusiva transcurre a través de un currículum, en principio, «más plural» (p. 25).

e) Los profesores precisan de formación en este campo y de una coherente «teoría de la educación», dada su intervención en los procesos de «encuentro» entre alumnos de diversas procedencias,

f) La competencia (educativa) intercultural ha de ser entendida como una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de las personas, implicándose en ello dimensiones cognitivas, afectivas y comunicativas.

g) Y por todo lo dicho la educación intercultural se configura como una teoría pragmática del conocimiento y resorte estratégico de una educación democrática e inclusiva. (Rico, 2014, p. 369)

Santos y Lorenzo proponen una categoría alternativa a la anglobalización, quizá más adecuada para la gestión de la pedagogía intercultural: la *alterglobalización*.

Lo que está en juego no es el problema de la adaptación pasiva a los países receptores de migración, sino también la correlación de fuerzas culturales, además de económicas. Hay que debatir el problema de la destrucción de las identidades nacionales y de la homogeneización global propuesta por la antiglobalización. Por eso es necesario incorporar exigencias de respeto a la *alterglobalización*.

La cuestión se profundiza con las llamadas de la anglobalización a reforzar los planteamientos de la eliminación del Otro, la eliminación de la diferencia (Baudrillard, 1995).

Hoy descubrimos que la alienación nos protegía de algo peor, de la pérdida definitiva del otro, de la expropiación del otro por el mismo. Existen en alemán dos términos aparentemente sinónimos, pero cuya distinción es significativa. «verfremdung» es el devenir—otro, extraño a uno mismo, la alienación en el sentido literal. «entfremdung», en cambio, significa la desposesión del otro, la pérdida de total alteridad. Pues bien, es mucho más grave ser desposeído del otro que de uno mismo. La privación del otro es peor que la alienación: una alteración mortal, por liquidación de la misma oposición dialéctica. Desestabilización sin recurso, la del sujeto sin objeto, la del mismo sin el otro: estasis definitiva y metástasis del mismo. Un destino tan funesto para los individuos como para nuestros sistemas, autoprogramados y autorreferenciales: se acabó el adversario, se acabó el entorno hostil; se acabó por completo el entorno, se acabó la exterioridad. Es como arrebatar una especie a sus predadores naturales. (...) Privada de esta adversidad, sólo puede destruirse ella misma (por «depredación» en cierto modo). Al ser la muerte la gran predadora natural, una especie a la que se intenta a cualquier precio inmortalizar, arrancar a la muerte —es lo que hacemos a través de todas nuestras tecnologías de sustitución de lo viviente—, está condenada a desaparecer. Está claro que la mejor estrategia para perder a alguien es eliminar todo lo que le amenaza y hacerle perder así todas sus defensas, y es la que estamos aplicándonos a nosotros mismos. Al eliminar al otro bajo todas sus formas (enfermedad, muerte, negatividad, violencia, extrañeza) sin contar las diferencias de raza y de lengua, al eliminar todas las singularidades para hacer brillar nuestra positividad total, estamos a punto de eliminarnos a nosotros mismos. (Baudrillard, 1995, p. 58)

El paradigma de la interculturalidad es una alternativa en este proceso anglobalizado que pretende homologarlo, validarlo y homogeneizarlo todo. La naturaleza nos enseña que la vida está en la diversidad y no precisamente en la eliminación del Otro. La cuestión de la pedagogía de la

migración ya no es solo una cuestión técnica, sino que está alimentada por el “giro afectivo”, las dimensiones bioéticas y biopolíticas (Foucault, 1979) y la ética social.

“En el fondo, la educación intercultural plantea el problema de aceptar e integrar al diferente cultural en la construcción de una sociedad más justa y solidaria” (Rego y Molero, 2012, p. 33). La lucha consiste en superar la estigmatización aristotélica según la cual el emigrante por naturaleza debe ser tratado como esclavo, ilegal, apátrida. La banalización del mundo global ha reducido a nuestros jóvenes a la categoría de “sin patria” (Keniche, 1995); algunos se preocupan más por la marca de sus zapatos que por los problemas nacionales.

Parece que se repite el tema de los “sin patria”, pero ahora ejecutados por sus propios gobiernos, acusados de ser armas biológicas del COVID-19; en el caso venezolano.

Es una atrocidad, culpar a quienes regresan, de ser armas biológicas. Atrocidad que ya ha tenido su efecto en la conducta perversa y delictiva del gobernador del Zulia, quien ha dicho que a esos venezolanos les hará pasar la cuarentena judicializados en una celda, si se atreven a ingresar por vías alternas a las oficiales. Los han convertido en los leprosos del presente. (Toro, 2020)

Por eso necesitamos una ciudadanía activa, una ciudadanía alternativa fortalecida, una ciudadanía ecológica (Domínguez, 2019), para que los derechos constitucionales puedan ser invocados por un colectivo no manipulable, y no una “ciudadanía bosalizada” con una ayuda “dulce” o “blanda” que humilla la dignidad humana.

Pero también hay que señalar que el COVID-19 profundizará la xenofobia hacia los “sin patria” (Mora, 1997), los que son víctimas de la negación de derechos humanos y laborales, y a los que se les aplica el nacionalismo metodológico (Beck, 2004), como forma de negarles sus derechos de ciudadanía, a los que se les buscan oportunidades por ser inmigrantes irregulares, bajo la protección de “inmigrantes irregulares”:

La lógica estatocéntrica de la soberanía nacional con el imperativo universalista abstracto de los derechos humanos. La figura del “control con rostro humano” podría ayudar a pensar y analizar las transformaciones actuales en materia de política de migraciones internacionales por fuera de la dicotomía derechos humanos versus seguridad (...), inscritas en el nuevo régimen global de control de las migraciones –entendido (...) como “globalización del control migratorio” – que promueven actualmente organismos supranacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (Domenech, 2013, p. 2)

La advertencia de Domenech es clave para desvelar las supuestas políticas de control con rostro humano que promueve el régimen global de control migratorio, ya que este despliegue legitima otras formas de regulación restrictiva, coercitiva y punitiva.

La cuestión de los “sin patria” también se aplica a las comunidades indígenas, que son maltratadas como parias; un político colombiano saltó a la palestra tras maltratar a los indígenas del Cauca fuera de cámara.

Yo odio a esos hijueputas”. Funcionario de MinInterior sobre indígenas del Cauca (...), luego de que finalizara una reunión virtual entre indígenas del Cauca y funcionarios del MinTIC y del MinInterior, la grabación quedó encendida con micrófonos abiertos y se escucharon las opiniones del funcionario. Revelan audio de funcionario de MinInterior insultando a indígenas caucanos. (Agencia EFE, 2020)

Del mismo modo, la cuestión de la resiliencia migratoria queremos extenderla a las migraciones internas; aquellas poblaciones que siguen siendo migrantes en sus propias tierras; siendo alienadas de sus derechos originales, de su propia tierra y cultura. Hoy los nuevos conquistadores se disfrazan de “neoextractivistas”. El “fracking” es el nuevo invasor de sus tierras ancestrales; o el nuevo usurpador se viste de glifosato para fumigar a sus familias.

Migraciones académicas: la internacionalización del currículo

El eje que alimenta nuestra investigación en este punto se vincula como coinvestigadora del proyecto de investigación liderado por la doctora Diana Soto Arango: *Internacionalización y bilingüismo, condición transversal de calidad en el Doctorado en Ciencias de la Educación (Rudecolombia)*. En parte, las ideas presentadas en este segmento hacen parte de nuestra participación en el Foro: *Internacionalización del Currículo* (2018), en el marco del 83 aniversario de la Facultad de Educación de la UPTC, Tunja. Este tema es fundamental para comprender la importancia de las migraciones académicas como factor de cambio y retroalimentación académica y cultural. El mundo busca cada vez más superar la visión endogámica de la ciencia y la educación, de hecho, las revistas se ven obligadas a participar con pares nacionales e internacionales para ser reconocidas por Colciencias o validadas por índices internacionales.

El tema de la internacionalización ha sido uno de los pivotes propuestos por la Dra. Diana Soto Arango.

Es relevante establecer, las **prácticas** de internacionalización de la universidad. Establecer si dentro de las políticas institucionales se ha propiciado la internacionalización del **campus universitario** con la presencia de estudiantes y profesores extranjeros haciendo atractiva la institución como punto de estancia investigativa y académica de estos extranjeros; asimismo si se ha impactado dentro de la institución con la experiencia de los docentes y estudiantes que han traído nuevos estilos de vida académica universitaria. Cuarto, teniendo en cuenta que en el siglo XXI la universidad se localiza en un nuevo paradigma de contextos multiculturales que los proponen como ejes centrales la UNESCO (2009), OCDE (dic. 2013) y los lineamientos del CNA (2009-2014) y políticas públicas como el Acuerdo por lo superior 2034 y las ya propuestas desde el informe de la Misión de sabios del 21 de Julio de 1994, se hace necesario que el programa doctoral en educación para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la

red de RUDECOLOMBIA establezca **la carta de navegación** con una ruta académica del programa que señale caminos dentro del currículo internacionalizado, diseñado desde lo local pero con ámbito internacional y a su vez que se internacionalice el currículo en la vida universitaria (...) En definitiva la relevancia del trabajo se centra en establecer desde la auto-evaluación este factor de calidad en un contexto histórico-legal y de prospectiva, caracterizando la internacionalización y el bilingüismo como eje transversal del currículo flexible, del Doctorado Ciencias de la Educación, en los nuevos escenarios socio-académico-culturales, para diseñar la carta de navegación del programa que nos lleve a presentar impacto en las realidades socio-educativas de Colombia y en el contexto internacional para hacerla visible no sólo en el Colombia sino en Latinoamérica y en el mundo por el liderazgo en las investigaciones educativas. (Arango, 2015, p. 5)

Pero debe recordarse que el tema de la internacionalización del currículo en la UPTC ha sido desarrollado por el doctorado en Ciencias de la Educación, dentro de la Red Rudecolombia, desde 1998.

La internacionalización:

No es un lujo de uso exclusivo de los países industrializados, de las IES de élite o de los estudiantes ricos. Tampoco es una simple opción a considerar entre los posibles caminos que algunos sistemas o algunas IES podrían recorrer. En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales. En cuanto a la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje, los primeros pasos que el país debería adoptar son la transformación del currículo de cada IES en un currículo global y el aprendizaje intensivo del inglés y de otro idioma extranjero. (Salmi, 2014, p. 18)

La necesidad imperiosa de movilidad de profesores y estudiantes es un desiderátum. Aspecto que sin duda ha mantenido el doctorado en Ciencias de la Educación de la Red Rudecolombia durante los más de 20 años de existencia del programa (1998-2019), con logros significativos en términos de productividad y calidad. El balance que hace la doctora Diana Soto Arango en octubre de 2019 supera los 350 egresados de doctorado de la red; de los cuales más de 80 pertenecen al CADE de la UPTC (Soto, 2019).

La acreditación de Colombia en la OCDE (2018) desafía la necesidad de la internacionalización del conocimiento; hoy, el problema de la producción de conocimiento es también un problema global, cómo insertarse en patrones globalizados sin perder las culturas regionales. Salmi (2014) destacó:

A nivel de las políticas nacionales de desarrollo, la OCDE (2012) observa que la generación y la aplicación de conocimientos globales es indispensable para innovar y aumentar la competitividad de las economías nacionales. Ningún país lo puede lograr si sus intelectuales no participan activamente en redes internacionales y no se involucran dinámicamente en la investigación colaborativa internacional. (p. 19)

Los porcentajes de internacionalización a través de la movilidad estudiantil y académica en América Latina son bajos en comparación con otros países.

Publicación reciente de la OCDE indica que la generación estudiantil de hoy es la más móvil en la historia de la educación superior. El número de jóvenes que estudian en países diferentes al de su origen se ha duplicado en la última década, llegando a casi 4 millones y representando el 4 % de los nuevos estudiantes. China, Corea del Sur e India envían el contingente más grande de estudiantes extranjeros (OECD, 2013). En contraste, la región de América Latina parece no seguir este patrón, mostrando un rezago en términos de: movilidad estudiantil y académica, alianzas con universidades extranjeras, dominio de idiomas extranjeros y currículos de carácter global. (Salmi, 2014, p. 19)

Entre las recomendaciones para promover la internacionalización, es importante flexibilizar el proceso de convalidación de títulos entre universidades colombianas y extranjeras, pues aún hoy existe la queja de que los colombianos con títulos de cuarto o quinto nivel tienen que esperar hasta un año o más para convalidar sus títulos. La recomendación va exactamente en el sentido de fomentar la formación internacional y el intercambio de capital intelectual.

Comprende también la simplificación de los procesos de convalidación y equivalencia de títulos y créditos entre universidades colombianas y extranjeras. De igual manera, conviene garantizar la integración de las dimensiones de internacionalización en la enseñanza y la investigación y, por ende, en los procesos de aseguramiento de la calidad de las (IES). El segundo elemento de responsabilidad de las instancias nacionales hace referencia al apoyo financiero. Los países que promueven significativamente la internacionalización de su sistema de educación superior dedican recursos al financiamiento de becas para estudios en el extranjero, becas de movilidad para estudiantes y académicos, y a la promoción del aprendizaje de idiomas extranjeros. Aunque el Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos para ofrecer becas de movilidad a las universidades colombianas, Colombia aún no ha lanzado un programa fuerte de becas para la formación de capital humano de alto nivel en el extranjero, como lo ha hecho Brasil con su iniciativa de Ciencias sin Fronteras, o Ecuador con el programa de Universidades de Excelencia, o Chile con Becas Chile. (Salmi, 2014, p. 22)

Políticas como el reciente programa de *Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario* apoyan la formación de investigadores, docentes y profesores a nivel doctoral, aunque en las universidades colombianas destaca la financiación de pasantías internacionales para la transferencia de conocimiento científico de alto impacto (Becas Bicentenario, 2019).

A nivel de redes internacionales, cabe destacar la alianza con la Red COOPERO ERASMUS liderada por el Dr. Jaume del Campo (Universidad Autónoma de Barcelona-Cataluña-España) y representada en la UPTC por la Dra. Diana Soto Arango, José Pascual Mora García, Diego Naranjo, entre otros; en la Universidad del Magdalena por Iván Manuel Sánchez Fontalvo; y colegas de otras universidades.¹³

Finalmente, quisiéramos proponer algunas ideas para el proyecto de un “Currículo Humanitario”, y nos inspiramos en el proyecto que desarrollamos en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. Para empezar, nos gustaría hacer una aclaración. Nos desmarcamos de la comprensión neoliberal de la construcción curricular y la generación de conocimiento, es decir, aquella que busca una adecuación mecánica entre el diseño instruccional y el diseño curricular, y entre éste y la evaluación, ajustando la formación a los criterios del modelo competencial. Es como si la formación sólo sirviera para medir o controlar, por eso nos alejamos del modelo positivista del currículo cerrado y optamos por el currículo ecológico. Nos parece muy significativo que, al presentar la coherencia del currículo, se adopte un punto de vista que contrapone el modelo que presentamos como divergente del modelo de competencias. Entre otras razones porque se trata de dar una nueva mirada desde la perspectiva de la transmodernidad para la formación de pedagogías, la paz y las poblaciones vulnerables y resilientes en Colombia. Todavía hay espíritus que invocan la visión anticuada de las competencias y conviene separarlos.

La crítica a la instrumentalización del pensamiento por el modelo de competencias ha sido una constante en la comunidad científica internacional en los últimos años.

13. Referencias acerca de los investigadores que integran la red: Blanca Doris Cortez Guzmán bcortez@pedagogica.edu.sv; Diego Di Masi diego.dimasi@unipd.it; FRANCISCO CONDORI fico_cm@hotmail.com; Basilio Florentino Morillo basilio_f@hotmail.com; Janete Bulnes janete.bulnes@ues.edu.sv;

Dinorah García Romero dinorah.garciar@gmail.com; Dinorah García Romero rectoria@isesp.edu.do; “ivamas24@hotmail.com” ivamas24@hotmail.com; “frederique frossard (frederiquef@gmail.com)” frederiquef@gmail.com; Vicenç Font Moll vfont@ub.edu; mbarajas mbarajas@ub.edu; Mercedes Torrado Fonseca mercedestorrado@ub.edu; Irma Escoto de Castro iescoto14@gmail.com; Luis Mejía luism5341@gmail.com; Nery Antonio Taveras ntaveras@gmail.com; Iluminada Rosario direccionacademica@isesp.edu.do; Alianza Estratégica aahenriquez@isesp.edu.do; “simonesmeral@gmail.com” simonesmeral@gmail.com; “dunkarinca@gmail.com” <dunkarinca@gmail.com>; Janete Bulnes janete.bulnes@gmail.com; “jescobar@pedagogica.edu.sv” jescobar@pedagogica.edu.sv; “rramos@pedagogica.edu.sv” rramos@pedagogica.edu.sv; “grupo.ilac@uptc.edu.co” grupo.ilac@uptc.edu.co; Edickson Minaya edicksonminaya@gmail.com; Leonadro Díaz leonardodiazsd@gmail.com; Jennifer Tatiana Ortiz Segreña <jortizs@unimagdalena.edu.co>

Antes la educación y formación universitaria se orientaban al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, prescindiendo de los posibles campos y de las posibles formas de sus usos, empleos o aplicaciones; hoy la educación y formación universitarias se orientan a desarrollar aquellos conocimientos para ser aplicados a determinadas competencias. (...) Los ideólogos de las competencias han tratado de incorporar éstas a la educación universitaria, sin una previa reflexión crítica sobre lo que significan las competencias, cuál es su origen y de dónde proceden, cuál es su contexto ideológico y, sobre todo, las incompatibilidades y contradicciones entre el modelo de saberes y destrezas propios de las competencias y el conocimiento científico, teórico y crítico; el que hace pensar y desarrolla el pensamiento, que siempre había sido propio de la educación secundaria y universitaria. (...) Para compensar esta falta de tratamiento crítico de las competencias y su adaptación a los sistemas académico-científicos de la Universidad, los ideólogos de las competencias han procedido de manera inversa: adaptar los procesos y procedimientos epistemológicos propios de la docencia universitaria al esquema de las competencias. Varias son las consecuencias que resultan de tales prácticas, y que pueden observarse en muchos de los estudios y artículos que se han escrito y siguen escribiéndose sobre el tema. (Sánchez-Parga, 2011, pp. 233-234)

El plan de estudios humanitarios debe consolidar la identidad regional con un programa que genere conciencia sobre la memoria del agua para garantizar la seguridad hídrica nacional, la conciencia ciudadana bioética y el fortalecimiento de la conciencia ambiental en las comunidades a través de la expansión de esta formación en docentes y estudiantes, contribuyendo así a la sostenibilidad de los recursos hídricos y de las cadenas productivas, incluyendo el sector agropecuario. El plan que proponemos apuesta por una formación contextualizada, comparada, relacionada y conectada, con validación de criterios de internacionalización; la formación no puede limitarse al conocimiento de conceptos, teorías y procedimientos

de investigación, sino que debe contribuir a diseñar y crear entornos de convivencia favorables, creando actitudes optimistas hacia el cambio, la colaboración y la crítica para fortalecer los niveles de igualdad y equidad social.

En resumen, podemos decir que la pedagogía de las migraciones que esbozamos nos lleva a revisar no sólo los nuevos enfoques que provienen de la disciplina, sino también de la interdisciplinariedad; y que presentamos en tres aspectos fundamentales: a. la pedagogía cultural y las migraciones; b. la pedagogía de las migraciones irregulares y las migraciones internas; y c. la pedagogía de las migraciones a la luz de la llamada internacionalización del currículo.

En cuanto al primer punto, descartamos la polarización entre teorías a favor y en contra de la inmigración.

En el segundo, la importancia de la migración y la internacionalización del currículo, para significar que la movilidad de estudiantes y profesores es vital para la competitividad global del conocimiento. Se necesita un currículo humanitario que incluya a todos los sectores, en la comprensión de la diversidad, la divergencia y la pluralidad. Es necesario superar la paradoja de ser ciudadanos que desconocen los valores del neoconstitucionalismo, así como superar en el inconsciente colectivo las voluntades que no apuestan por la inclusión social sostenible y la paz duradera. Esta es la paradoja de intentar construir la nacionalidad en países desinstitucionalizados. Países con instituciones estatales precarias, lo que dificulta la búsqueda de proyectos políticos o éticos sostenibles desde el punto de vista medioambiental. Cómo ser un ciudadano donde la imagen del “pícaro” es el modelo por seguir; la realidad parece favorecer la subcultura de la ignorancia de la ley.

Es necesario que la pedagogía de las migraciones incorpore una profunda visión transmoderna, que apueste por la sostenibilidad; estamos viviendo realidades modificadas en tiempo real, y que en las nuevas situaciones que el mundo nos muestra hoy, es necesario reconocer la existencia de la interculturalidad, la herencia ancestral plurinacional y pluriétnica, en la que se privilegia desde la oralidad, la escritura, el sonido e incluso lo icónico y

lo oral. La sociedad debe estar atenta a entender la escuela como algo más que un lugar de llegada, un lugar de resignificación para adaptarse a las nuevas exigencias de la realidad; es un imperativo categórico que la escuela recupere su protagonismo, que dirija sus esfuerzos para contribuir a los procesos de formación de ciudadanos críticos, reflexivos, deliberativos y creativos.

En nuestro planteamiento, esbozamos que tanto el desplazamiento forzoso como la migración forman parte del mismo problema social. La historia política colombiana ha demostrado que el fundamentalismo de sectores políticos que no aceptan la divergencia como esencia de la democracia ha fortalecido la cultura de la violencia; por eso es necesaria una lectura social que llegue a los grupos étnicos, a los campesinos, a los afrocolombianos, a los pequeños propietarios, a los diversos, a los LGBT+. Los programas de caridad asistencial, los favores políticos o las “mermeladas” no bastan. Colombia tiene una hoja de ruta en el Acuerdo de Paz, pero de nada sirve si no se compromete a superar la violencia estructural. El papel del profesor tiene la responsabilidad de ser un agente de cambio social, de ser un creador de teoría e ideología, y de no doblegarse ante los sectores que promueven la alienación de la paz. Un ejemplo en esa dirección es el de la profesora Luz Marina Castillo Vallecilla, quien desde Barbacoas, en el Pacífico colombiano logró desarrollar una conciencia crítica en sus luchas sociales.

La paz como *eumeneîs élenchoi*¹⁴

La *eumeneîs élenchoi* Gadamerina

En la tradición eléctica, Platón ofreció la primera versión del *eumeneîs élenchoi* en el diálogo El Gorgias. En nuestro caso, retomamos su estudio en los cursos del doctorado en Filosofía de la Universidad de los Andes (Mérida), iniciamos la primera aproximación gracias al seminario dictado por la filósofa mexicana Mariflor Aguilar (UNAM).¹⁵

La noción platónica, o del Sócrates eléctico, de *eumeneîs élenchoi* intenta comprender el sentido gadameriano de “buena voluntad”, y ha merecido otras interpretaciones como la de Davidson, quien la describe como Principio de Caridad: ‘que implica una actitud de condescendencia frente al otro en aras de la comunicación racional’. Por su parte, Mariflor Aguilar prefiere hablar de “condición de alteridad” para significar que es necesario fijar distancia con las visiones que pudieran fijar un posible discurso doctrinario de la piedad. Aclara igualmente que es necesario tener en cuenta que a quienes siguen apegados a la “filosofía de la sospecha” les resulta imposible comprender que es posible ‘llegar a acuerdos, tener deseos sinceros, y postular la buena voluntad como condición de la comunicación’. (Mora, 2008)

¹⁴ Una versión de esta propuesta se presentó como Ponencia del III Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales, Cartagena de Indias, 28-30 octubre 2019.

¹⁵ En la comprensión de Mariflor Aguilar el análisis de la *eumeneîs élenchoi* reinterpretada por Gadamer, sostiene que hay un parentesco con el “el principio de caridad” de D. Davidson. Aclarando que Gadamer en su brevísima respuesta al texto de David C. Hoy, mantuvo sus reservas respecto de esta visión. Pues Davidson no encontraba suficientemente destacado el esfuerzo de “reforzar el discurso del otro”. Cfr. Aguilar, M., *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México: UNAM, 2005; Aguilar M., “Eumeneis Elenchoi: Condición de alteridad”, en: Acero, Tapias, Zúñiga (editores), *El legado de Gadamer*, Granada: Universidad de Granada, 2004, pp. 487-495; Aguilar, M., ‘Experiencia de la alteridad. Sobre capítulo 11 de VM’, en: Aguilar Mariflor (coordinadora), *Entresurcos de Verdad y Método*, México: UNAM, 2006, pp. 157-168; Aguilar M., “Hermenéutica y crítica”, en: Oñate, García Santos, Quintana Paz, Hans Georg Gadamer. *Ontología estética y hermenéutica*, pp. 201-208.

Es conocida la diatriba de Derrida con Gadamer sobre el tema, en la que aclara que el concepto de buena voluntad en el diálogo no alude al concepto kantiano de buena voluntad, sino que se basa en el principio *eumenêis élenchoi* que constituye la grandeza de espíritu:

Los seres humanos libres y con alteza de ánimo no van buscando la debilidad de lo que el otro dice para probar que tienen razón, sino que buscan reforzar el punto de vista del otro para que lo que él dice sea revelador. (Gadamer, 2005, p. 66)

Una vez más en la racionalidad gadameriana se rompe la lógica silogística aristotélica (Gadamer, 1994), ya que no se trata de basar el valor veritativo del diálogo en una coherencia de las premisas a las conclusiones, sino en una voluntad con sentido.

La dialéctica del diálogo gadameriano no impone el segundo momento de la dialéctica, la negación de la negación, sino que entre pregunta y respuesta implica esta relación explicitada, en la que está:

El primero que busque todo lo que pueda hablar a favor de una opinión. Pues la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza (...) no se refiere a aquel arte de hablar y argumentar que es capaz de hacer fuerte una causa débil, sino el arte de pensar que es capaz de reforzar lo dicho desde la cosa misma. (Gadamer, 1994, pp. 225-241)

La hermenéutica gadameriana:

Tiene como tema central y punto de partida fundamental la existencia ética y política del ser humano, considerada en un sentido ontológico. Con base en ello podrían explicarse diferentes formas de comportarse con el otro, ya sea plenas o deficientes. Con la existencia individual se ha abierto ya, para cada uno, aquel espacio universal de la vida práctica en el que uno mismo se convierte en quien uno es y en el que puede ser

escuchada y reconocida la voz de la alteridad; un otro cuya palabra me acompaña, me obliga, me enriquece y me determina toda la vida (...) Por eso, quizás no sea ir demasiado lejos decir que aquí se encuentra también algo así como un “imperativo”, a saber: asumir radicalmente la tarea del comprender, esto es, salir al encuentro efectivo del otro. (Contreras, 2018, p. 24)

Este encuentro con el Otro propuesto por Gadamer desde el diálogo elentico remite a una Filosofía de la Escucha (Monteagudo, 2011); fundamento de una “praxis hermenéutica”. Es decir, una filosofía que responde a una toma de conciencia de los límites del querer saber y tener razón, y que se propone aprender a escuchar. La aportación de Gadamer es trascendental de cara a una filosofía de la escucha y, por tanto, de gran interés para nuestro trabajo sobre la Paz Pedagógica; Por eso sostenemos que el principio socrático de *eumeneîs élenchoi* es el fundamento de/para la paz.

Expresión traducida por Gadamer como el “arte de reforzar el discurso del otro”, cuya explicitación en su obra tardía ha posibilitado que muchos de los intérpretes de su obra vean un diálogo posible entre ciertos planteamientos de su propuesta hermenéutica y algunos aspectos de la filosofía de Donald Davidson. Diálogo que, sin duda, en el buen sentido gadameriano no elimina las diferencias entre ambos filósofos, pero explicita un gran espacio compartido por ambas propuestas filosóficas. Cabe anotar que esta segunda parte tiene solo un carácter general que espero profundizar en otras presentaciones. Por lo tanto, solo dejaremos aquí anotadas tanto las afinidades como los contrastes entre ambos planteamientos. (Monteagudo, 2011, p. 34)

Este “arte de reforzar el discurso del Otro” es para nosotros el fundamento de la paz y en Colombia el Acuerdo Final de Paz viene precedido de esta humildad por parte de las víctimas al aceptar sentarse en la misma mesa con sus victimarios en aras de la Paz. Este principio que vemos en la propuesta del diseño curricular de la Maestría de Paz en 2012 (Mora,, 2012), nos permite leer como base para la firma del Acuerdo Final de Paz (2016). Allí

se consolidó la imbricación entre el concepto de *paz* y el de *eumeneîs élenchoi* gadameriano (Mora,, 2012). Hoy estamos insertos en la labor de acercar la investigación a la asistencia humanitaria en los programas de maestría Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes (UPTC-Tunja) y el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca (2019).¹⁶

Nos regocijamos de encontrar autores que hoy hacen aproximaciones a la paz desde la *eumeneîs élenchoi* (García-González, 2019).

El desarrollo de la mentalidad agrandada se logra cuando somos conscientes de la semejanza-en-la-diversidad o diversidad -en-la-semejanza y con ello se desarrolla el conjunto de criterios específicos de una sociedad, desde una actitud abierta y de inclusión y comprensión del otro. A partir de la aceptación de las diferentes formas de vida grupales e individuales, parece condicional la postulación del reconocimiento entre las formas y culturas diversas, en donde se defienden elementos comunes entre los grupos diferentes. Los componentes mutuamente compartidos –la *eumeneis elenchoi* y la compasión– constituyen el puente que permite la interlocución, la relación o el pasadizo a través del cual se puede encontrar la comunidad, reconociéndose cada ser humano o grupo como portador de una dignidad invaluable; finalmente, posibilitan la convivencia impregnada de justicia de los grupos que son diferentes. (García-González, 2019, p. 240)

Es evidente la vocación de comprensión en quien practica la *eumeneîs élenchoi*, por lo que este concepto de Paz es básico, para darle fundamento filosófico.

Y la hermenéutica crítica se ratifica como determinante:

16. La creación del Doctorado en la Universidad de Cundinamarca se consolida un proyecto con una mirada transversal propia, la transmodernidad.
<https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/noticias-ucundinamarca/84-institucional/1394-ucundinamarca-crea-doctorado-enciencias-de-la-educacion>

Para la edificación humana y la paz, y reconoce que mediante la consideración del sentido común es posible la construcción humana justa. Es por ello que contra las propuestas de los dogmatismos universalistas o univocistas, que tuvieron expresión más clara en los totalitarismos vividos a lo largo de la historia, ya que esos totalitarismos al sustraer a la gente de los peligros del ‘examen crítico’ (se) les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad determinada y en un momento dado. (Arendt, en García-González, 2019, p. 242)

La esencia de la *eumeneîs élenchoi* en la versión de Gadamer se resume en la siguiente máxima: “la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (Gadamer, 1994, p. 438). En el diálogo mediado por el *eumeneîs élenchoi* rompe con la comprensión tradicional de la retórica, y apuesta justamente por el reconocimiento efectivo del otro, es el arte de potenciar el discurso del Otro y, si es necesario, ser capaz de renunciar a la razón de uno mismo en beneficio del diálogo.

Es aquí donde el diálogo gadameriano se vincula al compromiso por la paz. Es decir, decide apostar por la paz a pesar de que existan razones suficientes para no apostar por el diálogo. Esto no significa que, en los acuerdos alcanzados, caso del Acuerdo Final de Paz, los interlocutores lleguen a una especie de unidad indiferenciada, que compromete o elimina su propia identidad. Pero este entendimiento permite la siguiente fase, el compromiso de Reparación y No Repetición; Y, sin embargo, el propio entendimiento nunca termina. Esta visión no compromete la pluralidad y diversidad de los interlocutores, la individualidad es irreductible “en el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es, como ya vimos, experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él” (Gadamer, 1994, p. 438).

Como señalamos, nuestra visión que articula la paz con la pedagogía y la resiliencia está atravesada por la hermenéutica crítica de Gadamer, como estrategia dialógica mediada por la rehabilitación que hace del *eumeneîs élenchoi*; en la que se está dispuesto incluso a negarse a sí mismo en beneficio del otro; aclarando que no por esta suprema humildad se pierde la individualidad. El mejor ejemplo en este sentido lo ofrecieron las víctimas del conflicto armado colombiano; quienes pudieron sentarse a dialogar ante los victimarios en La Habana. Es incluso gracias a esta práctica dialógica que surgió la propuesta de justicia distributiva de reparación y no repetición. En nuestro caso, lo presentamos como un acercamiento a la paz como *eumeneîs élenchoi* y estaríamos reforzando el concepto de *pedagogías de la resiliencia*.

Volvemos a la obra de Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (1960)¹⁷, la tesis según la cual el “fenómeno de la comprensión” contiene dos características de la “praxis hermenéutica”; una, implica el “aprendizaje de un tipo de humildad”. Y la otra, la rehabilitación que hace de la *eumeneîs élenchoi* socrático-platónica; el “arte de reforzar el discurso del otro” (Monteagudo, 2013). Esta propuesta generó una gran discusión entre Gadamer y Derrida, y los filósofos de la sospecha. En este sentido, la filósofa mexicana, mi profesora en el doctorado de Filosofía, ha dedicado varios textos al análisis de la *eumeneîs élenchoi*, donde relaciona la comprensión gadameriana del principio socrático con “el principio de caridad” de D. Davidson (Aguilar, 2006).

No entraremos en la densidad del discurso filosófico que explica la propuesta gadameriana, pero sí la retomaremos para nuestra estrategia de paz, donde el *eumeneîs élenchoi* se convertiría en una de las condiciones más importantes para el diálogo de paz. Hasta el punto de que podemos hablar de una *paz-eumeneîs élenchoi*, donde el verdadero diálogo de paz debe contener una voluntad significativa, en la que uno debe estar dispuesto incluso a negarse a sí mismo; aunque tenga razón. Es la voluntad definitiva a favor del verdadero diálogo.

17. Cada vez que mencionemos esta obra lo haremos con las siglas VM. Gadamer, H.G., *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.

Guillermo Hoyos (1935-2013)¹⁸ y la *eumeneîs élenchoi* para la paz

Queremos añadir a la visión de Gadamer, las aportaciones esbozadas por Guillermo Hoyos (1935-2013), por su especial vinculación con la filosofía alemana (Mora,, 2012), de la que fue heredero directo e indirecto de Husserl, Heidegger, Habermas y Gadamer. Esta premisa es evidente en su obra y le acerca a la comprensión de la paz como *eumeneîs élenchoi*.

En contraposición con la filosofía de la consciencia de stirpe cartesiana, de acuerdo con la cual cuanto es lógico para uno es lógico para los demás, como la condición de la posibilidad del pensamiento único en sus diferentes versiones, la más reciente de ellas el neoliberalismo económico, el profesor Hoyos apuesta por la razón dialógica, la misma que actualiza sus potencialidades como racionalidad comunicativa. Es cuando se desvirtúa la razón en singular, cuando no hay razón sino razones, en contraposición con el modelo de racionalidad monológica. (Serna, 2013, p. 21)

La tesis de Guillermo Hoyos aún no ha llegado a algunas de nuestras universidades donde prevalece el razonamiento monológico, lineal y positivista trasnochado. La cuestión de la paz empieza por el cambio de actitudes frente a los paradigmas hegemónicos, como señala Guillermo Hoyos, por lo que es un problema de razón práctica.

Pero también ha sido miembro de la Sociedad Fenomenológica Alemana y en 1998, en Los Ángeles, Estados Unidos, fundó el Círculo Fenomenológico Latinoamericano (CLAFEN). Ha mantenido relaciones con académicos como Javier Muguerza, Adela Cortina de la Universidad de Valencia (España) y Roberto Walton de la Universidad de Buenos Aires; Ana Patricia Noguera de Echeverri de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales; Jaime Hoyos Vásquez y Julián Serna de la Universidad Tecnológica de Pereira; Fernando García Leguizamón, sociólogo y filósofo de la Universidad

¹⁸. Artículo denominado *In memoriam de Guillermo Hoyos Vásquez: el filósofo de la paz se nos fue*, de José Pascual Mora García, en Heurística. N.º 15 de 2012, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37319/articulo27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nacional de Colombia; además de ser formador de eminentes académicos que han continuado su pensamiento en Colombia.¹⁹

Se explica brevemente su visión de la filosofía latinoamericana:

Mi versión de la filosofía latinoamericana como ‘uso ético de la razón práctica’, y Javier Muguerza, coordinador del Comité Académico de la Enciclopedia, con quien la mayoría de los presentes sabe que me une mucho más que el colegaje, una amistad que nació en este recinto ferial, cuando en 1992 España fue país invitado; Javier me honra con un fascinante ensayo: *Ética de la convicción o ética de la responsabilidad. (La revisión de un dilema ético)*. El aporte español se completa con Adela Cortina, titular de filosofía moral, política y del derecho en la Universidad de Valencia, de tradición ética compartida a partir del diálogo entre Karl Otto Apel y Jürgen Habermas. Adela me dedica una reflexión sobre ‘La ética de la actividad universitaria’. (Hoyos, 2008, p. 135)

Esta herencia con los filósofos de la sospecha y la hermenéutica propicia en su pensamiento la ruptura de la racionalidad cartesiana y la razón instrumental, conceptos decisivos para poder enfrentar con éxito la visión del giro lingüístico; inspirado en Heidegger se refiere al pensamiento filosófico en el campo de la razón práctica.

(...) en la Carta sobre el humanismo. Allí Heidegger nos dice que la filosofía en su nostalgia de prestigio pretende ser racionalidad científica, con lo que sale de su elemento y lleva el pensar a ser medido de la misma manera que las ciencias miden la esencia y la virtud del pez por su capacidad de resistir en lo seco. Heidegger

¹⁹. “Mi aporte a la fenomenología en América Latina será sobre todo el de mis alumnas y alumnos: Mónica Marcela Jaramillo-Mahut, Universidad Industrial de Santander, lo delata en su trabajo “La alegoría fenomenológica de la caverna. Constitución de la identidad y políticas del reconocimiento del otro en la fenomenología husserliana”; Alfredo Rocha de la Torre, quien me honra considerándose mi alumno, dirá mucho sobre la fenomenología de Heidegger, como ya lo anuncia su ensayo: “El sentido de la comprensión (Verständigung). Una reexión a partir de Heidegger”; mi alumna quizá más persistente, Ángela Calvo de Saavedra, desde mis primeras clases de fenomenología y de Kant en la Universidad Javeriana, hoy cómplice en seminarios de postgrado sobre filosofía política, se ha puesto como tarea para su doctorado, ya en el último hervor, profundizar en el sentido en que Husserl reconoce a Hume que su descubrimiento de la experiencia.” Guillermo Hoyos V., homenaje a guillermo hoyos. La responsabilidad del pensar Ideas y Valores, vol. 57, núm. 136, abril, 2008, pp. 133-139 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. P. 137

es contundente: desde que la filosofía pretende ser ciencia, el pensar está en lo seco. No es irracional volver la filosofía a su elemento. (Hoyos, 2008, p. 134)

La reinterpretación de la categoría husserliana es profundamente revisada en la interpretación de *Lebenswelt*.

Así el concepto de *Lebenswelt* (mundo de la vida) remita a Husserl, como realidad vivida, originaria e irreductible, y más recientemente a Habermas, como horizonte atemático (prerreflexivo) de la experiencia, en donde el enunciado adquiere sentido para nosotros, el profesor Hoyos resignifica el concepto en cuestión como ámbito propio de una humanidad no instrumentalizada, es decir, no colonizada por la ciencia y la técnica. Es cuando se deslinda de los conceptos de educación y democracia tradicionales, conceptos simplificados, cuando no estilizados por el uso y el abuso de las palabras. Al preguntarse por la educación misma, el pensador colombiano lo hace por la educación despojada de sus formalismos pedagógicos, es decir, como filosofía aplicada, y cuando indaga por la democracia misma, de otro lado, lo hace al margen del marketing político, recuperando para el derecho su condición de puente entre moral y política. Al reivindicar una educación para la ciudadanía, tendiente al fortalecimiento de la opinión pública, además, emancipada de los burócratas ilustrados, inclusive, y al rescatar, de otro lado, la vocación pluralista de la democracia, liberada de los políticos de alquiler. (Serna, 2013, p. 22)

En Colombia, sin duda, el filósofo Guillermo Hoyos es el más reconocido en la tradición de la hermenéutica alemana. Por eso nos reconocemos seguidores de su obra, invocando la aplicación de la hermenéutica crítica gadameriana a la comprensión de la *paz-eumeneîs élenchoi*. Aunque existen aportes anteriores a Guillermo Hoyos (1935-2013), para efectos de nuestro estudio nos referimos a mostrar el legado de Hoyos, para la fundamentación de la paz hermenéutica en Colombia. Especialmente, en su deuda con

el pensamiento fenomenológico husserliano, el segundo Habermas, la comprensión de la Paz inspirada en el imperativo moral kantiano, la teoría del neocontractualismo de John Rawls, principal gestor de la teoría crítica en Colombia, y el enfoque del diálogo crítico con la obra de Dussel en los postulados de una ética latinoamericana. Hoyos también fue gestor y líder de paz; así lo manifestó en una entrevista.

Tuve la oportunidad de colaborar en los procesos de paz del presidente Belisario Betancur. Precisamente, en mi calidad de profesor de la Universidad Nacional, fui designado en 1984 como miembro de la Comisión de Verificación de los acuerdos de paz. (...) Estuvimos cuatro veces en La Uribe, donde tuve la oportunidad de conocer a la cúpula guerrillera de aquel entonces; en uno de esos viajes fuimos sorprendidos por las FARC con la fundación de la Unión Patriótica. Parecía que todo iba a resultar. Pude conocer desde cerca a muchos políticos reales. (...) Considero interesante dejar constancia de mi insistencia, entonces, con Álvaro Leyva, en que en la Comisión se integraran los militares mismos, algo que siempre rechazó Jaime Castro, y que ahora vuelve a reclamarse. A los pocos meses fui también designado para colaborar en el Diálogo Nacional propuesto por el grupo guerrillero M-19. Allí fui presidente de una de las Comisiones de Diálogo, la de Universidad. De nuevo, la experiencia fue impresionante. La comparación de los dos procesos daría para muchos análisis. (Tovar, 2013, pp. 318-319)

De la filosofía kantiana retoma la comprensión de la *paz* en la *Metafísica de las Costumbres* (Kant).

Antes de hacer mi análisis, quiero recordar a Kant en un pasaje que no me canso de leer y citar. En 1797 escribía Kant, en la conclusión a la doctrina del derecho, en *La metafísica de las costumbres*: *‘Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: no debe haber guerra; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados que, aunque se encuentran internamente en un estado legal, sin embargo,*

exteriormente (en su relación mutua) se encuentran en un estado sin ley –porque este no es el modo en que cada uno debe procurar su derecho. Por lo tanto, la cuestión no es ya la de saber si la paz perpetua es algo o es un absurdo, y si nos engañamos en nuestro juicio teórico si suponemos lo primero, sino que hemos de actuar con vistas a su establecimiento como si fuera algo que a lo mejor no es, y elaborar la constitución que nos parezca más idónea para lograrla (tal vez el republicanismo de todos los Estados sin excepción), y acabar con la terrible guerra, que es el fin al que, como su fin principal, han dirigido hasta ahora todos los Estados sin excepción sus disposiciones internas (...). Kant insiste en el sentido del imperativo moral en contra de la guerra y a favor de la paz. No es asunto de posibilidad, de viabilidad empírica, no se trata de un argumento meramente sociológico o político; es un deber de la razón práctica el buscar la paz, así todas las circunstancias y los hechos mismos indicaran que ello no es posible. Se trata, en efecto, de un imperativo procedente de la reflexión filosófica sobre el deber ser, no con base en lo que es, en lo fáctico, sino contando con la libertad de acción del sujeto. Es interesante descubrir, en proposiciones como estas, la naturaleza misma del conocimiento y de la argumentación filosófica. Por ello, la conclusión es taxativa: quien sólo se deje orientar por la facticidad, por los hechos empíricos, permanece al nivel de los animales, privado de razón. Porque acceder al uso de razón significa atreverse a pensar no sólo como posible, sino como necesaria la convivencia humana, apoyada en el derecho como solución política razonable a la insociable sociabilidad de los humanos. (Tovar, 2013, pp. 321-322)

El acercamiento de John Rawls a la filosofía del neocontractualismo con Habermas se expresa en su diálogo con la filosofía kantiana:

En mi Ética para ciudadanos que no creo que haya sido comprendido plenamente. El fuerte de la propuesta de John Rawls es la estructura del modelo. En efecto, creo que, frente a la crítica comunitarista a las morales kantianas, sólo quedaba la solución propuesta por Rawls: el “pluralismo razonable”. Este pluralismo

significa que yo reconozco la diversidad de morales, religiones, filosofías, visiones del mundo y de la vida, y concepciones del bien, y que, sin embargo, no renuncio a argumentar en asuntos de ética y moral en búsqueda del “consenso entrecruzado” sobre mínimos, sobre los cuales sea posible construir las bases de la convivencia social contemporánea. (Tovar, 2013, p. 328)

Su obra se ha acercado a la filosofía latinoamericana de Dussel, uno de los padres de la *transmodernidad*, como él mismo atestigua:

Recientemente he escrito un trabajo que título: **Filosofía Latinoamericana significa uso ético de la razón práctica**. En él afirmo que la actual filosofía moral y política en Latinoamérica responde con creces a las inquietudes, intuiciones y exigencias de los filósofos de la liberación, evitando su mesianismo. Posteriormente, como ya lo he insinuado arriba, he tenido conocimiento del voluminoso libro de Enrique Dussel, **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**, cuya lectura no me ha hecho cambiar de opinión. Me preocupa sobre todo el talante “latinoamericanista”, muy suspicaz ante todo lo europeo, lo cual no creo que ayude mucho a la “cosa misma.” Debo reconocer, sin embargo, que el diálogo reciente entre Dussel y Karl-Otto Apel promete algo mejor; al menos descongelar cierta situación en la que se han instalado los liberacionistas al considerar que lo que no se hace en su equipo es falso o al menos indiferente con respecto a las tareas urgentes de la filosofía entre nosotros. (Tovar, 2013, pp. 330-331)

El maestro Hoyos nos lega un compromiso que en el campo de la razón práctica esperamos podamos continuar su obra en las generaciones emergentes, manteniendo las distancias, de las líneas de investigación en la formación de la maestría y el doctorado.

La paz y las dimensiones básicas del ser humano

De hecho, esta es una línea de investigación que hemos nutrido desde la dialogicidad hermenéutica gadameriana (Mora,, 2008) y que nos ha servido hoy, para aplicarla a la *pedagogía de la resiliencia* como mediación en situaciones problemáticas y de conflicto. Se trata de una dialogicidad mediada por la rehabilitación de *eumeneîs élenchoi* por Gadamer como el “arte de reforzar el discurso del Otro” en el que uno está dispuesto incluso a negarse a sí mismo en beneficio del otro. No basta con tener razón, hay que demostrar que se está dispuesto a dialogar por un fin superior; el ejemplo más memorable es el caso del Acuerdo Final de Paz en Colombia, donde se pudo demostrar la aplicación de este principio haciendo que las víctimas se sentaran a dialogar con los victimarios, en aras de una paz estable y duradera.

La visión de *paz* que construimos estaba centrada en el desarrollo del *ser*. Se inspiraba en la tesis gadameriana que retomaba la tradición eleática de *eumeneîs élenchoi*, es decir, ser capaz de renunciar a uno mismo en beneficio del otro, en aras de la paz. “La paz y el cultivo de las dimensiones básicas del ser humano: El servicio que se presta sin alegría de servir, no es útil, ni al que sirve, ni al que lo recibe” (Chopra, 1994). Con el aprender a ser se estimulan los valores humanos, trascendentales y espirituales, como ser humano que siente y piensa, con una alta capacidad de realización para la aceptación de la diversidad, la comprensión del Otro y la tolerancia de la diferencia. En la ética gadameriana de la responsabilidad, la personalidad no es un retorno al ser-sí-mismo, sino que debe ser un ser-con-los-otros, que contiene incluso la potencialidad de poder contradecir sus propias pretensiones.

En la concepción gadameriana, la ética de la responsabilidad pasa por el estado de abnegación, de modo que, como complementa el Dr. Aguilar (2005), la ética dialógica pasa por el “el arte de no tener la razón” (Mora,, 2012c).

También se ha incorporado la filosofía Rotary como estrategia de paz.

Esta visión se entronca con uno de los principios rotarios: “Dar de Sí antes de Pensar en Sí”, a través del Servicio en la Comunidad, todo rotario tiene la oportunidad de ejemplificar el lema de Rotary Dar de Sí antes de Pensar en Sí. Los rotarios y sus clubes asumen el compromiso y la responsabilidad social de mejorar la calidad de vida de aquellos que viven en sus comunidades y de servir al interés público. (Mora,, 2012c, p. 222)

De Gadamer nos inspira la dialogicidad hermenéutica para la paz, y que considera que no basta con tener razón para imponer los argumentos, sino que el principio más sublime del diálogo es poder dar al otro la oportunidad del beneficio del diálogo, es una renuncia al solipsismo.

1.2. *El aprender a conocer* no es el objetivo terminal, sino un medio para alcanzar el fin del convivir juntos en paz. Los seres humanos libres y con alteza de ánimo no van buscando la debilidad de lo que el otro dice para probar que tienen razón, sino que buscan reforzar el punto de vista del otro para que lo que él dice sea revelador. G. Gadamer. La noción platónica, o del Sócrates elénctico, de eumeneis elénchoi nos permite conocer mejor la ética de responsabilidad. La ética de la responsabilidad no es un problema de aprehensión conceptual sino del ejercicio del convivir juntos en paz. (Mora,, 2012c, p. 223)

Y la paz como resiliencia ya la habíamos anunciado entonces en la cuarta dimensión humana de la paz. “1.4. *El aprender a vivir juntos en paz* busca generar competencias para la cultura de paz, la cultura resiliente, y la humanización concebida como crecimiento interior, a fin de comprender los grupos en condiciones de emergencia” (Mora,, 2012c, p. 225). Aspecto que es reforzado por Marquardt cuando explica la preeminencia de la pazología sobre la violentología.

La paz positiva, sostenible y resiliente se fundamenta en un sistema cultural y de valores, es decir, una ética que requiere por lo menos de la promoción de la tolerancia, de la no-venganza, del diálogo y de un cierto nivel de empatía solidaria. (Marquardt *et al.*, 2018^a, p. 9)

La *eumeneîs élenchoi*: testimonios de las víctimas del Acuerdo de Paz

El encuentro de La Habana en el marco del Acuerdo Final de Paz representa para la historia de la paz en Colombia un proceso histórico marcado por el ejercicio de un diálogo que denominaremos inspirado en la dialogicidad gadameriana. Para Gadamer, el diálogo implica un proceso que debe pasar por la *eumeneîs élenchoi*, es decir, debe pasar por la necesidad de poder renunciar a la razón personal, por suficiente que sea, en beneficio del diálogo. Implica dejar que el otro exprese sus opiniones, en lugar de imponer de forma abrumadora las propias razones. Este es el ejemplo que se evidencia en el diálogo entre las víctimas del conflicto armado y los victimarios, en este caso las FARC presentes.

Además, y significativamente, a partir del junio del 2014, la dinámica de las conversaciones en La Habana se cambió profundamente cuando se incorporó directamente a las víctimas del conflicto armado en la Mesa de Conversaciones, fenómeno que transformó irreversiblemente al proceso de paz, como veremos. Desde la perspectiva de Juan Carlos Villamizar, integrante de la quinta delegación, la participación de las víctimas ha sido de suma importancia, dado que impone un precedente profundamente humano y político en las conversaciones. En sus palabras. ‘La validez de esta iniciativa tiene que ver con una cosa: con poner al país real en un grupo de 60 víctimas. Se puso un país real, fracturado, dividido, conflictivo, erosionado por la desconfianza, lo colocaron en un mismo sitio. Nos pusieron a mirarnos a los ojos, a reconocernos y a entender que la guerra nos

había tocado de una manera y que superando el tema violento éramos muy similares’. Según un entrevistado, la participación de las víctimas en el proceso de paz demuestra que las víctimas han conquistado un espacio político en Colombia como sujetos de derechos: ya no quieren ser solo objeto de atención, sino que ciudadanas y ciudadanos que participen activamente en la construcción de paz. (Brett, 2017, p. 12)

Los supuestos de reparación y justicia también tienen un desiderátum en la justicia aristotélica, ya que el principio de reparación a las víctimas tiene que ver con la justicia distributiva; de manera que los criterios de Naciones Unidas tienen este trasfondo que sirve de base para la paz.

El derecho a la verdad se ha construido a partir de la Comisión de Derechos Humanos de la Naciones Unidas, identificado en un conjunto de principios para la protección y promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad. Estos principios definen el derecho a la verdad, el deber de recordar y el derecho de las víctimas a saber, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, es decir, los denominados Principios Joinet (1997). En materia del derecho a la justicia, se pueden encontrar en la Convención Americana de Derechos Humanos-Pacto de San José de Costa Rica, en los artículos 1, 2,8 y 28 las obligaciones de los estados con relación al debido proceso y la administración de justicia. Así mismo, se puede encontrar en el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de la ONU en sus artículos 3, 14 y 15, el derecho a contar con asistencia jurídica letrada y en el derecho internacional humanitario, en los Convenios 1, 2 y 4, la protección de la población civil y el acceso a la justicia. También se pueden encontrar referencias en la lucha contra la impunidad en las convenciones sobre la desaparición forzada, en los mismos principios Joinet y en el desarrollo del Estatuto de Roma. (Brett, 2017, p. 14)

Tomemos una muestra de los diálogos de paz en La Habana, donde es evidente el ejercicio del desprendimiento y el perdón en aras de la paz, ejemplo de resiliencia que no dudamos en calificar como monumento supremo del ejercicio de la *eumeneîs élenchoi* socrática.

Caso1: El caso de Consuelo Perdomo. “Contar la experiencia de Consuelo Perdomo, de la segunda delegación, en este sentido, nos ilustra tanto la actitud positiva de las víctimas como los retos que enfrenta el país actualmente. Según Consuelo, (...) ‘Después de mi viaje llegue a un restaurante con una de mis hijas y la señora me dice “usted es Consuelo, la que fue a Cuba?”, y me dijo “¿dónde está su dignidad y dónde dejó las lágrimas de sus hijas de su familia?” Me dijo tantas cosas. Y yo le dije cuando terminó, “usted es víctima señora?”. Respondió que no. Y le dije “la entiendo, entiendo su actitud; yo sí, y yo sé que es la guerra y no quiero que sus nietos ni los sobrinos ni los señores que están aquí vivan lo que yo viví y por eso estoy haciendo el esfuerzo tan grande de facilitar las cosas”. (Brett, 2017, p. 20)

Es el mayor ejemplo del desprendimiento en aras de la paz, del diálogo de la paz, sólo teniendo la experiencia de una ética sensible, por decirlo con palabras de Xavier Zubiri, se puede ser capaz de perdonar, de aceptar la palabra roussoniana de compromiso con la reparación y la no repetición.

Es imprescindible destacar la generosidad, la dignidad, de las víctimas frente a su labor de buscar construir la paz en una sociedad muchas veces indiferente a ellos y su sufrimiento. Esta lucha central de las víctimas, de poner fin al conflicto, se resume por el lema articulado por un comunicado de prensa elaborado por los y las miembros de todas las delegaciones a La Habana durante el Día Nacional de la Víctima, el 9 de abril, del 2015: ‘Por la Paz de Colombia: ¡Ni una Víctima Mas!’. La participación de las víctimas en las conversaciones entonces escribe una nueva historia del país, una historia que escaba dentro las entrañas de Colombia; una historia que exige reconocimiento y consecuencias políticas, sociales, jurídicas. No obstante, y significativamente,

las consecuencias no son quizás las que se hubiera esperado, las que la sociedad en general y los medios de comunicación en particular han buscado propagar; no son de venganza, de furia, de tragedia interminable. Como veremos abajo, la esperanza de las víctimas es la de reconciliación y, sobre todo, del fin del conflicto armado. Las víctimas no obstaculizan el proceso de construir la paz, más bien son actores claves para ella. Según José Antequera, miembro de la primera delegación, la participación de las víctimas era significativa porque demostró que el muro de negacionismo se iba enfrentando, y que, poco a poco, las partes del conflicto abrían sus perspectivas hacia el hecho de que ellos mismos habían causado víctimas. Incorporar a las víctimas en el proceso de paz ‘se terminó imponiendo como un repudio al sufrimiento y al dolor de las víctimas, a las consecuencias negativas, nefastas de las confrontaciones armadas’. En las palabras de una entrevistada, ‘Es muy fuerte ver el valor y luego la fe de estas personas en que puede haber paz, en que esto no debe volver a pasar. Es esta obsesión, la misma que repetimos nosotros, por la no repetición. Ves a la madre víctima de las FARC y a la madre víctima del Ejército, unidas en un dolor único que es ‘no importa de donde vengan las balas, no debe haber más gente que muera’.

(...) Como ha comentado Fabrizio Hochschild, la participación de las víctimas en la construcción de paz es clave dado que puede ‘representar una fuerza ciudadana significativa que contribuya a la construcción de una paz con justicia y dignidad’. En este sentido, la participación de las víctimas en las conversaciones ha logrado uno de sus objetivos centrales, el de garantizar el reconocimiento de las víctimas. La incorporación de las víctimas termina haciendo visibles las luchas de las víctimas al nivel individual y colectivo, incluyendo la lucha por ser reconocidas, fenómeno que busca romper el muro de negación que ha determinado la historia política de Colombia con respeto a las víctimas y la violencia. Que las partes del conflicto oyeran directamente a sus víctimas, e indirectamente que la sociedad colombiana fuera obligada a aceptar su legitimidad como

ciudadanos, víctimas y actores políticos, ha terminado haciendo posible su reconocimiento, ha dado voz y cara a sus reclamos históricos relacionados con su sufrimiento, y ha empoderado el movimiento de víctimas frente a un estado, una guerrilla, y una sociedad históricamente indiferente a su dolor. No hay paso atrás para las víctimas en la Colombia de hoy, el reconocimiento de sus derechos ha logrado un estado de irreversibilidad, su lucha conduce cada vez más hacia esta reconciliación históricamente tan elusiva. (Brett, 2017, pp. 20-21)

La participación de las mujeres entre las voces de las víctimas es un hecho que demuestra el principio de los derechos humanos de ser sujetos de derecho, por encima de todo, como atestigua:

Para Luz Marina Cuchumbé, de la cuarta delegación, ‘Fue muy importante que se nos diera la oportunidad. Muchas veces aquí en Colombia las mujeres somos las que menos tenemos oportunidades. Fue muy importante que como mujeres se nos dé el espacio de estar ahí, de poder compartir lo que uno sabe’. Gloria Luz Gómez, integrante de la segunda delegación, reconoce que las mujeres han sido desproporcionalmente afectadas por la desigualdad y el conflicto, y a la vez busca entender el impacto que han tenido como consecuencia de su participación en La Habana. Para esta víctima, las mujeres incidieron en el desarrollo del marco de la justicia transicional de manera significativa. En sus palabras, ‘Las mujeres han aportado al reconocimiento de los derechos, a la legitimidad de estas luchas y en avanzar en el respeto y la igualdad de género como consecuencia de la participación en las delegaciones. Las mujeres somos sensibilizadoras por naturaleza y creo que al proceso de paz le hace mucha falta la sensibilización’. La participación de la mujer en la mesa ejerció un impacto clave en hacer visibles a las mujeres víctimas y constructoras de paz. A la vez, logró posicionar uno de los temas que históricamente ha sido uno de los más invisibles con relación a los derechos de la mujer, es decir, la violencia sexual. El caso de Jineth Bedoya,

integrante de la cuarta delegación, consolidó las luchas y casos de sus compañeras víctimas. Según Jineth Bedoya, quien dio testimonio sobre el caso de su secuestro y las violaciones que sufrió. (Brett, 2017, p. 39)

La *eumeneîs élenchoi* vivida en el diálogo de paz de La Habana se caracteriza por ser una invocación a la piedad y al perdón, pero no como resignación, sino como esperanza de reparación, esta es la esencia de la comprensión de la justicia.

Esta generosidad de las víctimas ha sido un aspecto muy importante. Muchas de las víctimas han comentado que su experiencia de sufrimiento era mínimo en comparación con la de los demás. Hay una humildad, una generosidad en muchos aspectos de ellos, que representa un modelo admirable a lo cual aspirar. Dicha actitud siembra raíces para la reconciliación entre colombianos. Como dice Leyner Palacios, Cuando yo fui a La Habana, yo pensaba que mi dolor era una tragedia realmente pero cuando me senté con los compañeros y pude escuchar 11 testimonios más, el dolor mío no es el único que hay aquí y eso también transforma uno, porque uno empieza a reconocer y a valorar también el sacrificio que otros ponen. Entonces eso también ha cambiado y nos ha unido también a las víctimas de las delegaciones, después de venir de La Habana, las víctimas quienes nos fuimos estamos mucho más unidas'. (Brett, 2017, p. 39)

Algunas de las pautas a seguir son:

- a. La paz en la dimensión de *eumeneîs élenchoi* pone de manifiesto la necesidad de trabajar desde la redefinición de los engramas cognitivos de la alienación instrumentalista del conocimiento. La cuestión no es sólo volitiva, es también de cambio de mentalidad, de intento de reestructuración del *Lebenswelt* (mundo-vida) preñado de las metanarrativas de la Modernidad.
- b. La pazología encuentra en la *eumeneîs élenchoi* socrática una forma de expresar su desiderátum.

Las pedagogías emergentes: la pedagogía apofática

En el estudio realizado se evidencia la presencia de tendencias pedagógicas emergentes, por eso proponemos a la comunidad científica la *pedagogía apofática*. Es la pedagogía anti-establishment, contrahegemónica, decolonial, la pedagogía de la desaceleración del modelo occidental, la pedagogía de la desestructuración del pensamiento eurocéntrico, la pedagogía que rompe con las lógicas binarias y lineales, en el sentido de superarnos un universal de la educación, tal como lo planteó la Modernidad.

La pedagogía apofática

Esta parte busca arriesgar nuevos engramas cognitivos para abordar una realidad que no es la vivida, sino la por venir. Metodológicamente, nos inspiramos en la tradición de la Escuela de Frankfurt, la posmodernidad crítica, las epistemologías disidentes del Sur y la historia del tiempo presente. En este esfuerzo por intentar producir teoría, como señala Habermas, nace la propuesta del término *pedagogía apofática*, que definimos como el desarrollo de un desaprendizaje de la racionalidad hegemónica de la Modernidad en relación con la naturaleza, los animales y la sociedad. Es un proceso que implica la desprogramación de la competitividad exacerbada y la apuesta por una ecociudadanía activa y empoderada. En definitiva, es una pedagogía que enseña al revés, desacelerando, repedagogizando la vida cotidiana, enseñando el desconsumo; es antiestablecimiento.

Pretendemos abrir el debate en el marco de la crisis de la Pedagogía de la Modernidad en tiempos de la pandemia del COVID-19. Aunque la crítica posmoderna evidenció el agotamiento del paradigma de la Modernidad. La pandemia de COVID-19 parece estar evidenciando la revisión de los cánones de la Modernidad en breve. Propusimos hacer algunas reflexiones a partir

de lo que llamamos *pedagogía apofática*, que en oposición a la Modernidad se perfila para un tiempo que exige la desaceleración del modelo desarrollista de la Modernidad. Por ello la proponemos a la comunidad científica, para abordar los impactos de la pandemia del COVID-19 dentro de *pedagogías alternativas* (Mora, 2019).

La apofática deviene del verbo *apofasko*, que significa “negar”. Así como se construyó una teología apofática, los nuevos tiempos nos inducen a pensar en una pedagogía apofática. En el caso de la teología:

Procede por medio de negaciones, negándose progresivamente a referir a Dios los atributos sacados del mundo sensible e inteligible, a fin de acercarse a Dios –que está más allá de todas las cosas creadas y de todos los conocimientos relativos a ellas–, trascendiendo todo conocimiento y todo concepto. Los teólogos que se consideran prominentes en este modo de hacer teología, y que serán considerados en este escrito, son Karl Barth, Martín Lutero, Guillermo de Ockham y Tertuliano. No son, obviamente, los únicos autores para ser tenidos en cuenta, pero esta selección puede permitir una visión panorámica de lo que ha sido esta corriente teológica en Occidente. (Martínez, 2004, p. 521)

En nuestro caso, asumimos un apofatismo que está marcado por la ruptura de la racionalidad depredadora de la Modernidad, en el sentido de una negación dialéctica hegeliana, ya que busca una síntesis con ella y sus logros, pero se distancia añadiendo una nueva comprensión marcada por el paradigma ecológico. Se trata de generar una comprensión de la pedagogía social que apueste por la resiliencia, que pueda potenciarse con los valores emergentes que requiere el mundo actual, y no en la repetición de los sistemas que han demostrado insertar a la humanidad en una entropía positiva. Es una entropía negativa que alimenta la pedagogía apofática, y que ayudaría a la autorregulación o autoconservación del planeta. La pedagogía de la Modernidad llevaría a la destrucción del sistema porque, en el fondo, es hija de la racionalidad eurocéntrica y justifica una sociedad mundial patriarcal y desigual, con especial énfasis en la discriminación étnica y cultural. Estimula un consumismo sin conciencia crítica, expuesto

a todas las formas posibles de violencia proselitista, fomenta la ley mosaica y avala la supuesta neutralidad ideológica de la ciencia y, en definitiva, es un modelo que no ayuda a invertir el tiempo escatológico planetario.

Nuestro objetivo es presentar avances sobre las implicaciones que podemos retomar para la pedagogía apofática a partir de la cruel experiencia del COVID-19, ya que “la pandemia de coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVIII, y que ahora está llegando a su etapa final” (De Sousa, 2020, p. 12).

La *pedagogía apofática* tiene como principal intención formativa la desaceleración: está desprogramando la competitividad exacerbada. Es una Pedagogía que enseña al revés, desafía lo establecido repedagogizando la vida cotidiana, enseñando el desconsumo; es antisistema como dialéctica negativa.

Es programarnos para ver el mundo al revés, porque la Modernidad buscó un camino hacia la ecopredación de la naturaleza, sostenida por Manuel Kant (1787): “arrancarle los secretos a la naturaleza”. Incluyendo, una legitimación del maltrato animal al considerar a los animales como meros instrumentos al servicio de los hombres. En este punto, seguimos los criterios que sustentan el derecho sensible de los animales esbozados por la Corte Constitucional de Colombia (Sunstein y Nussbaum, 2004).

Hoy diríamos que el objetivo principal de las pedagogías emergentes de la Transmodernidad es educar en el respeto inexorable por la naturaleza y los animales. Korthals (2018) nos sugiere en *Nussbaum's Capabilities Approach and Animal Rights. How animal capabilities would be the best foundation of rights* una historia de los pensadores que invocan el bienestar animal. Entre los que se encuentran desde clásicos como San Francisco de Asís, hasta los que invocan la ética ambiental, la ecología política, la antropología posmoderna y la teoría de la sintiencia, que entiende la capacidad de los animales para experimentar placer y dolor. La doctrina internacional de los llamados reformistas o los partidarios del “bienestar animal” son propuestas emergentes que deberían ser asumidas por la Pedagogía Transmoderna. Muchas de las causas de la pandemia radican en haber desplazado a los

animales de su hábitat natural (Regan y Singer, 1989). En Colombia, es loable la propuesta de Rúa (2016) *Liberar un ruiseñor: una teoría de los derechos para los animales desde el enfoque abolicionista*.

Incluso la revisión de Marx, respecto al *Lebenswelt* de la Modernidad tendrá que ser revisada. Se trata de invertir la llamada Tesis XI de Marx sobre Feuerbach, según la cual: “los filósofos se han dedicado a contemplar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo” (MARX, 1983, P. 320). Es exactamente lo contrario, contemplar, admirar, entrar en el estado de asombro de los primeros filósofos, los físicos, que tenían como primera actitud la capacidad de dejarse impresionar por la naturaleza, para luego maravillarse de ella. Es curioso que Jeremías Bentham, que fue un autor clave en la construcción del Estado Docente en el siglo XIX, porque su obra fue central en la Universidad Republicana, haya visto reconocida su obra, a pesar del momento de censura de 1828. Vuelve a recordarnos que ya estaba en desacuerdo con el sufrimiento animal (Sunstein, 2004). Sin duda se adelantó a la posibilidad sensible del animal en una época dominada mentalmente por la *Aufklärung*.

También retomamos el concepto de dialéctica negativa (Adorno, 1992) para abordar la pedagogía negativa, la dialéctica negativa como obra fundamental del pensamiento de Adorno. En ella el autor desarrolla las antinomias de la razón instrumental, y la propuesta de una nueva racionalidad, una razón de carácter dialéctico, negativa y material, en la que esté presente la no identidad entre sujeto y objeto, entre pensamiento y realidad. De este modo, Adorno define “la Dialéctica Negativa (como) un antisistema. Con los medios de una lógica deductiva, la Dialéctica Negativa rechaza el principio de unidad y la omnipotencia y superioridad del concepto” (Adorno, 1992, p. 8) La dialéctica negativa nos enseña que el método de proceder es el análisis de los “modelos” de su propia epistemología crítica.

Para la *pedagogía apofática* esta visión de la dialéctica negativa es fundamental porque nos permite denunciar el concepto predominante y omnipotente de la Modernidad, que ha conducido a una irracionalidad manifiesta y, al mismo tiempo, proponer los principios para una nueva racionalidad de carácter crítico, dialéctico y negativo. Se trata de desenmascarar la falsa apariencia de la racionalidad de la razón. Creemos que esta propuesta de

la Escuela de Frankfurt sigue pendiente en el siglo XXI. Que ante el tema de la pandemia COVID-19 nos permite utilizarla para revisar las raíces fundacionales de Pedagogías, Paz y Resiliencia; que como decía Max Horkheimer es muy importante porque “la formulación de lo negativo en la época de transición era más importante que las carreras académicas. Lo que los unió fue la aproximación crítica a la sociedad existente” (Jay, 1989, p. 9). Igualmente, seguimos pensando que más que la profesionalización es importante revisar las dimensiones de este desiderátum. La autodestrucción del hombre en la Modernidad nos lleva a pensar en esta desaceleración, so pena de ser la última en pocos años.

De la pedagogía de las utopías a las distopías

No definimos la *pedagogía apofática* según el concepto de utopía, sino que lo hacemos partiendo de las distopías. Nos enseña no desde paradigmas, sino desde sintagmas, nos hace pasar de la utopía a las distopías y nos alerta, en nuestra forma de ver sobre dos distopías: una, llamada por la algoritmización cotidiana, definida como la nueva “tecnología de dominación”, tesis que tomamos de Yuval Noah Harari, en una entrevista de Fei Fei Li²⁰. La objetivación del ser humano se define ahora por la algoritmización, ya no somos una persona humana (Maritain, 1965), sino un código de barras como un “soldado universal programado”, un código alfanumérico en Google Scholar; y en la pandemia, el informe se ha puesto de moda en la asistencia virtual en las actividades realizadas a través de la plataforma Zoom u otros en el mercado. Donde se pierde la posibilidad del intercambio intersubjetivo, al estar controlados por una tecnología virtual que informa un algoritmo, no es lo mismo cuando estamos en contacto con el ser humano que sufre la existencia. De repente, el ser humano dejará de ser más que un chip electrónico sincronizado en tiempo real con los centros de control del Estado.

²⁰ Profesora de ciencias de la computación en la Universidad de Stanford y codirectora del Human-Centered Artificial Intelligence Institute.

La pandemia del COVID-19 sirve para profundizar el control, incluso de las relaciones interpersonales, para indicar dónde, con quién y a qué valor la temperatura corporal. Se dice que ésta fue una de las razones que permitieron controlar rápidamente la pandemia en Wuhan, China. El problema es ¿a qué precio, sacrificando la libertad? Esta primera distopía nos muestra la profundización de la nueva hegemonía de la razón instrumental; el imperio de los algoritmos.

Y, la segunda distopía, la pérdida sistemática de derechos, debido a una vigilancia total propia de las “coronadictaduras” o “coronademocracias” (Marquardt, 2020), que parecen inducir a la nazificación; especialmente en la imposición de democracias “blandas”, donde el sujeto es alienado de su condición de soberano. Ya sea porque la ideología dominante lo aliena de su conciencia o porque ha renunciado a sus luchas por la libertad. Los gobiernos ensayan reacciones colectivas a sus políticas estatales y programan así la sumisión gradual. El despertar en el tiempo de la historia inmediata en EE. UU. tras el caso de la muerte inducida de George Floyd por un policía nos permite decir que existen reservas morales, donde se expresan las luchas sociales contra la discriminación étnica de las comunidades afrodescendientes y latinas. Rechazamos la violencia, pero reivindicamos las manifestaciones que expresan este descontento.

La pedagogía se convirtió históricamente en la aporía más importante, porque no enseñó la construcción de la paz desde el ser interior, desde la práctica de la no violencia; sino que se alió al proyecto de la Modernidad de proponer una teleología de la educación alineada con el discurso competitivo destructivo de la naturaleza. Fue una pedagogía que nos enseñó la subalternidad de las culturas regionales, la moral belicista y la moral de los amos, que explicará Federico Nietzsche. Este destino vengador se vio reforzado por la pedagogía trasnochada que apostaba por la imposición de la *areté* del héroe homérico, y no por el diálogo socrático de los *eumeneîs élenchoi* (Mora, 2012).

Esta visión era discriminatoria, incluso para aceptar el llamado pensamiento débil en el altar de Paidea; los pensadores alternativos, los llamados “babas-cool”, también tienen derecho a estar en el Olimpo de Paidea (Mora, 1996). Este aspecto es ratificado por Alex Fergusson (2020) en su obra *La humanidad*

posible, en la que ratifica el declive del proyecto occidental de Modernidad, Europa Central. Es una excelente oportunidad para preguntarnos por el modelo de civilización, puesto en cuestión por COVID-19, demostrando el error de hipóstasis la explotación excesiva del medio ambiente y el orden insostenible de la vida. Del mismo modo, la obra destaca la recuperación del “factor místico que nos invita a considerar la espiritualidad humana, que la mayoría elude, como elemento en la búsqueda de un futuro que valga la pena vivir” (Ferguson, 2020, p. 1).

Esta lectura del ideal educativo de la Modernidad que le apuesta a las utopías y a la formación con ideales similares a los titanes griegos es rechazada por Carlos Rincón Bolívar (2005), quien sugiere la revisión de la cultura del héroe en la mentalidad colectiva colombiana. Esta tendencia a la hipóstasis es revisada por Sánchez Lopera (2012), pues “epitomizan la personalidad de los héroes de la Atenas de Suramérica” (Ruíz, 2005, p. 81).

Esta tendencia genera magnificación para ocultar deficiencias como la violencia estructural, que podría ser interpretada por Nietzsche a través de una reminiscencia de la moral de los amos. Aporta el concepto de automonumentalización, como amplificación de lugares y héroes, una tendencia a superar porque oculta verdades a los más vulnerables.

Y los que, aún hoy, viven de la fantasmagoría de Bogotá como “Atenas suramericana”, emblema que, precisamente, Rincón (2005) deja en ruinas en una de sus recientes investigaciones “con el nombre de ‘la Atenas de Suramérica’ estamos ante un caso inusualmente complejo de automonumentalización, en que el discurso sobre la ciudad debía proveer un aura legitimadora para ejercer desde ella el poder en el Estado autoritario colombiano” (p. 132).

El tejido de la tradición de pensamiento imperante en Colombia es el de lo claustral: la Atenas de Suramérica, como veremos, no era más que una aldea y, sobre todo, una fantasía despótica. Sobre las élites que promovieron esta automonumentalización, Rincón (2005) discute los rasgos que “epitomizan la personalidad de los héroes de la Atenas de Suramérica” (p. 145), cuadro sintomático de una moral esclava: “la cortesía del cachaco, remedo del París del II Imperio francés, la rusticidad y las costumbres de frugalidad

mezcladas con manías y excentricidades, entrecruzadas con la obediencia a la lógica del conflicto por el poder” (p. 142).

El tema alcanzó su mayor expresión en el contexto del Bicentenario de la Batalla de Boyacá (2019), cuando en el ceremonial oficial la ciudad fue desplazada a un lugar secundario, mientras que el lugar destacado se reservó en las afueras del Campo de Boyacá para la élite. El héroe representado en la imagen libertaria de Simón Bolívar sirvió nuevamente para legitimar estructuras de poder. Es la recreación de un imaginario social que históricamente sirvió a los de “arriba” y en detrimento de los de “abajo”.

El tema del heroísmo surgió en el imaginario social para etiquetar a médicos y profesionales de la salud, pero la respuesta tuvo matices. Algunos rechazaron la imagen del héroe, diciendo que oculta la responsabilidad del gobierno por no recibir suficiente protección. El heroísmo como figura arquetípica griega produjo la sociedad que tenemos, la que ha anulado al ser humano y destruido el planeta. La psicología del héroe en la versión de Rafael López Pedraza (2005) en su obra *Sobre héroes y poetas*, cuestiona la tendencia a incorporar en el valor de la formación para la vida, la hipostatización de los valores del titanismo, el heroísmo, como única vía para alcanzar el éxito. La paradoja de Ícaro lanzando a los jóvenes a la conquista de los sueños con alas de cera, podría ser uno de los errores en un mundo donde no se trata tanto de ir rápido, sino de tener la habilidad de dirigir el pájaro y la ligereza de la pluma. Lanzar a los jóvenes a la conquista de los sueños de la Modernidad podría ser un salto al vacío. El desiderátum de la vida cambió y seguirá cambiando, en un mundo en el que cada 72 horas se duplica la información mundial.

Por eso, aprender a vivir puede ser más prioritario que aprender a manejar volúmenes de información. Si el enciclopedismo fue un desiderátum de una época, en el perfil prospectivo cambiará sin demora. Como bien lo recomienda el MEDIT (2019), nos formamos primero para la vida. Se conquista la vida, se conquista la realización interior, se conquista el ser a sí mismo, se conquista el ser humano. Es la construcción ontológica la que sigue privando.

El heroísmo en la cultura griega estaba representado por la reproducción de la *areté* de la guerra, y así la “andreaia” se convirtió en la primera virtud del héroe; los ciudadanos alcanzaban la *areté* a través de las hazañas logradas en la batalla. El mejor ejemplo de *areté* en un ciudadano griego de la época caballerescas lo representa Aquiles. Apostar por la sombra del héroe en la actualidad es una visión anticuada que merece ser revisada. No queremos más héroes, gritan los que se etiquetan para ocultar sus verdaderas carencias. Los médicos no quieren ser etiquetados como héroes mientras mueren por la desidia gubernamental, al no ser valorados en su justa retribución y en la atención que demandan ante el COVID-19.

Los niños tampoco quieren ser héroes. La generación de héroes a veces quiere ver reproducida esa sombra en su descendencia. Héroes para cumplir objetivos que no tienen tasa de rentabilidad social. Héroes para apostar por compromisos que son un salto al vacío, que llenan la vida de frustración. Héroes por hacer estudios universitarios que ya han sido superados por la dinámica de la sociedad: el 50% de las carreras actuales están obsoletas. La proyección de algunas universidades (Oxford) es que en 10 años el 50% de las carreras actuales no serán necesarias; “desde que un estudio de la Universidad de Oxford pronosticó que 47 % de los empleos corren el riesgo de ser reemplazados por robots y computadoras con inteligencia artificial en Estados Unidos” (Oppenheimer, 2020, p. 11).

La sustitución de puestos de trabajo y la desaparición de empleos parecen ser el destino de la nueva sociedad.

La desaparición de empleos está aumentando de forma exponencial, o sea, a pasos cada vez más acelerados. Lo vemos todos los días a nuestro alrededor. En años no muy lejanos hemos constatado la gradual extinción de los ascensoristas, las operadoras telefónicas, los barrenderos que limpiaban las calles con un rastrillo, y muchos obreros de fábricas manufactureras, que están siendo reemplazados por robots... Hasta los propios responsables de la revolución tecnológica —figuras como el fundador de Microsoft, Bill Gates, y el fundador de Facebook, Mark Zuckerberg— están admitiendo por primera vez que el desempleo causado por la tecnología, el así llamado desempleo

tecnológico, podría convertirse en el gran conflicto mundial del siglo XXI. (Oppenheimer, 2020, p. 9)

Sin embargo, queremos lanzar a los niños y a nuestros alumnos al heroísmo, a volar alto, sabiendo que incurrimos en la paradoja de Ícaro. Parece que el desiderátum de la generación que apostó por el mayo francés produjo la generación de los “niños malditos de la historia” (Jean Baudrillard) ha cumplido su ciclo, y es hora de acompañar a las generaciones emergentes en un mundo que ni siquiera es el que vivimos, sino el que vendrá. Necesitamos repensar la educación y al profesor, pero no queremos más héroes.

El discurso del héroe como discurso salvador está agotado, y necesitamos repensar una sociedad sin héroes. Los discursos de los héroes construyeron el fascismo, el falangismo, pero también las desviaciones del socialismo, el comunismo y los aspectos más criollos que deformaron el pensamiento bolivariano (Mora García, 2006). El discurso del héroe construyó el mesianismo político, el egoísmo como principio del espíritu del capitalismo (Weber, 1970) y la justificación de la destrucción del planeta en la ética permisiva, según la cual: todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario. Tomar lo que sea, en nombre del desarrollo. El error que hay que corregir es el desafío que plantea COVID-19. Ya el filósofo alemán G. W. F. Hegel, en su momento, nos advirtió del peligro de la sociedad que merece héroes: “desdicha al pueblo que tiene necesidad de héroes” (Mora García, 2006).

Frente a esta *areté* belicista, proponemos la *areté* de *eumeneîs élenchoi*, la *areté* del Gorgias de Platón, la *areté* de la dialogicidad gadameriana; aquella que es capaz de renunciar a su propia razón, en aras de la Paz. Es una pedagogía negativa, porque se construye sobre el antiestablecimiento. Es así como la pedagogía apofática, con toda la crueldad que incorpora frente a la experiencia de COVID-19, nos enseña una oportunidad, para repedagogizarnos socialmente.

Retos de la conectividad

La hegemonía de la conectividad parece haber encontrado el momento más oportuno para imponerse realmente. Esto no debe verse sólo como una alternativa, sino como un desafío que exige advertir de los efectos perversos que también contiene. El mayor peligro es aceptar acríticamente la imposición de una racionalidad de la vida, la racionalidad de la digitalización del ser; temas que fueron advertidos por la escuela gramsciana, las epistemologías disidentes del Sur, la Escuela de Frankfurt y la visión de Paulo Freire. No podemos plegarnos pasivamente al pensamiento hegemónico, ni al instrumental, y menos aún a la “educación bancaria”.

De hecho, el mundo que viene se está codificando en lo que algunos han llamado la Agenda ID2020, promovida por Bill Gates y los ejes del poder. Es la etapa que también han llamado la “siliconización del mundo” (Sadin, 2018), la llamada intensificación y expansión global de la “verdad siliconiana”, determinada más por la progresiva monetización de la vida a través de los datos. El pensamiento estructurado proyecta teledirigir los nuevos ideales de las generaciones emergentes, el emprendimiento, la telemática y el desarrollo de start-ups, como modelos de esta visión que masifica globalmente.

La invasión a la privacidad y a la vida cotidiana de las personas estará determinada por el imperio de los datos comercializables. Las redes sociales WhatsApp y Twitter podrán vender datos, con permiso y sin permiso, es la adhesión a un proyecto planetario que nos cobija socavando los derechos individuales.

En el mundo académico ya no importa lo importante que sea tu curriculum vitae o tu pensamiento, sino lo que es el índice h5 o h10, según Google Scholar parece ser el destino del investigador y del mundo académico, convertirse en una de las nuevas commodities, el imperio del *big data*, *bit tech*, algoritmos y *machine learning* (aprendizaje automático).

La digitalización desplazará al profesor tal y como lo conocimos en la Modernidad, ya que serán los algoritmos los que determinarán el qué, cómo, cuándo y para qué de la formación pedagógica. Por ello, es necesario repensar la *pedagogía apofática*, en la que la escuela y el profesor serán desplazados por la telemática y los eventos.

El nuevo imperio parece imponerse de la mano del *big data* (Monleón, 2015), McLuhan nos advertía que “el medio es el mensaje” y ese parece ser el desiderátum de la pedagogía en la algoritmización del mundo; el control digital acaba controlando hasta la vida íntima del ser humano; Pues bien, la pareja y la intimidad se establecen en las redes sociales, e incluso la próxima pareja no estará determinada por sus perfiles, sino por los determinados aleatoriamente por un algoritmo.

La soledad del hombre, Sartre mediante, ahora estará mediada por las nuevas soledades, la pareja real puede ser excluida por la oferta de las redes sociales que responden a un algoritmo (Amador, 2016). La alienación cibernética desplazará la experiencia del amor romántico, es lo que Marc Augé (2018) llama el “fin de la era terrenal”. Así, más allá de la visión romántica, que propone una etapa pospandemia de retorno a la naturaleza, se macera el verdadero perfil prospectivo de la era del control digital.

Esta etapa postpandemia está diseñando el nuevo plan de control digital y de exclusión sistemática de grandes grupos, ahora justificado por la tesis biopolítica del control corporal. Los cuerpos banalizados por la necropolítica²¹, que inducen a las nuevas generaciones a entrar en el mercado de consumo como una mercancía más. La serie *Sin tetas no hay paraíso* es una recreación de estas verdades:

Las protagonistas ven como única salida dejar de ser cuerpos/ sujetos sujetados al Estado para formar parte de la necropolítica que se presenta como única alternativa posible. La necropolítica (...) sigue las lógicas capitalistas, pero sin límites en sus prácticas aberrantes - requiere una conceptualización de la vida como producto desechable y, de ahí, una desacralización del cuerpo

²¹. La necropolítica es una categoría que introduce Achille Mbembe (2003) para complementar el concepto de “biopolítica” de Michel Foucault. Cfr. Mbembe, A. *Necropolítica*. España: Melusina, 2011

‘para poder comercializar con él a manera de mercancía de intercambio o por su muerte como objeto de trabajo’ (Valencia, 2010: 141) así, es posible argüir que la globalización neoliberal actual y el capitalismo tardío crean sujetos que desean a) la libertad y autonomía que la globalización promete y b) la acumulación y el consumismo al que el capitalismo tardío incita; pero, a su vez para poder llevar a cabo estas aspiraciones los sujetos/cuerpos se convierten en vidas desechables del necropoder como única vía posible. (Martínez, 2004, p. 22)

La etapa en/pospandemia se caracteriza por “una nueva era de vigilancia, basada en tecnología hipodérmica o subcutánea (under the skin) capaz de monitorear señales biométricas” (Harari, 2020, p. 13). Aunque la tecnología no es mala, per se, es prudente advertir de las consecuencias que ya sabemos para qué sirve la ciencia aplicada en manos del capitalismo global. Harari nos advierte de hacia dónde se dirige la humanidad... quizá estemos ante la versión más reciente del Homo sapiens. Estamos a las puertas de un ser que pronto será un mutante generado por la tecnología, ya sea por ingeniería genética o por biónica. Las experiencias de los llamados superhumanos nos ponen sobre aviso, aunque la sociedad ha sancionado a deportistas de alto nivel que han logrado imponerse gracias a subterfugios tecnológicos, como en el caso de Lance Armstrong, también es cierto que siempre habrá formas de burlar las competiciones. De hecho, los alimentos funcionales ya están diseñando nuevas alternativas que se apartan de la forma en que se ha desarrollado la cadena biológica; los superalimentos están marcando distancias entre las potencialidades competitivas, y esto es sólo una muestra.

La visión de Harari nos permite mostrar que la mutación de generaciones heredando desde los que descendieron de los árboles hasta los superhombres o dioses, lo que marcará una desigualdad social exponencial, para dar paso a la élite de los superhumanos, con distancias no sólo en el desarrollo físico sino cognitivo. La bioética hace esfuerzos moralizantes, pero esto se queda en el mundo volitivo, porque la cuestión de fondo es que parece un desiderátum de “dioses insatisfechos e irresponsables que no saben lo que quieren” (Harari, 2017, p. 456).

No importa a quién llegará la mejora tecnológica, porque la cuestión del darwinismo social en el paradigma digital se declara sin *mea culpa*. Con Marc Augé (2018) podemos decir que asistimos al fin de la prehistoria de la humanidad como sociedad planetaria para pasar a un eterno presente caracterizado por una creciente desigualdad; Los excluidos lo son doblemente de la prosperidad económica, pero también del acceso al conocimiento.

Darwinismo social en tiempos del COVID-19

En tiempos de pandemia COVID-19, se trae a colación el tema del darwinismo social, que Charles Darwin invocó para resaltar la supervivencia de los más talentosos, los más aventajados, su texto *El origen de las especies* señala: “debía haber una amplia competencia para todos los hombres, y los más capaces no debían hallar trabas en las leyes ni en las costumbres para alcanzar mayor éxito y criar el mayor número de descendientes” (Puig, 2019, p. 187).

En su obra se basa la categoría “darwinismo social”, aunque no ha sido suficientemente analizada por la crítica histórica (Álvaro Girón; Antonello La Vergata). En efecto, para Darwin, el término no era necesariamente determinista porque sugería el papel esencial del azar, básico en su teoría. Pero, como nos advierte Puig Samper, la categoría de darwinismo social ni siquiera es original de Darwin (ya que lo era del anarquista Emile Gautier). Como diría Hawkins, señala el autor, “serían Clémence Royer en Francia, Ernst Haeckel en Alemania y Herbert Spencer en Inglaterra los que más influirían en el desarrollo europeo del llamado darwinismo social” (Puig, 2019, p. 189). Hecha esta valoración conceptual fundamental sobre el origen histórico del concepto de darwinismo social, lo extrapolamos al contexto actual.

La pandemia del COVID-19 hizo saltar las alarmas para poner de manifiesto el darwinismo social a través de la discriminación racial, en el caso de EE. UU. UU, fue con el asesinato del afrodescendiente George Floyd:

Tras la muerte del afroestadounidense George Floyd mientras estaba bajo custodia policial, las calles de Minneapolis y de otras ciudades de Estados Unidos se han convertido en el escenario de protestas y violentos disturbios. La furia, que se ha expandido a más de 30 ciudades estadounidenses y ha llevado a las autoridades de varias de ellas a decretar toques de queda, se desató después de la difusión de un video en el que se ve al hombre de 46 años en el piso con dificultades para respirar mientras un policía blanco le presiona el cuello con la rodilla. (Barría, 2020)

La llamada “paradoja de Minnesota” se define como un lugar que en la superficie parece normal, con un aparente estado de bienestar social, pero que en el fondo esconde profundas diferencias raciales. Excelente metáfora que define los espacios sometidos a la dialéctica de la negación.

Lo mismo ocurrió en Guadalajara, Jalisco, México, donde se dio un caso similar, con Giovanni López: “la muerte a golpes de un hombre desata de nuevo la indignación en México por la brutalidad de la policía” (Ferri, 2020). López murió a manos de la policía de Jalisco tras ser detenido el 4 de mayo por presuntamente no llevar máscara. Las protestas en la capital, Guadalajara, estallaron en una manifestación social en la que se prendió fuego a sedes y coches policiales. El caso nos llegó a través del presidente de la red Shela, Armando Martínez Moya.

En Argentina también se denuncian casos similares; Cristina Vera de Flachs señala que en “Chaco: nuevamente la comunidad QOM sufre violencia policial y estatal” (Vera, 2020). La denuncia relata:

El 31 de mayo de 2020 agentes de seguridad de la Comisaría Tercera de la localidad de Fontana ingresaron a una casa por la fuerza, sin orden de allanamiento, y con violencia. Los efectivos

golpearon a quienes estaban adentro y se llevaron detenidos a cuatro jóvenes -una de ellas menor de edad- mediante forcejeos, empujones, golpes, y patadas, mientras los insultaban y hacían referencia a su ascendencia indígena. Dentro de la Comisaría Tercera continuaron los insultos, amenazas de muerte, agresiones, torturas, e incluso una de las jóvenes denuncia abuso sexual por parte de los agentes policiales. Los 4 jóvenes fueron liberados luego de más de 10 horas. (Amnistía Internacional, 2020).

En Colombia, nos toca de cerca la muerte del líder indígena U'wa Joel Aguablanca Villamizar:

El domingo 31 de mayo de 2020, en la jurisdicción de la vereda Río Colorado, municipio de Chitagá, Norte de Santander, fue asesinado el líder indígena Joel Aguablanca Villamizar, dirigente y coordinador de educación de la Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildo U'was, ASOU'WA. (Meza, 2020)

El líder U'wa, Joel Aguablanca, ha participado en proyectos del Grupo Hisula UPTC, liderado por la Dra. Diana Soto Arango. Se destaca en este punto, el trabajo de Diego Naranjo, quien lideró un Diplomado en la Comunidad U'Wa y quien manifestó:

Lamento profundamente la muerte del colega, amigo, educador U'wa Joel Aguablanca Villamizar; no puedo parar de sentir dolor y con la rabia en la garganta, no he hecho otra cosa que compartir en redes sociales la noticia de su asesinato. Es un hecho aterrador que se suma a la muerte de cientos de líderes que trabajan por sus comunidades. En el caso de Joel, coordinador educativo de la nación U'wa, lo recuerdo y siento su pérdida irreparable con más indignación, porque tuve la oportunidad de compartir con él escenarios de diálogo alrededor de la educación intercultural, de las posibilidades que tiene en medio de nuestros contextos tan abrumadores y difíciles. En una de estas reuniones presentó el Proyecto Educativo Comunitario (PEC); un avance

significativo en torno a la educación propia de la nación U'wa, su asesinato deja un profundo vacío en quienes trabajamos con él otra educación posible. (Naranjo, 2020)

Estos casos parecen evidenciar las debilidades de la efectividad del Acuerdo de Paz, especialmente por la escalada de violencia contra líderes sociales. Las muertes de líderes sociales aumentan en un 53 % con respecto al 2019:

El informe lo presentó la Fundación Ideas para la Paz (FIP). Titulado “Dinámicas de la confrontación armada y su impacto humanitario y ambiental”, hace un conteo preocupante: 16 líderes fueron asesinados en enero, 11 en febrero, 13 en marzo y nueve en abril, para un total de 49, mientras que en los primeros cuatro meses de 2019 fueron 32. De ahí sale ese 53 %. Más aún, dice la Fundación, “los departamentos más críticos durante el primer cuatrimestre de 2020 fueron Cauca (con 14 homicidios), Putumayo (6) y Antioquia (5) (...). Las malas noticias no terminan ahí. Las muertes violentas vienen creciendo especialmente en Tumaco y Buenaventura, territorios en disputa y esenciales para la construcción de un país en paz. Además, la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) alertó que en los primeros cuatro meses de 2020 crecieron un 5 % los desplazamientos forzados, de los cuales más de la mitad (57 %) fueron masivos. En la Colombia de 2020 todavía hay cientos de personas que tienen que abandonar sus hogares, sus trabajos y sus tierras escapando del riesgo de ser asesinadas. Es una tragedia. (El Espectador, 2020)

Pero lejos de debilitar la utopía concreta del Acuerdo de Paz, nos anima a desvelar las debilidades a superar; una vez más ratifica que, si no desmontamos la vieja pedagogía social inspirada en la Ley Mosaica y la mentalidad de la violencia, no será posible la consolidación de una paz duradera y estable.

La pandemia del COVID-19 ha desatado un apartheid velado no solo en EE. UU. sino que las comunidades están expresando este descontento y saliendo de sus zonas de confort. Es evidente, lo que la lenta historia ha ocultado, la pervivencia de la mentalidad patriarcal y racista.

Una enfermera del estado de Nevada, quien se trasladó a Nueva York para apoyar la emergencia del nuevo coronavirus, denunció a través de un video lo que venía sucediendo en la zona de Estados Unidos más golpeado por la pandemia. Según informó el 'The New York Post', la enfermera fue identificada como Nicole Sirotek y la denuncia la hizo a través de un video colgado en la plataforma YouTube: *‘Las vidas de los afroamericanos no importan aquí’*, (SIC) mencionó Sirotek...*La negligencia es grave y la mala gestión médica es completa, y están ocasionando el deceso de los pacientes en Nueva York*`, aseguró. La enfermera afirmó que cuando intercedió por el tratamiento de sus pacientes hispanos y afroamericanos fue retirada de inmediato de los casos. (El Tiempo, 2020)

La lenta historia ha demostrado que los tiempos en que estaba prohibido subir a un autobús por el color de la piel no han pasado. De repente, una muerte que sucede con frecuencia, sin mayores consecuencias sociales, fue el detonante de una sociedad que vive del simulacro.

Ocurrió lo que la teoría del caos predecía, desde la periferia, la muerte de Floyd funcionó como un “atractor de Lorenz”, un hecho aparentemente insignificante, disparó las alarmas y propició el efecto mariposa con un comportamiento caótico (La Tercera Revolución Física del siglo XX).

De repente, todos somos “Georges Floyd”, como vemos en los EE. UU., en una sociedad donde nada significa la muerte del Otro; ese otro, al que se aplicó históricamente la dialéctica de la negación. De repente, se genera una solidaridad social, que no es común por razones culturales anglosajonas o por razones étnicas. En una sociedad donde habita el individualismo, de repente todos somos “George Floyd”. Quién nos iba a decir que el asesinato, en vivo y en directo, de uno de los condenados de la tierra, como dijo

Frantz Fanon (1963), nos dejaba, en su obra *Los condenados de la tierra*, un pensamiento contrahegemónico, que sirvió para leer realidades similares a nivel supracontinental. Porque el autor lo proyectó para interpretar la realidad africana y la visión eurocéntrica e imperial occidental.

El detonante del efecto cascada, que demostró que el “sueño americano” siempre ha sido una farsa, para los sectores más vulnerables; los que siempre han sido históricamente desposeídos. Sarah Chuchwell ya lo había señalado en su libro *Behold, America: A history of America First and the American Dream*.

En Chile, un caso similar conmocionó a la Comunidad Mapuche con el asesinato del dirigente Alejandro Treuquil, aspecto que se refleja en la Declaración del 8 de junio de 2020 y que recogemos solidariamente.

Docentes y estudiantes de la Carrera Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, frente a los acontecimientos de los últimos días, declaramos lo siguiente: El día jueves 4 de junio de 2020, fueron atacadas personas del lof We Newen, en las cercanías de Collipulli. De entre ellas, el werken Alejandro Treuquil Treuquil fue asesinado con un impacto de bala. Una persona joven quien desde su bajo perfil había trabajado incansablemente por defender su territorio, motivos por los cuales desde hace tiempo recibió amenazas constantes por parte de distintos agentes del Estado y sociedad civil. Lamentamos que -nuevamente- personas mapuche sigan siendo víctimas de violaciones a los derechos humanos y acosadas por defender su entorno y biodiversidad. En la Carrera, hemos asumido el compromiso de enseñar la historia y memoria a las nuevas generaciones, considerando la perspectiva de quienes han sido afectados, relevando además que varios/as estudiantes provienen de estos territorios en resistencia y, por ende, en constante hostigamiento. A través de esta declaración enviamos acompañamiento a toda la familia de Alejandro Treuquil, sus seres queridos, comunidad, sus peñi heridos en la emboscada y aquellos que comparten y compartieron sus ideales. Hacemos un

llamado a la justicia para que se investigue con total rigurosidad este atentado a la vida humana, ya que como víctimas son objeto rutinario de estas prácticas violentas hacia la dignidad del pueblo mapuche. (Mansilla, 2020, p. 2)

Estos procesos nos remiten a revisar las fronteras fundamentales de la Modernidad, porque la resiliencia de los pueblos debe ser una unidad profunda sin socavar las diferencias impuestas por los estados nacionales. Tal vez por eso Boaventura de Sousa Santos (2020) dice que el Sur no es un espacio geográfico, “el sur no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (p. 45).

La *pedagogía apofática* puede ser utilizada para generar resiliencia y no ser entregada fácilmente en la post pandemia a la nueva realidad, con una supuesta nueva normalidad, en la que la sociedad global legitima la desigualdad; una “nueva normalidad” que condena a las poblaciones vulnerables al consumo sin conciencia crítica; en Colombia, se evidenció con el decreto del llamado día sin IVA, millones de personas se reunieron en grandes almacenes o centros comerciales para comprar por los descuentos que ofrecían, sin tener en cuenta el peligro que representaban los disturbios; el 18 de mayo, el gobierno nacional informó que, mediante el Decreto 682 del 21 de mayo, los tres días sin IVA, aprobados en la reforma tributaria de 2019, se adelantarían al 19 de junio, 3 de julio y 19 de julio.

Esta tendencia muestra, una vez más, la aplicación de medidas para supuestamente favorecer a los consumidores, pero que en la práctica son políticas que multiplican exponencialmente el capital de los grandes consorcios del país. La entrega de sus cuerpos a la necropolítica; Una “nueva normalidad” en la que el sometimiento de la vida, de la salud física está en manos del necropoder, expuesto a todas las formas posibles de violencia simbólica, de proselitismo a través de la manipulación del código del inconsciente, de regresión ideológica y, en definitiva, del tiempo escatológico planetario. COVID-19 nos recordó a un movimiento reconocido como contracultura de los años setenta del siglo pasado, caracterizado por

la sensibilidad social y la preocupación política ante las consecuencias negativas de la ciencia y la tecnología insostenibles. Fue un fenómeno que se ha denominado síndrome de Frankenstein, y consiste en que las mismas fuerzas que se utilizaron para controlar la naturaleza, acaban generando el efecto búmeran, volviéndose contra sí mismas.

El tema de la pospandemia está proyectando nuevas revisiones a los criterios convencionales, pero al mismo tiempo, se proyecta un plan diseñado por la nueva hegemonía planetaria. Es muy importante que los investigadores sociales salgan de su zona de confort, del acomodamiento de la Modernidad, para no ser sorprendidos por cierta franqueza. No podemos seguir en la paradoja de intentar medir lo evidente.

En principio, el control subcutáneo servirá para prevenir el COVID-19, pero entonces esta información puede venderse para otros usos, desde la manipulación comercial hasta los seres humanos estructurales. En el caso de la *pedagogía apofática* queremos aludir a ese proceso en el que la pedagogía procede de forma negativa, es una aporía, pero eso es exactamente lo que queremos decir. Es una pedagogía que se inspira en la comprensión de la Resiliencia, es decir, el reaprendizaje en la adversidad.

La pandemia del COVID-19 reveló las lagunas históricas de la comprensión del mundo por parte de la Modernidad, ya las habíamos alertado con la crítica posmoderna (Mora, 1997), es decir, las visiones críticas de la pedagogía. Sin embargo, nos negamos a aceptar una revisión profunda de la ética de la Modernidad, según la cual todo lo que es técnicamente posible es éticamente deseable. La pandemia del COVID-19 nos obliga a repedagogizar el lebenswelt en el que estábamos acostumbrados a vivir.

La ética ecológica, a pesar de haber sido advertida, nunca se ha aplicado con rigor. Y por eso hemos disparado las variables de la destrucción del planeta; el Centro de Resiliencia de Estocolmo, avisado en 2015, nos alertó del principio del fin, y ya se han vulnerado cuatro de los nueve principios intocables de la sostenibilidad, a saber: el clima, el cambio de la cubierta vegetal, la erosión de la biodiversidad o desaparición de especies animales (sexta extinción de la vida en la Tierra); y la alteración de los flujos biogeoquímicos, en los que los ciclos del fósforo y el nitrógeno juegan un

papel esencial. Lo que ha llevado a los científicos a denominar la época que vivimos como el periodo de hiperaceleración, especialmente desde los años 70 del siglo pasado.

Romper estas cuatro variables nos sitúa en el escenario de la insostenibilidad; Así, en lugar de revertir el orden ecológico, profundizamos en la destrucción del planeta, dando lugar a pandemias “blandas” que detonan lentamente la resiliencia planetaria; la actual pandemia del plástico, la pandemia de las emisiones de carbono y la pandemia de los radionucleidos (isótopos radiactivos) posterior a la Segunda Guerra Mundial. Parece que las campanas repican, no para dar buenas noticias, sino para advertir del fin, ningún otro presagio presagia la era del Antropoceno.

El Antropoceno es una categoría acuñada por:

El biólogo estadounidense Eugene F. Stoermer, este vocablo lo popularizó a principios del decenio de 2000 el holandés Paul Crutzen, premio Nobel de Química, para designar la época en la que las actividades del hombre empezaron a provocar cambios biológicos y geofísicos a escala mundial. Ambos científicos habían comprobado que esas mutaciones habían alterado el relativo equilibrio en que se mantenía el sistema terrestre desde los comienzos de la época holocena, esto es, desde 11.700 años atrás. Stoermer y Crutzen propusieron que el punto de arranque de la nueva época fuera el año 1784, cuando el perfeccionamiento de la máquina de vapor por el británico James Watt abrió paso a la Revolución Industrial y la utilización de energías fósiles. (Issberner y Léna, 2018, p. 2)

Se considera la nueva era geológica, seguramente la última para el hombre, que se caracteriza por el aumento del poder destructivo del hombre, en la poderosa y dañina acción de la especie humana sobre el planeta, especialmente de los dos últimos siglos; La crítica a la concepción objetivista de la ciencia y sus implicaciones es evidente.

El llamado efecto mariposa, explicado por la ciencia de las dimensiones no lineales o ciencia del caos, había señalado: “el aleteo de una mariposa en la selva amazónica podría generar un tonado en el desierto de Arizona” (Lorenz, 1983), este tipo de aforismo nos alertaba sobre el azar al que estamos sometidos si violentamos la naturaleza; Así aparecieron ejemplos que explicaban este fenómeno:

Tuvieron que pasar seis años, hasta 2014, para que especialistas en ecología de las enfermedades infecciosas emergentes encontraran el vínculo existente entre la quema de los bosques en Borneo y la epidemia de las granjas porcinas en Malasia. Ese año se supo, por fin, que algunas especies de murciélagos frugívoros que pueblan los árboles con flores y frutos de la selva de Borneo habían emigrado a causa de los incendios de 1997 en búsqueda de su sustento habitual. En su huida, esos murciélagos llegaron hasta Sungai Nipah donde se les vio suspendidos de los árboles, desde los que dejaban caer restos de la fruta que consumían en los corrales de cerdos situados debajo. Bien es sabido que los murciélagos son portadores de numerosos virus, como el del ébola o el de Marburgo, que han dado lugar a la aparición de enfermedades letales en África. En el caso de Malasia, los científicos descubrieron que los llegados a Sungai Nipah eran portadores del virus Nipah con el que contaminaron a los cerdos por conducto de su orina y sus desechos alimentarios. (Vidal, 2020, p. 23)

En esta dirección, retomamos la tesis *Incidencia en la planeación y el ordenamiento ambiental de Boyacá* de Luis Bernardo Díaz Gamboa, Grupo Primo Levi de la UPTC, a propósito de su conferencia en el *III Foro Situación Ambiental de Boyacá*, indicó que la importancia del Foro radica en que Boyacá es uno de los centros más diversos a nivel de Colombia y es de gran importancia para convocar la voluntad ciudadana de las autoridades ambientales, con miras a buscar el diseño de políticas de protección de nuestros páramos, montañas, afluentes y en general del medio ambiente, enmarcadas en el deseo de que se incorporen programas y proyectos con miras a la sostenibilidad y sustentabilidad del medio ambiente (Díaz, 2020).

La *pedagogía apofática* es una visión que esbozamos utilizando la licencia de *advocato diaboli*. En cierto modo, nos hace caer en nosotros mismos, es una especie de antropofagia provocada por la indolencia humana.

Es muy sencillo echarle la culpa a un murciélago, pero cabe preguntarse si la pandemia que ha venido a azotar al mundo no es achacable a la ciega destrucción de la naturaleza y de los hábitats ancestrales de especies vivas por parte del hombre. En efecto, los expertos estiman que existe una relación directa entre la merma de la biodiversidad, debida esencialmente a las actividades humanas, y la propagación de patologías mortíferas como la COVID-19. En su opinión, la única forma de impedir que este tipo de nuevas enfermedades nos aniquilen consiste en preservar a toda costa los ecosistemas y la diversidad biológica. (Díaz, 2020, p. 230)

El COVID-19 sacó a la luz la evidencia de la violencia estructural, ocultada por los países latinoamericanos, pero también en los países periféricos. Los Estados promulgaron la educación virtual como alternativa, pero sirvió precisamente para mostrar que la educación no es tan igualitaria, ni mucho menos equitativa.

E incluso esta democratización del dolor ha golpeado a las grandes megalópolis del mundo desarrollado, porque no sólo ha afectado a los estratos dominantes, sino que ha mostrado la vulnerabilidad del llamado sueño americano; los olvidados en las calles, los gaminos, la llamada bronxificación de los barrios, en alusión al Bronx de Nueva York es un fenómeno que les afecta por igual. Es un momento que desafía la necesidad de repensar el nacionalismo y la solidaridad internacional.

El control de la pandemia de COVID-19 se debate entre el dilema de cerrar filas en torno al nacionalismo metodológico o el tratamiento amable de la migración. Lo cierto es que la primera opción ha generado xenofobia no sólo entre nacionalidades, sino una subcultura depredadora entre nacionales.

Lo más grave de la pandemia del COVID-19 es que se ha silenciado el daño mayor. En términos de daños a la comprensión de los estados, la primera en ser dañada no fue precisamente la economía, sino la propia democracia. El colapso de la libertad como ejercicio de la democracia, en las llamadas “corona-democracias” y “corona-dictaduras”, en una especie de nazificación de las democracias en América Latina que parece ser el efecto cascada. Es una cuestión que suscita reflexión, no sólo para el debate en el ámbito del derecho constitucional, en la defensa del Estado de Derecho, frente a las supuestas visiones que pretenden hipostasiar los modelos nazificadores como ejemplo de virtud frente a la cuestión de la lucha contra COVID-19. Por otra parte, porque permite llevar el debate al compromiso biopolítico de la producción de conocimientos. Una comprensión bioética de la biopolítica nos llevaría a revisar los modelos de eficiencia de los sistemas sanitarios de los Estados frente al tema de las comunidades vulnerables y resilientes.

La cuestión que subyace al actual proceso de masificación de la pandemia es cómo generar resiliencia social, en las comunidades, porque finalmente la pandemia se democratiza, afectará al menos a 1 de cada 10 de forma grave. El problema, como señala Marquardt, no es cuándo nos alcanzará, que será inevitable, sino cómo construir un sistema sanitario sostenible que permita su gestión controlada por parte de los organismos.

Es altamente reconocido que no se puede parar la difusión del china-virus sino solo frenar la velocidad de difusión, lo que típicamente se circunnavega por el argumento de que el fin protector no es directamente la salud pública frente al virus, sino evitar la congestión de los sistemas de salud. (Díaz, 2020, p. 233)

El tema no es sólo de derechas o izquierdas, como sólo parece detener a nuestro respetado Boaventura de Sousa Santos en su conversación con Pablo Gentili (2021), debemos ir más allá de las estratificaciones trasnochadas de la Modernidad, nuevas lógicas se imponen por diversas vías desde los “no-lugares” (Auge). Conviene revisar los límites más allá de las visiones que tachan de maniqueas. No es tan cierto que haya buenas izquierdas, o, mejor dicho, buenas pseudoizquierdas, y malas derechas.

Una mirada más ideológica que biopolítica requiere más bioética a la hora de analizar las implicaciones del COVID-19, dentro de nuestros países latinoamericanos. Llama la atención cuando se silencian los procesos en Venezuela y solo se atacan las miradas de entender las políticas de estado en Colombia, Chile, Argentina, etc. Necesitamos profundizar. No podemos quedarnos con la información de la historia inmediata, es conveniente mirar contrahegemónicamente, pero sin los lentes de la complicidad manifiesta. Creo que esta mirada no debe ser de doble rasero, sino que debemos apostar por una revisión más seria, profundizar más allá de las miradas tarifadas o interesadas en la “mermelada”. En ambos sectores, porque no se salvan ni los gobiernos de derecha ni los mal etiquetados de izquierda.

La izquierda en América Latina ha sufrido revisiones muy importantes, que no deben descuidarse; como dijo Jacqueline Clarac de Briceño: “la izquierda se ha aburguesado”.

Ser de izquierda significaba únicamente serlo dentro del recinto universitario, en los círculos de amigos del mismo partido, quienes formaban la clientela de ese partido y con los cuales se conversaba de política emborrachándose (...). Lo demás “c’est la crápule” como me dijo un día un dirigente izquierdista que habla francés, es chusma, son las hordas”. (Clarac, 2006, p. 85)

Así, tenemos que la nueva izquierda, después de más de 20 años de gobiernos que “se autodenominan del pueblo”, degeneró en un proyecto político que no supo entender la esencia de la democracia, como son: respetar la capacidad de disidencia, la autonomía de los poderes y del soberano que, aunque minoritario en algunas ocasiones, no ha dejado de serlo.

La indolencia colectiva fue una pedagogía que nos enseñó la Modernidad, y nos convirtió en seres de racionalidades frías y banales, la generación dura, la generación blanda, la generación milenaria, la generación que se nos presenta ante COVID-19. El desafío parece ser el dilema; O nos repensamos estructuralmente, o los días del ser humano sobre la tierra están contados.

En la *pedagogía apofática* interviene un aprendizaje en el que Tánatos está presente, lo que no hemos aprendido por la conciencia de nuestra finitud y conservación de la cadena biológica, tendremos que aprenderlo con tanatofobia como enseñanza por masonería de COVID-19; ya no será un infierno que de la noche a la mañana nuestra existencia, sino la posibilidad de contagiarnos de COVID-19. Queremos presentar este punto de vista en las implicaciones en entornos comunitarios vulnerables.

La *pedagogía apofática* de la pandemia del COVID-19 muestra tres inconsistencias fundamentales del modelo de la Modernidad: a) La ciencia es más política que social. B) La imposición de una homogeneización cultural globalizada es un error histórico; y c) Si no respetamos el equilibrio entre desarrollo y respeto al medio ambiente, el hombre tiene los días contados sobre la Tierra.

Martin Heidegger ya lo había advertido al señalar en una conferencia que “la ciencia no piensa”; en la conferencia de la Universidad de Friburgo antes de ser nombrado profesor emérito. La expresión sirvió para renovar en el marco de la pandemia del COVID-19 la necesidad de una nueva lectura sobre la comprensión de la Ciencia en la Modernidad; pues nunca como ahora se hace evidente la necesidad de apostar por la comprensión de que la Ciencia debe redefinir los límites de la cultura hegemónica que depositaba todo en la Ciencia, hipostasiando la técnica y la tecnología como única verdad; estamos en un momento en el que un virus silenció el todopoderoso discurso cientificista.

Paradójicamente, en el momento en que más se necesitaba la ciencia como criterio de salvación, en ese mismo momento en que sucede lo inadmisibile, la ciencia no tuvo una respuesta inmediata. No porque la ciencia no piense en sentido amplio, sino porque la ciencia se olvidó de pensar el ser del hombre, sus razones últimas, en equilibrio con la naturaleza, en razón filosófica, diría Heidegger. La ciencia trabaja más en sentido positivo que en sentido filosófico. Sus reflexiones sobre las ciencias y sobre la esencia de la técnica provocan mucho insomnio.

Y ese aspecto se puso de manifiesto con la pandemia de COVID-19. No en términos prospectivos para las implicaciones de una posible destrucción

biológica de la humanidad, paradójicamente la ciencia fue más responsable de fortalecer la industria de armamento pesado de los estados nacionales, que de desarrollar una estrategia para proteger a los seres humanos contra una contingencia como la actual. Se demostró que ni siquiera los llamados países de alta tecnología habían previsto el cambio. Se invertía más en armas de destrucción masiva que en seguridad social; los intereses económicos nacionalistas por encima de las personas. Y esto también en países de derechas o de izquierdas, no hay diferencias ideológicas cuando se trata de haber apostado por el ser humano.

Con el diálogo entre Boaventura de Sousa Santos y Pablo Gentili, se puede dar una mirada que nos permita investigar esta propuesta de la pedagogía negativa o *apofática* que nos ha enseñado cruelmente el COVID-19, y es parte de nuestra agenda de la II Conversación de Horizontes Humanos de Kalkan, el 24 de julio de 2020, desarrollamos estas ideas (Mora, 2020).

En definitiva, la pandemia del COVID-19 nos ofrece debates en los que tendremos que aprender a movernos en lógicas polivalentes y antagónicas y a ser más proactivos si queremos tener alguna posibilidad de planificar el mundo. Esto implica desaprender sueños para desarrollar alternativas. Por eso nuestra propuesta de *pedagogía apofática* más que un cartón es una propuesta que desafía la imaginación y reta a la humanidad al reconocimiento de las culturas regionales y ancestrales. La naturaleza ha alcanzado su equilibrio en la diversidad biológica, la diversidad es la esencia de la vida frente a la homogeneización.

Una mayor riqueza de la biodiversidad entrañaría una mayor circulación de virus y agentes patógenos entre los animales y, por consiguiente, sería lógico suponer que esto podría aumentar las posibilidades de que se transmitan al hombre. Sin embargo, múltiples estudios demuestran que cuanto mayor es el número de especies vivas menos enfermedades hay, y que una diversidad biológica floreciente tiene un efecto protector en las especies que evolucionan juntas. Solamente cuando se altera un sistema natural se transmiten virus como los causantes del ébola y de la COVID-19. (Vidal, 2020, p. 245)

Las pedagogías transmodernas

La crisis de la pedagogía de la Modernidad ya había sido puesta de manifiesto por la crítica posmoderna, fundamentalmente en tres puntos nodales que no podía conciliar:

- a. El saber enciclopédico se desplaza del aula al acontecimiento;
- b. no pudo conciliar la cantidad con la calidad, y
- c. el saber pedagógico se lo disputan la cultura telemática y massmediática (Mora, 1997).

Los futurólogos han ratificado el desplazamiento del centro de gravedad y confirmado las incoherencias fundamentales de los modelos educativos de la Modernidad. Yuval Noah Harari señala que del desiderátum de las utopías de la Modernidad pasaremos a un mundo de escenarios distópicos (Noguera, 2020) o antiutópicos, escenarios que serían indeseables en sí mismos.

Siguiendo la idea preliminar de Harari, nos atrevemos a proponer ejemplos distópicos, de nuestra cosecha, que afectan al mundo de la vida y a la pedagogía de la desaceleración transmoderna son los siguientes:

- A. El imperio digital dominado por algoritmos controlará nuestros cuerpos, sentimientos e incluso pensamientos (hackeando el cerebro). Ya no será un mundo donde la verdad sea el objetivo de la vida, sino que la posverdad se apoderará de los entornos sociales a través de noticias falsas para captar consumidores de Twitter con poca capacidad de *sindéresis*.
- B. El escenario académico no escapará a esta moda, las publicaciones son presa del Factor de Impacto, que finalmente no viene determinado por la calidad de esta, sino por su poder económico para lanzarla en Facebook,

Instagram, Amazon, Google, Apple o Microsoft, el mundo del *big data* será la nueva versión de la diosa razón del siglo XVIII.

- C. El MEDIT apuesta no por preparar titulados para el trabajo, sino para el desarrollo del ser: “esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser” (Muñoz, 2019, p. 3). Muy oportuno, porque en la proyección propuesta por Harari, una de las tres contradicciones del futuro, junto con la crisis climática y la revolución tecnológica, será la crisis laboral. El predominio del mundo automatizado acabará demostrando que el abultamiento del currículum es irrelevante, porque un profesional con un currículum saturado será inútil si el caótico emergente no se adapta. Aspecto que hemos incorporado en el perfil del egresado del Documento Maestro del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca, que:

Será un investigador autónomo con capacidad de identificar problemas, diseñar soluciones, proponer cambios y transformaciones en el campo educativo y social, de realizar y orientar procesos en el saber pedagógico, la educación ambiental, los aprendizajes en paz y poblaciones resilientes y su relación con la Calidad de la Educación, cuyos resultados serán una contribución original y significativa al avance de las Ciencias de la Educación. Además, promueve que sus egresados sean profesionales críticos que reflexionen en torno a los conceptos atinentes al ser humano, la sociedad y la cultura, que subyacen en las diversas propuestas educativas, y con todo ello, sea capaz de contribuir al fortalecimiento y creación de escuelas de pensamiento desde su área específica de conocimiento. En el perfil del egresado proponemos desarrollar las siguientes competencias y valores: Un egresado con criterio crítico y contrahegemónico que incorpore la comprensión del estudio retro-progresivo de la historia de la educación latinoamericana, articulando la divergencia y convergencia, superando los sentidos únicos y lineales. Formar egresados con una comprensión cultural pluriétnica e intercultural. (Mora,, 2008, p. 3)

Y se propone integrar en el perfil prospectivo un pensador disruptivo, con las siguientes cualidades:

El egresado debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, las ciudades viven una caótica que requiere de instrumentos desarrollados por la Ciencia Caos, en la cual se apliquen los valores de la geometría fractal, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja. Entre los valores a desarrollar están el ser anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa. -Desarrollar un liderazgo autónomo que busque superar el modelo flautista (Pied- pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios; los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad y una ética y bioética de responsabilidad social. (...) Innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, esta dinámica es vital en nuestras sociedades latinoamericanas que cada vez se convierten en sociedades con lógicas polarizadas que conducen a la violencia social. (Documento Maestro, 2020, p. 73)

- D. En la distopía social actual, la democracia es la primera víctima. Esta situación afectará la gobernabilidad en las democracias de baja intensidad (De Sousa Santos), algo que hemos experimentado en el último año, con los movimientos sociales en la sociedad colombiana y latinoamericana, donde han surgido “dictaduras corona o democracias corona” (Marquardt, 2020).

Aníbal Quijano, Néstor Maldonado Torres, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez y Philippe Meirieu, por su parte, ensayan notables críticas a la pedagogía eurocéntrica de la Modernidad y, por si hubiera alguna duda, la evidencia más reciente de la historia inmediata nos demuestra con la pandemia del COVID-19 que vivimos tiempos escatológicos. “La pandemia de coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse en todo el mundo a partir del siglo XVII y que

ahora está llegando a su etapa final” (De Sousa, 2020: 10) Una propuesta que ha sido especialmente prolífica en las llamadas epistemologías disidentes del sur, donde se apuesta por las visiones desubalternas de los modelos hegemónicos eurocéntricos y anglobalizadores.

En este contexto, surge la propuesta de una Pedagogía Transmoderna, tomando como escenario el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) de la Universidad de Cundinamarca. La frontera entre el punto de no retorno y la posibilidad de perpetuar la vida en la tierra parece estar en su punto máximo, y una respuesta a esta repedagogía es la *pedagogía transmoderna*.

No se trata solo de dar respuestas coyunturales a un problema fundamental, que requiere respuestas estructurales. Difícilmente podríamos quedarnos con la posibilidad de dar soluciones a la cuestión de la conectividad cuando se trata de redefinir el modelo educativo de la Modernidad. Nos queda decidir a tiempo, y responder desde la Universidad redefiniendo las líneas de investigación, y anticipándonos a los problemas con propuestas estructurales que incidan en la formación, más allá de las medidas inmediatas que urgen.

En este sentido, se compromete a ir más allá de las medidas administrativas que alivien el peso de los coletazos de las cepas del virus COVID-19; pues ésta no será la última. En nuestro caso, queremos destacar la propuesta estructural del Modelo Educativo Digital Transmoderno (Muñoz, 2019) que ha recibido reconocimientos de entidades gubernamentales y no gubernamentales durante 2020: a. por ser la primera universidad en promulgar la matrícula cero; b. por ser una universidad comprometida con la reducción de su huella de carbono; c. por ser una universidad con 97% de transparencia; d. por favorecer a los sectores más vulnerables de la escolaridad, como los estudiantes de estratos 1 y 2 (Correa, 2021); e. por ser una universidad que contribuye a un modelo pedagógico general que construye subjetividades decoloniales. El MEDIT resultó ser una propuesta con una mirada prospectiva de éxito, pues fue posible anticiparse a los tiempos; estructuralmente se erigió como Proyecto Educativo Institucional desde 2016.

Los lineamientos que planteamos en la pedagogía apofática (Mora, 2020) están en consonancia con el MEDIT, ya que en el perfil prospectivo del egresado de la Universidad de Cundinamarca se propone una repedagogización del mundo de la vida (*lebenswelt*), con una mirada que le apuesta a frenar la desbordante tendencia consumista con sus deformaciones, tales como: extractivismo, el sobreconsumo de productos cárnicos; saturación de islas flotantes con plásticos y textiles derivados de poliuretanos; sobreexplotación de la pesca del atún rojo y variantes de saturación pesquera; lluvia ácida y fumigaciones con fósforo; acidificación de suelos y bioquímicos; Híbridos generados con tecnología, como los transgénicos, modificados en el ADN para la producción exponencial descontrolada que afectan el equilibrio ambiental. Se trata de reorientar en la actitud formativa emergente la nueva tendencia del mundo de la vida: la desaceleración (Philippe Meirieu) y el desaliento de la competitividad exacerbada. Es una Pedagogía que enseña al revés, repedagogizando la vida cotidiana. Es precisamente Philippe Meirieu quien afirma que “la escuela debe asumirse como un espacio de desaceleración” Catteau (2019).

Mientras que la Modernidad se formó en los diseños trazados y delineados por la Ilustración, especialmente por el filósofo Immanuel Kant, quien en la *Crítica de la Razón Pura* (1787), sostuvo que la razón debía imponer sus directrices a la naturaleza.

La razón debe acudir a la naturaleza llevando en una mano sus principios, según los cuales tan sólo los fenómenos concordantes pueden tener el valor de leyes, y en la otra el experimento, pensado según aquellos principios; así conseguirá ser instruida por la naturaleza, mas no en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino en la de juez autorizado, que obliga a los testigos a contestar a las preguntas que les hace. (Kant, 1928, p. 135)

La visión actual replantea este proceso que deconstruye la visión avasalladora para proponer un trato amigable con la naturaleza. La emergencia de nuevas subjetividades, que se toman de la comprensión del giro decolonial: actitud decolonial, racionalidad decolonial y descolonización de la subjetividad

(Maldonado-Torres, 2006, 2008, 2011). La actitud decolonial del MEDIT puede evidenciarse 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.” (Maldonado Torres, 2008, p. 67) La organización científica del trabajo desiderátum de la Modernidad potenció la actitud individualista natural de la Modernidad, que en el MEDIT se expresa cultivando una actitud decolonial de cooperación, solidaria, inclusiva, translocal, amigable con la naturaleza y los animales (giro biocéntrico), que representa en un nuevo giro copernicano.

Nos proponemos indagar sobre el giro biocéntrico y los aportes del MEDIT traducidos en el Documento Maestro del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. Así mismo, decantar los desplazamientos de la pedagogía eurocéntrica hegemónica y la reivindicación de los saberes de las comunidades ancestrales. Es importante develar con Grosfoguel (2007) el “racismo epistémico”, que busca afirmar el eurocentrismo hegemónico y la anglobalización como buenos, verdaderos y únicos.

El Documento Maestro profundiza la dimensión de la ancestralidad, como categoría que busca potenciar las culturas regionales.

Este ejercicio entre la educación y la sociedad, busca una dinámica en donde se produzca un importante diálogo de saberes de la ciencia, el conocimiento contemporáneo y la ancestralidad regional, evidenciando el carácter translocal que pretende atender a la necesidad de integración de las realidades propias de las diversas conformaciones poblacionales y de las diferentes expresiones territoriales locales, así como el énfasis académico multidisciplinar y el empeño en la transformación social que le da sentido al planteamiento de Universidad Región. (Documento Maestro, 2020, p. 11)

En el caso de las comunidades ancestrales, ni siquiera el proceso de independencia reconoció el concepto de comunidades indígenas, pues si bien es cierto desde la Constitución de Tunja (1811) se vinculó la calificación

de ciudadanos a todos los mayores de 14 años, no se valoró su condición de indígenas; siguieron siendo excluidos por las élites libertarias. Muchas veces se les puso del lado de los traidores de la independencia, pero no se analizó la razón de la resistencia de las comunidades ancestrales. Al respecto nos remitimos a los trabajos de Jairo Gutiérrez Ramos (2004) quien destaca “lealtad y disidencia: las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto (1822-1824)” (Ramos, 2004, 230); y *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Históricamente podemos reportar ejemplos de resistencia ancestral en el proceso independentista. El más reconocido en la región de Popayán fue Agustín Agualongo. La independencia vista desde hoy no sería un proceso para celebrar desde la perspectiva de los pueblos ancestrales. Por eso tenemos retos en la revisión de las historias nacionales, de las historias patrias y de la historia de los imaginarios y representaciones de las comunidades ancestrales.

La recuperación de los imaginarios ancestrales permite potenciar la denominada Modernidad Alternativa en las comunidades Indígenas, lo cual macera el concepto de Transmodernidad como expresión de su Resiliencia al recuperar los discursos históricamente excluidos no solamente por la racionalidad occidental, sino por el mundo académico y las elites de poder. (Documento Maestro, 2020, p. 59)

Las crecientes manifestaciones de defenestración de símbolos imperiales por parte de las comunidades misak no han sido suficientemente analizadas por la crítica historiográfica. Siguen siendo vistos como “terroristas”, es una manifestación del llamado racismo epistémico, que les niega la posibilidad de defender sus razones históricas.

Desde el inicio del proceso de independencia, los pueblos ancestrales no han ocupado un lugar en la recuperación de sus historias, de sus tierras y mucho menos de sus tradiciones; por el contrario, solo hasta finales del siglo XX el Estado comenzó a institucionalizar a los indígenas como política de Estado. La Constitución de 1991 es la primera en reconocer el concepto de Comunidades Indígenas, pero después de 30 años la lucha activa continúa, debido a la renuencia oficial. Señalamos que, en la semana del Bicentenario

de la Campaña de Boyacá en Tunja, se colocó una escultura en la plaza central, la Plaza de Bolívar, que recreaba la gesta en el momento estelar de la Campaña de Boyacá de Pedro Pascasio Martínez (1807 - 1885), un niño indígena que se negó a recibir el soborno en oro ofrecido por el derrotado general español, Barreiro. Son imaginarios que asumen el valor de la honestidad. El caso de Manuel Quintín Lame Chantre también es ejemplar en las luchas de las comunidades ancestrales del siglo XX. Quintín nació en El Borbollón, pueblo cercano a Popayán, (1880-1967).

La obra de Quintín inspiró resistencia, resiliencia e incluso resistencia armada. Era un personaje difícil de caracterizar. No era indígena de resguardo, no hablaba en “lengua nativa” sino en español, era católico practicante, militó durante algún tiempo en el partido conservador, sabía leer y escribir. Sin embargo, estas características no cuestionan su identidad ancestral; al contrario, muestran formas de lucha. Cambiando de marcha, podemos decir que Quintín, como Calibán, aprendió el lenguaje de la cultura dominante y sus leyes para defenderse y encontrar resiliencia. Es interesante notar que, a pesar de inspirar movimientos armados, su principal lucha se expresaba a través de la palabra y de la comprensión de las Leyes, de la Constitución.

Los pueblos ancestrales vivieron una dicotomía que los llevó a ser parte de las víctimas; no solo fueron excluidos por las historias oficiales, sino que su participación en el proceso independentista no tuvo la misma suerte en ser reconocida por la historia de los vencedores.

Hoy, las comunidades ancestrales son reconocidas como las primeras garantes del paradigma biocéntrico; ellas han sido las verdaderas guardianas de la naturaleza y los animales. El giro biocéntrico nos recuerda la inminente tarea de superar el antropocentrismo para dotar de derechos al sujeto naturaleza y animales (Sunstein, 2004). Se podría esbozar una historia de pensadores que invocan el bienestar animal desde San Francisco de Asís en adelante, pasando por los que invocan la ética medioambiental, la ecología política, la antropología posmoderna y la teoría de la sensibilidad, que entiende la capacidad de los animales para experimentar placer y dolor. La doctrina internacional de los llamados reformistas o de los partidarios del “bienestar animal” son puntos de vista que deben adoptarse. Muchas de

las causas de la pandemia residen en haber desplazado a los animales de su hábitat natural.

Los aportes del nuevo constitucionalismo latinoamericano

En América Latina, dentro de la llamada corriente del Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano, se ha planteado la posición constitucional de los derechos más allá de lo humano. En 2008, Ecuador legisló sobre la Naturaleza como sujeto de derechos a través de un reconocimiento constitucional (Paredes, 2014). Mientras, en Bolivia, la Ley 300 de 2012 reivindica los derechos de la Madre Tierra. Perú promulgó una ley que castiga con cárcel el maltrato animal. En Colombia, es loable la propuesta de la Corte Constitucional.²²

Una mirada bibliométrica a las tendencias de los autores animalistas en Colombia, podríamos decir que se discriminan en dos; una, la visión moderada que defiende los derechos de los animales, pero no es abolicionista, y mantiene incuestionable la institución social y jurídica de la propiedad sobre los animales no humanos (Mejía, 2011; Vesga, 1998 y Jaramillo, 2013) Y una segunda, la radical que propone la visión abolicionista de los animales. Destacamos, en este sentido, el debate por la construcción de una teoría jurídica de los derechos de los animales basada en una perspectiva abolicionista (Rúa, 2016).

A modo de conclusión, paradójicamente, si en algo nos ayuda la pandemia del COVID-19 es a obligarnos a repensar la comprensión de la ciencia y la pedagogía en los tiempos que vivimos. COVID-19 acabó democratizando las dificultades colectivas que sufren los seres humanos. COVID-19 democratizó la crisis; la crisis migratoria subsahariana (Santana, 2014) en el África negra, o la guerra genocida en Siria y, sobre todo, la crisis migratoria venezolana.

²². Al respecto recomendamos la Sentencia de la Corte Constitucional, véase: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/C-045-19.htm>

La pandemia del COVID-19 ha democratizado el sufrimiento; la indolencia, un mal de la Modernidad, es ahora una revisión. No solo vemos el dolor fuera, sino que dentro lo llevamos como un compañero de viaje. Porque el virus puede penetrar en el edificio más lujoso o en las mansiones más caras de los barrios más exclusivos. La pandemia del COVID-19 nos ha sensibilizado para que no solo veamos el dolor desde lejos, sino que nos ha devuelto a la mirada del otro, de aquellos a los que se ha ejercido la dialéctica de la negación, de los más vulnerables, de los que se ocultan en la anglobalización y la glocalización rampantes. La pandemia de COVID-19 reivindica la importancia de la diversidad cultural y biológica, de ahí la importancia de las culturas silenciadas. Y, por supuesto, desafía a la cultura hegemónica occidental globalizadora para que nuestras culturas dejen de ser tratadas como subalternas.

Aquí radica la importancia de retomar el MEDIT de la Universidad de Cundinamarca con el fin de hacer cambios estructurales en la forma de pensar la universidad, la ciencia y la pedagogía. La transmodernidad como herramienta del cambio ratificó en la pandemia COVID-19, pues nos ofrece debates en los que tendremos que aprender a movernos en lógicas polivalentes, antagónicas y proactivas; escenarios en los que esbozamos la pedagogía transmoderna. Si queremos tener alguna posibilidad de replanificar el mundo es inminente el giro biocéntrico y la resignificación transmoderna.

Bibliografía

Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. 24 de 11 de 2016. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf> (último acceso: 10 de junio de 2019).

CEPAL. Comisión económica para América Latina y el Caribe (2016) Alicia Barcena y Winnie Byanyima. América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo? Edición electrónica. [En línea]. <http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-comosolucionarlo> [Consultado el 3 de agosto de 2019].

Documento del Modelo Educativo Digital Transmoderno. <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/modelo-educativo-digital-transmoderno>. (Consultado mayo 2019)

FAO. 2016. Testimonio extraído del reportaje Waiamuchon, una comunidad resiliente a la sequía (disponible en: <http://www.fao.org/colombia/programas-y-proyectos/historias-de-exito/waiamuchonuna-comunidadresiliente-a-la-sequia/es/>), en ONU. Buenas prácticas para la resiliencia de los medios de vida rurales en el ámbito de la seguridad alimentaria y nutricional. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y el Programa Mundial de Alimentos (PMA) Ciudad de Panamá, 2018. p. 22 (consultado dic 2019) <http://www.fao.org/3/ca0825es/CA0825ES.pdf>

Min Educación. Decreto 1330 del 25 de julio de 2019

Gobierno Nacional - FARC-EP. Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera. Edición Gente del Común, Centro de pensamiento y diálogo político, Centro Cooperación para la Paz, Bogotá. 2018.

Aguilar, Mariflor. Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer, México: UNAM, 2005.

- Aguilar, Mariflor. "Eumeneis Élenchoi: Condición de alteridad", en: Acero y otros (ed.), *El legado de Gadamer*, Granada: Universidad de Granada, 2004, pp.487-495.
- Aguilar, M., "Experiencia de la alteridad. Sobre el capítulo 11 de VM", en: Aguilar, M. (coordinadora), *Entresurcos de Verdad y Método*, México D.F.: UNAM, 2006, pp. 157-168.
- Aguilar, M., "Hermenéutica y crítica", en: Oñate, T. y otros (eds.), *Hans Georg Gadamer. Ontología estética y hermenéutica*, pp. 201-208
- AA/VV (2016) *Cuerpos excluidos, rostros de impunidad. Informe de violencia hacia personas LGBT en Colombia*, Bogotá, Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación
- Abesamis, Nadia; Colleen Corrigan, Mark Drew, Stuart Campbell, Giselle Samonte (2006), *Social Resilience: A literature review on building resilience into human marine communities in and around MPA networks*, MPA Networks Learning Partnership, Global Conservation Program, USAID September 2006. En línea: http://www.reefresilience.org/pdf/Social_Resilience_Literature_Review.pdf (consultado el 8 de octubre del 2012)
- Añaños-Bedriñana, Fanny. (2012) *Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz*, Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, volumen 19, n°59, pp. 13-41.
- Ariès, Ph. (1982) *La Muerte en Occidente*. Barcelona:Argos VergaraAgudelo Cely, Nubia Cecilia; 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.
- Ascolani, Adrián. (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.
- Augé, Marc. (1993) *Los "no-lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa.

- Agudelo Cely, Nubia Cecília; 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.
- Amselle, Jean-Loup. "En nombre de los pueblos: primitivismos y poscolonialismos". Revista Colombiana de Antropología Vol: 49, n° 2 (2013): 207-221.
- Anderson, Benedict. Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Londres: Verso, 2006.
- Arrubla Faucar, Jaime. "Las relaciones entre los poderes públicos, la función de los jueces y la independencia judicial" en Ana María Ramos Serrano et Al, Aproximación a la historia de una década de transformaciones de la Justicia Colombiana. Bogotá: Corporación Excelencia en la Justicia. 2013, Pp. 153- 182
- Bachelard, Gastón (1987): La formación del espíritu científico. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires
- Baudrillard, Jean. El crimen perfecto. Barcelona: Anagrama. 1995
- Báez-Jorge, Félix. "Antropología e Indigenismo en América Latina: Señales de Identidad". En Motivos de la Antropología Americanista. Indagaciones en la Diferencia, de Miguel Leon-Portilla , 424-444. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Bolaños, Edinson Arley. "¿Por qué la minga indígena resiste tanto tiempo?". El Espectador. 2019. <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/por-que-la-minga-indigena-resiste-tanto-tiempo-articulo-857809> (último acceso: 22 de Julio de 2019).
- Bonilla, Heraclio. La construcción del conocimiento histórico: Errata y bricolaje de la historia. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2010.
- Barrán, J. (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay (Tomo I). Montevideo, UY: Ediciones Banda Oriental. Castillo Ospina, Olga. (2005) Poblaciones en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Una revisión de las cifras del sistema de información 'RUT', Cuadernos de Desarrollo Rural, n°55, pp. 29-50.

- 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>
- Bernal Romero, Teresa y Miguel Melendro Estefanía. "Resolución de conflictos desde la resiliencia: El caso de los jóvenes extutelados en Colombia", *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10 | N° 2 | 2017 |
- Bolaños Motta, José Ignacio, "Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en Postconflicto" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol 20 No. 31 (2018): 83-100.
- Buitrago, María. "Análisis comparado de los inicios del constitucionalismo social", en BERND MARQUARDT (Ed.), *Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos (Anuario I de CC)*, Bogotá, UNAL, 2009, págs. 391-422, 415.
- Braudel, F. (1979). *La larga duración en La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Brett, Roddy. *La Voz de las Víctimas en la Negociación: Sistematización de una experiencia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2017, 12
- Contreras, Andrés F "El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer", *Eidos* no.28 Barranquilla Jan./ June 2018
- Cabra García, Heidy Lorena "Barreras para la inclusión social de las personas con discapacidad, un escenario de derechos humanos," *Heurística*, no. 20 (2017).
- Castillo Ospina, Olga. (2005) *Poblaciones en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Una revisión de las cifras del sistema de información 'RUT'*, Cuadernos de Desarrollo Rural, n°55, pp. 29-50.
- Cosoy, Natalio. "Quién era Manuel Quintín Lame, el colombiano que inspiró la primera guerrilla indígena de América Latina". *BBBC Mundo*. 2017. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41507530> (último acceso: Octubre 23 de 2019).

- Cujabante Villamil, Ximena Andrea. "Los pueblos indígenas en el marco del constitucionalismo latinoamericano". RAI - Revista análisis internacional Vol. 5, No. 1 (2014): 209-232.
- Costa Rico, Anton. "SANTOS REGO, M.A. Y LORENZO MOLEDO, M. (EDS.) (2012). Estudios de Pedagogía Intercultural. Barcelona: Octaedro", en Revista Educación XX1. Facultad de Educación. UNED. 17.1, 2014, pp. 369-387.
- Contreras, Francisco. "Liberalismo vs. Libertarianismo. Los grandes debates." 28.04.2019, Suplemento económico en La Prensa. <http://www.laprensa.com.ar/475812-Liberalismo-vs-libertarianismo.note.aspx>
- Cruz de Medina, Victoria (2010) "Internacionalización del Curriculum", en Seminario sobre Internacionalización del Currículo. Normas y reflexiones, agosto 26 y 27 de 2009. Red Colombiana para la internacionalización de la Educación superior. Nodo Bogotá, Bogotá, ASCUN.
- Domenech, Eduardo. "Las migraciones son como el agua": Hacia la instauración de políticas de "control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina." Polis, Revista Latinoamericana, 35 | 2013 Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO) 2
- Delgado Martínez, Andrea "Oportunidades laborales para excombatientes: percepciones de los generadores de empleo en el Quindío y Risaralda," Heurística, no. 20 (2017).
- Díaz, Mario, El campo intelectual de la educación en Colombia, Cali, Universidad del Valle, 1994
- Díaz Gamboa, Luis Bernardo. "Empoderamiento campesino en Colombia. Paro agrario y representación popular frente a la afectación del derecho a la alimentación". Heurística. No. 22 (2019). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Dorado, Fernando. "Las complejidades de la Minga Indígena y Popular". América Latina en movimiento. 2013. <https://www.alainet.org/es/active/68655> (último acceso: 15 de Sept. de 2019)

- Del Pozo, Francisco (2016) "Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz, Revista Iberoamericana de Educación (RIE), Vol. 70
- Del Pozo Serrano, Francisco José "Conflictos iberoamericanos: de las pedagogías sociales y escolares para la construcción de paz", Revista de Paz y Conflictos, Vol. 10 | N° 2 | 2017 |
- Dussel, Enrique "La introducción de la transformación de la filosofía de K.-O. Apel y la filosofía de la liberación. Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana". En: Apel, K.-O, et al. Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación. México; Siglo XXI editores, 1992
- Dussel, Enrique. "Transmodernidad e Interculturalidad. (Interpretaciones desde la Filosofía de la Liberación)". 2005. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>.
- Echeverry, Alberto y Zuluaga, Olga Lucia, "Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación", Miradas a la educación, Núm. 4 (1997)
- Espinosa Moreno, Nubia Fernanda. "La cultura política de los indígenas del norte de la provincia de Tunja durante la reconquista española". Anuario colombiano historia social y de la Cultura (Universidad Nacional de Colombia) Vol 37, No. 1 (2010): 121-148.
- Fanon, Frantz. Condenados de la tierra. París: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Fernández Retamar, Roberto. Todo Caliban. Bogotá: Editorial ILSA, 2005.
- Fontán, Victoria. Descolonización de la paz. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali / Sello Editorial, javeriano. Santiago de Cali. 212 pp. 2013
- Fisas, Vicenç (2002) La Paz es posible, Una agenda para la Paz del siglo XIX, Barcelona, Plaza de edición.
- Foucault, M. 'Il faut défendre la société'. Cours au Collège de France. 1976
- Flórez Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill, 1994. 311 p
- Freire, Paulo (2006). Pedagogía de la tolerancia. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.

- Gadamer, H. G. (1994). *Rétórica, hermenéutica y crítica de la ideología. Comentarios metacríticos a Verdad y Método I*. En M. Olasagasti (trad.), *Verdad y Método II* (pp. 225-241). Salamanca: Ediciones Sígueme
- Gadamer, H. G. *Verdad y Método II* (pp. 225-241). Salamanca: Ediciones Sígueme, 445
- Gadamer, H.G., *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. Cada vez que mencionemos esta obra lo haremos con las siglas VM
- Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos*, Bilbao, Bakeaz.
- García Villegas, Mauricio; 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
- Geertz, Clifford. (2003). *Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social*. Barcelona: Gedisa. (Uno de los fundadores de discursividad, más representativos de la segunda mitad del siglo XX en el pensamiento social y, en un promotor como pocos del ensamble de un proyecto antropológico crítico.)
- González Navarro, Catalina; María José Medellín Cano. (19 Abr 2016) "El informe que desnuda la "limpieza social" en Colombia." *El Espectador*. 19 Abr 2016. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/el-informe-desnuda-limpieza-social-colombia-articulo-628092> (Consultada dic 2019)
- Gledhill, John. *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2000.
- Gros, Cristian. *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC, 1991.
- Gutiérrez Ramos, Jairo. *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007.
- Halbwachs, Maurice. *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. París: Gallimard, 1994.
- Hobsbawm, Eric. "Entrevista sobre el siglo XXI. Las predicciones de un perspicaz historiador". 20 de Sept de 2004. https://www.lainsignia.org/2004/septiembre/cul_061.htm (último acceso: 11 de Oct de 2019).

- Hobsbawm, Eric John, y Terence Ranger (Eds.). La invención de la tradición. Barcelona: Editorial Crítica, 2003.
- Holling. C. S. (1973), "Resilience and stability of ecological systems". In: Annual Review of Ecology and Systematics 4:1-23. Consultado, 10 de enero 2019
- Holling, C.S. and Walker B.H. (2003), "Resilience defined". In: International Society of Ecological Economics (ed.), Internet Encyclopedia of Ecological Economics. En línea: <http://www.ecoeco.org/pdf/resilience.pdf> (consultado el 8 de octubre del 2018)
- Hoyos Valencia, Guillermo. "HOMENAJE A GUILLERMO HOYOS. La responsabilidad del pensar Ideas y Valores", vol. 57, núm. 136, abril, 2008, pp. 133-139 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
- Hoyos Valencia, Guillermo. La responsabilidad del pensar, editado por Alfredo Rocha de la Torre, de la Universidad del Norte, Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008."
- Hoyos Valencia, Guillermo. Intentionalität als Verantwortung. Geschichtslektologie und Teleologie der Intentionalität bei E. Husserl, Universidad de Colonia, Alemania. Tesis doctoral. 1976.
- Hoyos Valencia, Guillermo. Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias, 1986.
- Hoyos Valencia, Guillermo. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión, con Germán Vargas, en 1996.
- Hoyos Valencia, Guillermo. Derechos humanos, ética y moral. 1996.
- Hoyos Valencia, Guillermo. Ciencia, tecnología y ética, 2000.
- Hoyos Valencia, Guillermo. Borradores para una filosofía de la educación con Julián Serna y Elio Fabio Gutiérrez en 2007.
- Hoyos Valencia, Guillermo. Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas), 2011
- Jasso, Jessica, "El fundamento "trans" para la didáctica transmoderna", Tecnológico de Monterrey, Campus Eugenio Garza Sada (Monterrey, México). S/F

- Jiménez Bautista, Francisco. (2014) Paz neutral: una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, n° 7, pp. 19-52.
- Langebaek Rueda, Carl Henrik. *Arqueología colombiana. Ciencia, pasado y exclusión*. Vol. Vol. 3. Bogotá: Colciencias, 2003.
- Laurent, Virginie. *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos*. Bogotá: Institut français d'études andines, Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, 2005.
- Lacroix, Jean. *Filosofía de la culpabilidad*. Barcelona: Herder, 1980
- Lara, A., y 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>
- Lema Tomé, Margarita. *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos, 2005, p. 180
- Loewe, Daniel. "La justicia de la inmigración. Algunos modelos argumentativos." *Civitas Porto Alegre* v. 9 n. 3 p. 496-513 set.-dez. 2009, 496
- Loewe, Daniel. "Justicia distributiva global e inmigración." *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília*, v. 25, n. 50, ago. 2017, p. 39
- Mansilla Sepúlveda, Juan. "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 189-209 DOI: 0.19053/01227238.8574
- Marquardt, Bernd (2016) *Paz a través del derecho y la Constitución*, Bogotá, Editorial Ibáñez.
- Marquardt, Bernd. (Ed.), *Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos (Anuario I de CC)*, Bogotá, UNAL, 2009, págs. 391-422
- Marquardt, Bernd, *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. 2017

- Marquardt, Bernd; 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. ISBN: 978-958-791-095-7. 1° Edición 2019. 300 págs.
- Marquardt, Bernd y Martínez, José y Sánchez, Mariela (eds.) Paz territorial y Tierras, una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2018a
- Marquardt, Berndt, "Paz territorial y propiedad agraria: desarrollos y perspectivas colombianas en el contexto latinoamericano" en Marquardt Bernd, Marquardt, Bernd y Martínez, José y Sánchez, Mariela (eds.) Paz territorial y tierras, una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2018a
- Mora García, José Pascual y Sandra Liliana Bernal Villate "La Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo XXI", Revista Inclusiones, v.5 fasc.4 p.36 - 61 ,2018
- Mora García, José Pascual, "Cátedra Libre "Gandhi" de la Paz y Derechos Humanos en la ULA-Táchira", Heurística, nro. 15, 2012a. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37316/articulo24.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, "Propuesta interdisciplinaria de maestría en educación mención: cultura de paz, derechos humanos (DDHH) y educación en emergencia (eee) en la Universidad de Los Andes- Táchira, núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Heurística, nro. 15, 2012b <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37307/articulo15.pdf?sequence=1> (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, "La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary." Heurística, nro, 15, 2012c. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>
- Mora García, José Pascual "In memoriam Guillermo Hoyos Vásquez: el filósofo de la paz, se nos fue." Heurística. N° 15, 2012d <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37319/articulo27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)

- Mora García, José Pascual y D' Yongh Sosa, Arnaldo, "Educación en Emergencias (EeE): Una realidad que promete desarrollo. Experiencias en Haití; México, caso Ayotzinapa." *Heurística*, nro 17, 2014. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40105>. (Consultado mayo 2019)
- Mora, et Al, "IEH NODO SAN CRISTÓBAL dictó videoconferencia invitado por la universidad privada Dr. Rafael Belloso Chacín en el Postdoctorado: estado, políticas públicas y paz." *Heurística*, nro. 18, 2015 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42050/art21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, "Editorial" Monográfico artículos Tesis de Maestría de Derechos Humanos (DDHH) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja y Bogotá, en el marco del Convenio Amihedure y el Grupo Primo Levi. *Heurística*, N° 20, 2017. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44975>. (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, "Editorial" Monográfico del Coloquio Internacional de Paz. *Heurística*, nro 17. 2014. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40089>
- Mora García, José Pascual, "Editorial" III Coloquio Internacional de Paz. 1.Dra. Diana Soto Arango, Editora de la Revista RHELA, Coordinadora del proyecto Internacional Pedagogía del Postconflicto, UPTC, Tunja-Colombia. <https://plus.google.com/115806448404341035255> 2. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40503?locale-attribute=en> (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, "Retos de la Pedagogía en Postconflicto. Docente de la ULA participa en jornada sobre formación de educadores en Iberoamérica". *Heurística*, nro. 18, 015, 2015. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42053/art23.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)
- Mora,, José Pascual, "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, José Pascual, “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. *Heurística*, nro. 19, 2016. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43383/articulo36.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)
- Mora García, José Pascual, (2016) “Luis Bigott y la contribución a la pedagogía contrahegemónica”, en *Heurística*, nro 19, 2016.
- Mora García, José Pascual (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. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/doctorado/educacion/newsletter/doc/2018/newsletter_1_2018.pdf
- Mora García, J. (2019). La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: Una mirada interdisciplinaria. *Derecho Y Realidad*, 17(33). <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>
- Mora García, José Pascual (2019) “Las pedagogías de la resiliencia y su impacto en la productividad académica.”, Conferencia en el Seminario de Comunidades Académicas” del Doctorado en Ciencias de la Educación, XI Cohorte, UPTC, Tunja, 21 de marzo de 2019
- Mora García, José Pascual. “Luis Fernando Valero Iglesias, y su experiencia académica en Colombia y El Salvador.” Conferencia en el marco del Foro: Pedagogía y Migraciones, Semana Aniversario de la UPTC, octubre de 2018.
- Mora García, José Pascual “Para una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina”, en Luis Andrés Arguello (Editor). *Pedagogía y Migración*. Tunja: UPTC, 2020
- Mora García, José Pascual “La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997).” *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, v.18 (13 - 34) 2016, DOI: 10.19053/01227238.5507

- Mora García, José Pascual “Pedagogía geomental en la construcción de nación, estudio de caso: la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla (1964-), Barbacoas, Nariño, en el pacífico colombiano”, ponencia presentada en IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes en el marco del XII Congreso Internacional de la SHELA, Temuco, Chile, 17-19 de octubre de 2018. Revista Heurística, nro 21, 2018.
- Mora,, José Pascual “Las Políticas Públicas en la Formación del Profesorado en Venezuela: (1999-2011), una Mirada Crítica a las Políticas de Investigación”, en Formação e Políticas Públicas na Educação: Profissão e Condição Docente. IX SIMPOED, Ed. José Rubens Jardimino et Al, (Ouro Preto : Jundiaí, Paco Editorial, Universidad Federal de Ouro Preto, 2014), 41-66.
- Mora García, José Pascual; Diana Soto Arango; José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. Revista História da Educação / History Education Journal, Vol. 21, N° 51, (2017), (351- 375).
- Mora,, José Pascual, (1997), “Los sin patria: ¿una nueva organización mental de la nacionalidad?”. Aldea/Mundo, año 1, no. 2. San Cristóbal, pp. 14-15.
- Mora,, José Pascual, (2005) “La Tachiranidad: región geomental fronteriza venezolana”, en Juan Manuel Sandoval y Raquel Flores. Integración latinoamericana, fronteras y migración: los casos de México y Venezuela. México: Plaza y Valdes, ISBN: 970-722-402-9, p.121 - 163, 2005. Consultado nov 2019.
- Mora García, José Pascual, (2008) “Nuevas ciudadanías en la frontera tachireense”, en AAVV. Reflexiones sobre ciudadanía: notas sobre política, cultura, ciudadanía e integración latinoamericana y caribeña. Caracas: Ediciones del Centro de Estudios Rómulo Gallegos. pp.89 - 110, Consultado, nov 2019.
- Mora García, José Pascual. “El Problema de Indexación de las Revistas Educación/ Historia Bogotá - 30 abril de 2015 - 28a Feria Internacional del Libro de Bogotá”, en Rev.hist.educ.latinoam. vol.17 no.25 Tunja July/Dec. 2015.

- Mora García, José Pascual; Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate, “Pedagogías de la Resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las Pedagogías de la Alteridad”, en Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez, Sandra Bernal Villate, Editoras. CULTURAS POLITICAS Y RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En proceso edición.
- Mora García, José Pascual, “El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Rath Tyler a la postmodernidad (1970-1997)” en Desarrollo del Curriculum en América Latina, Eds. Ángel Díaz Barriga et José María Garduño, (Buenos Aires: Miño y Dávila, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014), 269-320
- Mora García, José Pascual, “Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en la escuela de niñas (siglo XIX)” en La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras, (Tomo VIII, en Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe), Eds. Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito, Óscar Hugo López. (Tunja: HISULA, SHELA, Universidad Pablo de Olavide, Rudecolombia, 2015), 245-270
- Mora,, José Pascual y Correa Alfonso José del Carmen. “La resistencia indígena: la minga como expresión de los imaginarios sociales y la modernidad alternativa o transmodernidad.” Ponencia en el CONGRESO INTERNACIONAL DEL BICENTENARIO DE INDEPENDENCIA DE COLOMBIA 1819 - 2019, mesa: Educación Indígena, entre el 31 julio y 5 de agosto 2019.
- Mora García, José Pascual “La Pedagogía de la Resiliencia a partir de la EUMENEIS ELENCHOI en el marco del posacuerdo.” Ponencia en el III COLOQUIO INTERNACIONAL FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ESCUELAS NORMALES, Cartagena de Indias, 28-30 octubre 2019, Mesa 8: Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.

- Mora García, José Pascual “La mirada de las Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes desde la Modernidad, Postmodernidad y Transmodernidad.” En *Conversatorio con el rector sobre translocalidad y transmodernidad*. Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá. 19 de nov 2019. <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/noticias-ucundinamarca/114-semana-de-la-planeacion-2019/1364-conversatorio-con-el-rector-sobre-translocalidad-y-trasmodernidad>
- Mora,, José Pascual “Historia de la educación crítica: indígenas y afrodescendientes” en el FORO EDUCATIVO BICENTENARIO HISTORIA, ÉTICA Y CIUDADANÍA EN COLOMBIA, LA HISTORIA DE NUESTRA DIVERSIDAD, organizado por la UNIVERSIDAD DEL VALLE y ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Realizado el 30 de agosto de 2019.
- Mora,, José Pascual “Pedagogías, Paz y Poblaciones resilientes (Un proyecto emergente en el marco del Postacuerdo de Paz con enfoque Transmoderno). Ponencia en el V CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍAS IP, EJE TEMÁTICO 5: PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS, UPTC, Tunja. 7 al 11 de octubre de 2019.
- Mora García, José Pascual “Simón Rodríguez, pensador decolonial.” video conferencia, realizada en principio para el curso de doctorado del Dr. J. Rubens Lima Jardilino en la Universidad de Ouro Preto. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=f-zEyBRCuTsyt=96s> https://www.youtube.com/channel/UCK9jR_oov9_n5OsoE8UkBxA
- Mora García, José Pascual, “Para una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina” en Luis Andrés Arguello (Comp). *Pedagogía y Migración*. UPTC: Tunja. 2020
- Mora García, José Pascual, “Isidora y el Calipso Afrovenezolano” en Diana Soto Arango et Al (Editoras) *Historia de vida maestras Africanas y Afrodescendientes*. UPTC:Tunja, 2020.
- Muñoz Barrera, A. (2019) *MEDIT*. Fusagasugá: UdeC.
- Muñoz Barrera, A. (2019) *Declaración Transhumana*. Fusagasugá: UdeC.
- Nupia, Carlos Mauricio (2014) (Editor) *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT).

- Oliveros Marín, Elena, "Relación entre derechos humanos y derechos lingüísticos en el pueblo indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta", *Heurística*, nro 20, 2017. Tesis de Maestría en DDHH, UPTC
- Otero, Marlene, "ULA Táchira inaugura cátedra para la paz Mahatma Gandhi", *PrensaULA*, (Vie, 15/06/2012) <http://prensa.ula.ve/2012/06/15/ula-tachira-inaugura-catedra-para-la-paz-mahatma-ghandi-2>
- Otero, Marlene. "Trataron diversos conflictos en coloquio internacional sobre la paz, Coloquio internacional en paz, derechos humanos y movilidad fronteriza", <http://prensa.ula.ve/2013/12/04/trataron-diversos-conflictos-en-coloquio-internacional-sobre-la-paz>
- Otero, Marlene, "José Pascual Mora invoca la paz como emancipación", La conferencia inaugural de la LXIV Convención Anual de AsoVAC . <http://prensa.ula.ve/2014/11/20/jose-pascual-mora-invoca-la-paz-como-emancipacion>. (Consultado mayo 2019)
- Otero, Marlene, "Guadalajara-México docentes de Shela y ULA Táchira manifestaron por desaparecidos de México", *Heurística*, nro 17, 2014. "Docentes pertenecientes a la red internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de la Universidad de los Andes, núcleo Táchira, presentaron un trabajo en el que expresaron su solidaridad humana con los 43 estudiantes de la Normal de Ayotzinapa, desaparecidos recientemente en México." <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/40162/evento3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019)
- Palamara Graziano, La filtración del fascismo italiano en Colombia (1922-1943), C Colucciello M. et. al., *Ensayos Americanos*, vol. 2, Penguin Random House, Bogotá, 2018, 345-386.
- Paternina Soto, Liliana (2011) "El texto escolar sustentado en la resiliencia para poblaciones vulnerables. Fusagasugá 2008-2011" *Rhela*, Vol. 16 (2011).
- Patiño Rojas, Jorge. *República de Tunja 1811-1816, Análisis Constitucional*. Tunja: Buhó editores. 2019.

- Paz Sandín, M; Jaume del Campo Sorribas, Anna Forés Miravalles, María Inés Massot Lafon, Rafael Sacramento, Angelina Sánchez Martí, Berta Palou Julián, Josep Bazoco. *Resiliència, immigració i èxit escolar. Temps d'Educació*, 2014, págs. 11-31
- Pecaut, Daniel. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas*. Febrero 2015.
- Pineau, Pablo. (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.
- Pineda Camacho, Roberto. *Estado y Pueblos Indígenas en el Siglo XX. La Política Indigenista entre 1886 y 1991*. 2016. <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix> (último acceso: 2019 de Jul de 9).
- Pineda Camacho, Roberto. "La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia". *Revista Alteridades Vol 7, No. 14 (1997): 107-129*.
- Puentes, Adriana Lucia. (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-indepaz-PH11611439>
- Quinceno, Japcy; Vinaccia, Stefano; Barrera, Yamile A.; Latorre Guapo, Richard; Molina Machado, Diana C. y Zubieta Díaz, Felipe A. (2013) *Resiliencia, felicidad, depresión suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos*, en Gaxiola Romero, José y Palomar Lever, Joaquina (Eds.) *Estudios de resiliencia en América Latina 2013*, Vol. 2. México, Pearson
- Quintero Alzate, María Fernanda. "Los asesinatos de líderes en Colombia: ¿un tema nacional o internacional?". *América Latina en movimiento*. 2019. <https://www.alainet.org/es/articulo/199768> (último acceso: 5 de Septiembre de 2019).
- Revéiz, Edgar. "Posconflicto: democracia o cooptación" en Fabio Giraldo et Edgar Revéiz (Compiladores) *El Posconflicto: una mirada desde la Academia*. Bogotá. Academia de Ciencias Económicas. 2016

- Revéiz, Edgar. Cooptación o democracia. La transgresión moral de la élites y el sometimiento de los estados. Bogotá. Academia colombiana de ciencias económicas. 2015.
- Revéiz, Edgar. La transgresión moral de las Élites y el sometimiento de los Estados. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas. 2016
- Rincón, Carlos. La no simultaneidad de lo simultáneo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995
- Rojas Quiñonez, Claudia. "La diversidad lingüística en Colombia: protección jurídica de las lenguas indígenas", *Pensamiento Jurídico*, N° 22
- Rísquez, Fernando. Aproximación a la Feminidad. Caracas: Monte Ávila.
- Roca J, Klevens J; Restrepo O, Martinez A. Epidemiología de la Delincuencia en Cinco Ciudades. [Epidemiology of Delinquency in Five Cities]. Bogotá: Technical report presented to Colciencias;1997
- Roca J, Klevens J. Nonviolent Youth in a Violent Society: Resilience and Vulnerability in the Country of Colombia. *Viol. Vict.*; 1999.14:311-322.
- Rodríguez Piaggio, Ana. (2009) Resiliencia, *Revista Psicopedagogía*, Vol. 26(80), pp. 291-302
- Rodríguez-Fernández, Arantzazu ; Ramos-Díaz, Estibaliz; Ros, Iker; Fernández-Zabala, Arantza y Revuelta, Lorena (2016) "Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido", *Suma Psicológica*, Vol 23(1), pp. 60-69.
- Rutter, Michael (1999) Resilience concepts and findings: implications for family therapy, *Journal of Family Therapy*, Vol. 21(2), pp. 119-144.
- Sandín, Paz; Jaume del Campo Sorribas, Anna Forés Miravalles, María Inés Massot Lafon, Rafael Sacramento, Angelina Sánchez Martí, Berta Palou Julián, Josep Bazoco: "Resiliència, immigració i èxit escolar"; *Temps d'Educació*, Año 2014, Número 46. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/381541>
- Salazar Ugarte, Pedro. "El nuevo Constitucionalismo Latinoamericano (una perspectiva crítica)". En *El constitucionalismo contemporáneo. Homenaje a Jorge Carpizo*, de Luis Raúl González Pérez y Diego Valadés, 345-387. México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2012.

- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Molero, M. (2012) Estudios de pedagogía intercultural. Barcelona, Octaedro
- Salmi, Jamil (2014) “El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia”, en Nupia, Carlos Mauricio (2014) (Editor) Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT). 19
- Sánchez Cardona, Mariela. “La escuela sociocultural de la paz pedagógica en COLOMBIA”,
Revista Cultura de Paz, Ecuador, vol 2, 2018 <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/34/24>. (Consultada junio 2019)
- Sánchez Cardona, Mariela (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, Mariela (2018a) Educación para la cultura de paz Una aproximación psicopedagógica. Bogotá, Editorial Santo Tomás/Editorial Usta.
- Sánchez Cardona, Mariela (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, Mariela “Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el posconflicto colombiano”, en Ruth Carolina Blanco y 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., págs. 600-620.”
- Santos, Boaventura de Sousa. Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: IIDS y IILS. Programa Democracia y Transformación Global, 2010.
- Sañudo Pazos, María Fernanda. Tierra y género: Dilemas y obstáculos en los procesos de negociación de la política de tierras en Colombia. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

- Sarrazin, Jean Paul. "La categoría indígena definida desde la hegemonía y sus alcances en la institucionalidad colombiana". *Revista Justicia*, No. 32 (2017): 139-159.
- Sarrazin, Jean Paul. "The Protection of Cultural Diversity: Reflections on its Origins and Implications". *Revista Justicia*, No. 27 (2015): 99-117.
- Sarrazin, Jean Paul. "Usos y Abusos del Concepto de Diversidad Cultural en Medios Institucionales". *Revista Principia Iuris* Vol 13, No. 26 (2016): 55-73. Soto Arango, Diana Soto; José Pascual Mora García, José Rubens Lima Jardilino, "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).
- Silva Rodríguez, Paula, y Camilo Ramírez Gutiérrez. "Fórmulas para la paz: eficacia de los derechos humanos en las zonas de violencia y los campos sociales minados por el capitalismo global". En *Paz a través del derecho y de la constitución*, de Bernd Marquardt, David Ernesto Llinás Alfaro y Aura Helena Peñas Felizzola. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016.
- Soto Arango, Diana. *La reforma del plan de estudios del Fiscal Moreno y Escandón. (1774-1779)*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2004.
- Soto Arango, Diana. *La Escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras*. Tunja: UPTC, 2015. Colección Educadores Latinoamericanos.
- Soto Arango, Diana Elvira ;Liliana Paternina Soto, José Pascual Mora,, Carolina Pulido, "Cultura política y resiliencia educativa. selección bibliográfica", en Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez, Sandra Bernal Villate, Editoras. *CULTURAS POLITICAS Y RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Soto Arango, Diana y Pulido Huertas, Diana Carolina, (Eds) "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. *El Licenciado*, N° 5, mayo 2018. UPTC. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/licenciado/doc/2018/lic_5_2018.pdf (Consultado mayo 2019)

- 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).
- Suárez Ojeda, Elbio Néstor (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, Armando, *El Derecho Chibcha, siglo IX-siglo XVI*, en *Derecho y Sociedad en la Historia de Colombia*, tomo I, Tunja: UPTC, 2012, segunda edición.
- Stephe Castles, 2010. "Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales." *Migración y Desarrollo*, vol. 7, núm. 15, 2010, 49-80
- Trimiño Velásquez, Celina y Amézquita Aguirre, Luisa, "Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 101-124
- Vivas, Mireya; Gallego, Domingo y González, Belkis (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson, 184 pp
- Uriarte Arciniega, Juan "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo." *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 2, 2005, pp. 61-79, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Vaquero Tió, Eduard (2013) *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Lleida: Universitat de Lleida. [En línea]. file:///C:/Users/Samsung/Dropbox/11924-43383-1-SM.pdf
- Walsh, Catherine (editora) *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- Wirpsa, Leslie, David Rothschild, y Catalina Garzón. "El poder del bastón. La resistencia indígena y la construcción de la paz en Colombia". En *Colombia: La construcción de la paz en tiempos de guerra*, de Virginia M. Bouvier, 293-315. Bogotá: Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas, 2014.

Zemelman, H. y E. Quintanar (2007), *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. IPN-IPECAL, México, D.F.

Zygmunt, Bauman (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Fondo de Cultura Económica: Argentina.



Editorial
UCundinamarca



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

