

Paz y Diversidad

Una mirada desde la academia

Paz y Diversidad

Una mirada desde la academia

Compilador

Emilio Latorre Estrada



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIIUM

SNIES 2731



Paz y Diversidad. Una mirada desde la academia

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Fondo de Desarrollo de la Educación Superior - FODESEP

ISBN

Primera edición, Agosto 2019

Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector

Harold Enrique Banguero Lozano

Vicerrectora Académica

Luz Elena Grajales López

Director de investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Coordinadora Sello Editorial

Jasmin Elena Bedoya González

Correctora de Estilo

Claudia González

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel: 333 2742

Cali, Valle del Cauca - Colombia

UNICATÓLICA

Cra. 122 No. 12 - 459 Pance

www.unicatolica.edu.co

Cali, Valle del Cauca - Colombia

IES miembros del Comité de Educación FODESEP

Escuela Superior de Administración Pública -ESAP-

Corporación Universitaria Remington

Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda

Universidad de Cundinamarca -UDEC-

Comité Directivo FODESEP

Secretaria General y Gerente General Suplente

Adela Monroy Omaña

Subgerente de Proyectos - Secretaria Comité de Educación

Gloria Eugenia Mendoza Luna

Subgerente Comercial

Diana Patricia Velásquez Alarcón

Asesora Jurídica

Zuleidy Lorena Méndez Pérez

Profesional Especial 2. Control Interno

María Leonor Marroquín Torres

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de las instituciones, es responsabilidad absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del copyright.

CONTENIDO

Prólogo	9
Presentación.....	13

CAPÍTULO 1

SUBJETIVIDAD Y CIENCIA: ALGUNOS APUNTES REFLEXIVOS SOBRE LA FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES.

Diego Alejandro López González y Edward Herrera Sanclemente 17

Introducción	17
La formación del sujeto positivo.....	18
Problemáticas en torno al sujeto positivo.....	22
La formación del sujeto como concepto	27
A modo de conclusión.....	29
Referencias	30

CAPÍTULO 2

EL SUJETO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE ENFOQUES Y PARADIGMAS.

Pablo Andrés Montoya Vidal 33

Introducción	33
El sujeto en Marx, Nietzsche y Freud: una aproximación	36
La perspectiva del sujeto y la subjetividad en Foucault.....	39
Pierre Bourdieu: habitus como subjetividad socializada y campo social ..	44

La educación como medio para crear sujetos estatales.....	47
Conclusiones	50
Referencias	52

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: APROXIMACIONES CONCEPTUALES PARA EL DEBATE.

<i>Ana Isabel Meneses Pardo</i>	55
Panorama general	55
Antecedentes y perspectivas teóricas de la educación para la paz.....	59
Enfoque educativo pedagógico desde la escuela nueva	61
Paz desde la UNESCO	63
Educación para la paz desde el enfoque de la no-violencia	65
Investigaciones sobre paz.....	66
Conceptualización sobre educación para la paz hoy.....	67
Enfoque de reconocimiento a la diferencia y la interculturalidad.....	71
Estudios sobre la descolonización de la paz	73
Educación para la paz desde las víctimas.....	79
Conclusiones	80
Referencias	82

CAPÍTULO 4

PENSAR LA UNIVERSIDAD DESDE EL HUMANISMO CRISTIANO COMO TERRITORIO DE PAZ.

<i>Luis Ernesto Flórez Suárez</i>	85
El hecho fundante y los valores que hicieron posible el humanismo cristiano	87
La praxis del humanismo cristiano en el ámbito universitario.....	91
Síntesis de los retos más significativos del humanismo cristiano en la época actual	98
Referencias	104

CAPÍTULO 5

LAS EMPRESAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN LA LITERATURA.

Cristian Bedoya Dorado y Melissa Charfuelán Aguirre..... 107

Narrativas de la paz: una voz desde las organizaciones empresariales. 107

Revisando la paz desde las empresas: propuesta metodológica..... 111

Construyendo paz de las empresas: algunos hallazgos 112

Construcción de paz y empresas: situando las problemáticas de la violencia 118

Conclusiones 121

Referencias 123

CAPÍTULO 6

ESTRATEGIAS DE LOS PRINCIPALES ACTORES DEL ECOSISTEMA DE EMPRENDIMIENTO DE RISARALDA PARA EL POSTCONFLICTO Y EL APOORTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA EN ESTE CONTEXTO.

Mónica Yuleni Castro Peña y Alexandra Hoyos Bravo 129

Aspectos generales 129

Un breve contexto histórico 130

Principales actores del ecosistema de emprendimiento de Risaralda ... 133

Dinámica y avances del ecosistema 136

Acciones del ecosistema de emprendimiento de Risaralda en posconflicto 142

Buenas prácticas y aporte al posconflicto desde la Universidad Católica de Pereira..... 147

Conclusiones 148

Referencias 150

PRÓLOGO

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Pensar la paz y la diversidad desde la academia, además de ser un asunto de carácter epistémico necesario, se presenta también como un imperativo de tipo moral para todos los que nos hemos comprometido con la educación de las sociedades contemporáneas. Así las cosas, se puede afirmar que tanto el carácter epistémico, como el moral, se reconocen claramente en cada uno de los capítulos de este libro, evidenciando con esto que, además de ser una reflexión académica, constituye una apuesta por la configuración de nuevas costumbres, realidades y escenarios que permitan la consolidación de sociedades más justas, humanas e igualitarias en medio de la diversidad, posibilitando -en consecuencia- la paz que reconcilia las diferencias.

A tenor de lo mencionado, la invitación a reflexionar en torno a la paz y la diversidad -que, para el actual devenir social, político y multicultural, tanto colombiano como mundial, nos hacen los autores de este libro- resulta adecuada y pertinente para propiciar procesos formativos y de configuración de las nuevas subjetividades en contextos cada vez más plurales y diversos. Se trata, en efecto, de reconocer el papel de la educación como un ejercicio heterónimo y diverso que propende por el desarrollo humano, de manera situada y contextualizada, en virtud de las capacidades, necesidades y condiciones de los sujetos.

La diversidad y la paz se presentan -a partir de este escrito- en dos horizontes de comprensión de los hechos sociales susceptibles de ser interpretados en clave de reconstrucción de las relaciones humanas que se tejen desde la familia, la escuela, la universidad, el trabajo y el Estado. Es por esto que los autores que participan de esta reflexión, afincados en referentes conceptuales, teóricos y metodológicos rigurosos, logran la interpretación del mundo de la vida, las

circunstancias y los contextos vitales en los cuales, por un lado, emergen los distintos modos de configuración de las subjetividades, y por otro, las vicisitudes que experimenta el hecho educativo en correspondencia con los distintos signos de los tiempos. Este gran trabajo, finalmente, es una importante resignificación de la praxis pedagógica en clave de su pertinencia social, cultural, política y educativa transformadora de realidades.

Mg. Luz Elena Grajales López
Vicerrectora Académica

Fondo de Desarrollo de la Educación Superior - FODESEP

Estudiar la paz desde el sujeto, las organizaciones y la academia se convierte en un reto imperante en tiempos de postconflicto de un país como Colombia que vive un proceso de reconstrucción del tejido social.

El departamento de Risaralda, por ejemplo, se convierte en un escenario referente en el que se desprende un ecosistema de emprendimiento con el apoyo de la academia, lo cual se evidencia en esta publicación en la que se reflejan diversas investigaciones sobre la base de la paz y cuyos resultados permiten comprender desde la conceptualización del sujeto y las subjetividades en la educación, hasta el pensamiento que se genera desde la academia para la construcción de paz en el territorio nacional.

De esta forma, la paz como tema de estudio es abordado por investigadores de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, quienes desde diferentes perspectivas de análisis estudian desde los fundamentos teóricos de la subjetividad y la ciencia para comprender la realidad y la paz como tema de estudio; pero también, desde una aproximación a los enfoques conceptuales de Marx, Nietzsche, Freud, Foucault y Pierre Bourdieu estudian al sujeto y sus subjetividades, logrando un acercamiento del individuo a la educación como medio para crear sujetos estatales.

Esta compilación de investigaciones, alcanza un valor social por su aporte en la construcción de paz, desde sus planeamientos de acciones desde la educación, la empresa y su conjugación para lograr un emprendimiento que genere

acciones que propenda por una generación colectiva de paz a partir de la participación de múltiples actores y sus realidades sociales, económicas y culturales.

Viéndose de esta forma, para el Fondo de Desarrollo para la Educación Superior – Fodeseop, es un orgullo contribuir en la divulgación de este tipo de investigaciones que, si bien generan un aporte a la academia, propenden por la generación de acciones que contribuyen en la construcción de sociedad, por el resurgimiento de nación y por la revaloración del sujeto como actor de cambio de una comunidad, a partir de procesos formativos que conlleven a nuevas subjetividades en medio de la diversidad y de la pluralidad.

Adela Astrid Monroy Omaña
Secretaria General y Gerente Suplente FODESEP

PRESENTACIÓN

Los procesos de paz, cuando se ha estado acostumbrado a estar en la guerra, son complejos, tortuosos y difíciles de realizar. La paz no es solo la ausencia de la violencia física, del secuestro o de la extorsión. La paz debe pensarse como un proceso de evolución de la sociedad humana por lograr la equidad, participación, integración y realización. La paz es un estado mental en el cual un ser humano, un grupo social, una región o un país, toman conciencia de que somos todos partícipes de una totalidad, que estamos todos conectados, que no solo lo importante es el interés personal, sino que hay un interés general que está por encima de lo individual.

El que mira las acciones colectivas solo desde la perspectiva de su afectación personal y no desde la opción de un mejor bienestar para todos, está obstaculizando el camino hacia una convivencia mejor. El que solo está pendiente de cómo obtener lo mejor para sí en todo momento y no en cómo puede servir a los demás, está sembrando la semilla de la discordia.

La envidia, la soberbia y el ego son los enemigos de la paz. Cuando en los procesos educativos no se siguen pautas de participación, democracia, convivencia y diálogo, se crean personas que seguramente no serán amigos del respeto por el otro.

La otredad es la llama que puede alumbrar el camino a la paz. El entender al otro y ponerse en sus zapatos son cuestiones importantes para permitir el diálogo y construir futuros mejores para la sociedad humana y para el planeta.

Ahora, el manejo de la paz desde una perspectiva científica y académica lleva necesariamente a la imposibilidad de un planteamiento totalmente objetivo. Es por esto que, en las discusiones de paz, por ejemplo en Colombia, el consenso fue imposible y sigue habiendo muchas posiciones diferentes. Esto es lo que plantean Diego Alejandro López González y Edward Herrera Sanclemente

en el primer capítulo sobre el tema de subjetividad y ciencia. “[...] el conocimiento, al ser una cuestión hecha por comunidades, se transforma acorde con las realidades históricas y sociales de los sujetos”. Así, en el capítulo 1 sobre *Subjetividad y ciencia: algunos apuntes reflexivos sobre la formación de subjetividades*, el enfoque académico de este tema pasa por entender las distintas posiciones hacia la paz y por incorporar subjetividades y puntos de vista desde muy diversas orillas.

El sujeto que conoce, para Pablo Andrés Montoya, “[...] es definido como un efecto del poder y su desigual distribución, como un producto de un modo histórico de subjetivación”. Es dentro de esas “[...] relaciones de poder donde se constituyen social e históricamente los sujetos y las subjetividades”. Montoya desarrolla este enfoque en el capítulo 2, denominado *El sujeto y la producción de subjetividades en la educación: reflexiones conceptuales sobre enfoques y paradigmas*. Estos conceptos aplicados al campo de la educación, y en particular de educación para la paz, generan la idea de que en un “campo” o red de relaciones entre actores y sus posiciones frente a un tema, pueden haber diferentes enfoques: económico, social, cultural o teológico, y es posible que interactúen de manera diferente en cada uno, dependiendo del contexto en que se encuentren las personas. Ya en los procesos educativos para la paz no se concibe a los estudiantes como entes pasivos, sin opinión y ni posición, sino como sujetos participantes, beligerantes y que aportan al conocimiento y al esclarecimiento de la realidad. Se trata, en últimas, de un respeto por la diferencia.

La educación para la paz debería ser una estrategia fundamental en un país como Colombia, que ha estado inmerso en muchos tipos de violencia. Ana Isabel Meneses, en el capítulo 3 sobre *Educación para la paz: aproximaciones conceptuales para el debate*, habla de la paz positiva como un propósito estructural de la sociedad, con la intención de que se den cambios en la injusticia y la desigualdad. Una sociedad donde no hay diferencia importante en los niveles de calidad de vida y de ingreso, y donde el estado de derecho se respeta, es una sociedad menos violenta. En este capítulo se analizan varios enfoques para lograr incorporar la educación para la paz en los espacios formales de educación de los países. Así, Meneses habla de la Escuela Nueva, los aportes de la Unesco, el enfoque de la no violencia y las investigaciones para la paz, pero también hay la necesidad de plantear los esfuerzos para la paz dentro de los contextos en los cuales se encuentran los centros educativos y las problemáticas y los actores objeto de la educación. El trabajo debe tener en cuenta la subjetividad

de los participantes en el proceso educativo. No se trata de eliminar los conflictos, que siempre existirán, sino de manejarlos y de apoyar su solución por medio de políticas públicas.

El papel en este proceso de educación para la paz es explorado por Luis Ernesto Flórez en el capítulo 4, llamado *Pensar la universidad desde el Humanismo Cristiano como territorio de paz*. Se trata de las universidades de confesión católica y cristiana donde este Humanismo Cristiano debe promover la pluralidad y el valor comunitario, al igual que fomentar los valores de justicia, paz, fraternidad y solidaridad para todo el género humano. El Humanismo Cristiano, dice Flórez (2017), “ha de contribuir a recuperar un verdadero sentido de Nación democrática, justa e incluyente”. Mejorar las relaciones de cada uno, en la perspectiva de la cuaternidad, es la clave. Las relaciones consigo mismo, con el otro, con el mundo (medio ambiente) y con el ser superior, son las prioridades de esta propuesta, y la responsabilidad de la universidad es desarrollarlas en su modelo educativo.

Ampliando el panorama de la paz, Cristian Bedoya Dorado y Melissa Chafuerlán Aguirre abordan el tema en el capítulo 5, *Las empresas y la construcción de paz: una revisión sistemática en la literatura*. Ellos parten del concepto de construcción de paz como un “conjunto de medidas, planteamientos y etapas para transformar los conflictos violentos en relaciones más pacíficas”. El trabajo revisa publicaciones de varios catálogos de redes científicas de internet entre 1992 y 2018. Esta búsqueda arrojó 85 artículos que cumplieron con los requisitos del estudio. Se analizan diferentes características de esos artículos, como el país de publicación, los temas trabajados y las acciones y prácticas de las empresas que son más comunes frente a la paz. El trabajo es muy importante porque reconoce el rol fundamental de las empresas en las iniciativas de paz y reconciliación en zonas de conflicto y los mecanismos que se usan para esa contribución.

En esta misma línea de trabajo con las empresas y su contribución a la paz, el capítulo 6 presenta las visiones de las empresas frente a la paz y al posconflicto. Mónica Yuleni Castro Peña y Alexandra Hoyos Bravo desarrollan el tema en el departamento de Risaralda, Colombia. Su análisis se basa en la identificación de los actores que en este departamento promueven el emprendimiento empresarial y en la realización de entrevistas para indagar sobre su conocimiento de las estrategias de resolución y normalización del posconflicto en Colombia. El estudio realizado señala que se han generado escasas estrategias y acciones de los actores empresariales encaminadas al posconflicto, “[...] a

pesar de existir oportunidades de financiación para el establecimiento de proyectos productivos para las víctimas [...]”. Este estudio también examina las actuaciones de la Universidad Católica de Pereira en el tema de paz por medio del Centro de Emprendimiento y Gestión Empresarial (CEGE).

Este libro, finalmente, contribuye al entendimiento de los fundamentos teóricos del proceso de investigación sobre objetividad y subjetividad en la búsqueda de la explicación de la realidad y de la paz como tema de estudio. También plantea acciones para involucrar el tema de la paz en la educación y en las acciones empresariales, pues como se comprenderá en su lectura, el tema del conocimiento y de la posición sobre la paz depende de los múltiples actores y de sus realidades sociales, económicas y culturales. La paz es una construcción colectiva, pero depende también de muchos elementos estructurales como la equidad, la justicia, la participación en los asuntos públicos y el bienestar general. El tema es fundamental en la Colombia de hoy y este libro contribuye a mostrar caminos en la construcción de esa paz anhelada.

Emilio Latorre Estrada¹

Docente-Investigador

*Grupo Interdisciplinario de Investigación en Conocimiento Organizacional
(GIICO)*

Facultad de Ciencias Empresariales

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

1 Ingeniero Eléctrico, Universidad de los Andes. Doctorado en Planeación Regional y Urbana, Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, Francia. Docente de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Adscrito al Grupo de Investigación Interdisciplinario en Conocimiento Organizacional GIICO de la facultad de Ciencias Empresariales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: elatorre@unicatolica.edu.co

1

CAPÍTULO

SUBJETIVIDAD Y CIENCIA: ALGUNOS APUNTES REFLEXIVOS SOBRE LA FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES

Diego Alejandro López González²

Edward Herrera Sanclemente³

Introducción

La epistemología de la ciencia ha desarrollado la misión de revisar los postulados metodológicos y teóricos que sustentan el saber científico. En su ejercicio ha fortalecido los medios por los cuales la ciencia produce el conocimiento, en la medida que establece una revisión crítica de las bases que sustentan las conceptualizaciones de los fenómenos que son su objeto de estudio. Desde sus inicios en las revoluciones científicas, el pensamiento científico ha elaborado un carácter objetivo en la producción de conocimiento,

2 Psicólogo, egresado de la Universidad del Valle y Magíster en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Adscrito al grupo de investigación Lumen Humanitas de la facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: dalopez@unicatolica.edu.co

3 Psicólogo, egresado de la Universidad del Valle. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad del Valle. Adscrito al grupo de investigación Lumen Humanitas de la facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: eherrerass@unicatolica.edu.co

por tanto, su interés en la objetividad de los fenómenos apuesta a centrar sus métodos y técnicas a la experiencia observable, esto es, entender la naturaleza de las cosas y sus diversas manifestaciones. De este modo, quien desarrolla ciencia pretende responder con argumentos fidedignos sus inquietudes sobre el mundo, de modo que pueda llegar a establecer leyes que lo expliquen.

Hoy en día, en el imaginario social la objetividad científica es innegable, debido a que sus productos se representan como un saber fiable o verdadero. A partir de sus postulados se tendrá como producto a nivel social unos beneficios para la resolución de problemas del hombre. Sin embargo, el carácter objetivo de la ciencia ha sido puesto en discusión, en la medida que la objetividad predicada no puede desvincularse de cuestiones subjetivas, por ejemplo, postulados ideológicos, los cuales, por ende, darían un matiz diferente en las observaciones “objetivas” y las derivaciones conceptuales. Así las cosas, habría que reconocer la incursión de cuestiones de índole político, social, moral y cultural dentro de las teorías y supuestos emitidos desde los parámetros científicos.

A pesar de esto, para fines de este escrito, el punto central no será la influencia de ideologías o creencias en el quehacer científico, sino más bien una inversión de tal problema, esto es, una pregunta por la subjetividad que es constituida a partir del despliegue de discursos sobre la ciencia y la objetividad. Vale la pena, entonces, interrogar hasta qué punto la subjetividad es construida bajo el manto de objetividad, al mismo tiempo que se elaboran creencias e imaginarios mediante los cuales el sujeto contemporáneo se produce a sí mismo. En consecuencia, el siguiente escrito se encamina en discutir modos en que el relato científico proporciona fundamentos para aquello que es considerado como lo “subjetivo”.

La formación del sujeto positivo

Plasmar el problema enunciado implica considerar la injerencia de la ciencia en la producción de un sujeto. Por tal motivo, también acarrea la posibilidad de aceptar que los postulados teóricos y metodológicos de la ciencia conllevarían una configuración de la subjetividad, sea en un contexto donde se produce propiamente la ciencia, o en la vida cotidiana. En tal sentido, valdría la pena preguntar por el lugar que ocupa en el imaginario social la validez de los postulados científicos, o si acaso, por alguna cuestión de ignorancia, los individuos dan por sentado y replican sin ningún cuestionamiento la validez de tales premisas.

El saber científico en el escenario moderno ha sido un pilar dentro del proyecto histórico construido por las sociedades occidentales. Con esto, su incidencia en el campo social es indudable y evidente en la medida que se han desarrollado instituciones sociales, culturales, políticas y otros ámbitos en las cuales la marca del pensamiento científico racional es visible. Valdría la pena citar la premisa de Auguste Comte (1875) en este sentido, en la cual, a través de su “filosofía positiva”, el saber de las ciencias podrá hacer avanzar las sociedades en tanto avanzan en consonancia con la civilización. Estas ciencias no son fragmentos aislados de conocimiento, sino, más bien, una totalidad que es escalonada de acuerdo con la complejidad de los fenómenos. De este modo, existe la matemática, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología, que son, en últimas, reflejos de la inteligencia humana. Además, para comprender la finalidad de la ciencia en la sociedad, planteaba la necesidad de pasar por unos estados hasta llegar al establecimiento de un orden, estos son el estado religioso –mítico, racional– abstracto y el estado propiamente científico (Brennan, 1999). En tal sentido, la consolidación de un pensamiento científico en la sociedad conlleva una idea de perfeccionamiento o un punto de llegada, el cual es hallado en este ideal. Por lo tanto, una vez son identificados dilemas o problemáticas en la vida cotidiana que representen gran envergadura, se recurre con mayor vehemencia a los argumentos científicos, puesto que sus criterios investidos por la búsqueda de la verdad han posibilitado la confianza de que las soluciones a tales cuestiones serán resueltas. Por tanto, en este contexto, la ciencia, al tratar de resolver problemas derivados de las necesidades sociales, se ha adscrito como una institución de vital importancia en el progreso y desarrollo social.

En esta vía, Mario Bunge (1995) sostiene que la ciencia, al buscar la verdad, refleja una imagen de eficacia, superando el conocimiento ordinario, puesto que este solo busca un conocimiento inmediato que carece de la pregunta por la verdad. Por esto, cuando hay un conocimiento adecuado, puede haber una manipulación exitosa de las cosas, y por demás, la ciencia adquiere utilidad. Algo que facilita esta eficacia y utilidad del conocimiento es la objetividad, dado que si el saber que persigue la verdad está enfocado de este modo, entonces a largo o corto plazo proveerá ideas que a su vez pueden combinarse con otras y cuyo punto de culminación es la organización de proposiciones o teorías.

Tomando como referencia lo anterior, sobresale la premisa de rechazar postulados subjetivos de manera que así podría establecerse una frontera entre la acción de creencias e ideologías y el pensamiento científico. Por lo tanto,

la observación empírica requiere de una objetividad y una interacción con el objeto, de modo que deban anularse las creencias personales, pues estas serían obstáculos. En consecuencia, con el surgimiento del positivismo como corriente epistémica de la ciencia, se aceptaron los hechos empíricos como medio de confirmación de las teorías emanadas por la observación. Bajo esta idea, pensadores como Auguste Comte (1875) postulaban que solamente a través de la ciencia positiva, o mejor, el positivismo, se hallarán las leyes que sustentan el funcionamiento de la naturaleza, e igualmente, de la historia social humana.

Ampliando más esta cuestión, inicialmente se inició con el método inductivista, planteando que el conocimiento se deriva de una serie de observaciones empíricas de un fenómeno sin la mediación de un conocimiento previo dentro del análisis científico, puesto que los objetos de estudio darían las respuestas que derivarían en leyes generales. Según los inductivistas, el sujeto de ciencia debe estar en una posición de estar desprovisto de influencias subjetivas y sin prejuicios durante la observación. En este caso, Alan Chalmers (1990) plantea que el inductivismo postula un observador donde pueda formular una verdad a partir de sus observaciones de los hechos.

De acuerdo con esto, hay dos criterios sobre el sujeto en tal sentido: primero, se impone al individuo un papel pasivo. Es decir, que no intenta interferir en los hechos de estudio, ya que su papel es de observador de los fenómenos, y partir de ello teorizar sobre los hallazgos de lo evidenciado. Por otro lado, se muestra un sujeto *aséptico*, es decir, libre de toda idea metafísica o subjetiva con el fin de que los prejuicios no contaminen las proposiciones teóricas derivadas de la observación.

Esta idea tiene implicaciones, sobre todo en la de considerar una ausencia de los sujetos en asuntos del orden social, político, cultural o moral; con lo cual el individuo solo se enmarcaría en un espacio artificial como los laboratorios, o en un espacio de trabajo de campo, observando los acontecimientos del fenómeno a estudiar sin inmiscuirse en los fenómenos observados. En otras palabras, dentro de los sujetos de ciencia se promueve un comportamiento neutral en el que no toman parte dentro de los sucesos que se presentan en la experimentación. El fin último de este esquema de comportamiento es obtener aseveraciones objetivas sobre los hechos estudiados, en este caso, encontrar un correlato de verdad con lo observado. A partir de este punto se han fundamentado esta formación de sujeto cuyas ideas fueron las que configuraron el quehacer del científico.

Es interesante, pues, que estos lineamientos, promovidos por el método inductivo en la configuración de una subjetividad científica, hayan trascendido a pesar de las objeciones a su metodología a partir del trabajo del Círculo de Viena, cuyos miembros de esta sociedad abordaron el problema del inductivismo al desarrollar una crítica lógica basada en demostrar que las observaciones científicas se derivan de una idea previa, es decir *a priori*, sobre la cual se basan los postulados teóricos, y posteriormente corroborarlo con la experiencia observacional y no una idea *a posteriori*, fundamentada en la inducción.

Como lo plantea Javier Echeverría (1999), la idea de que las proposiciones científicas iniciaban con una idea parcial del fenómeno de estudio, es decir, una *hipótesis*, la cual sería la base inicial para encontrar solución a un problema científico, abre el paso al positivismo lógico con el cambio metodológico de la inducción a la deducción. En este sentido, Karl Popper (1980), considerado como un representante del positivismo lógico, supone que el método inductivo debe ser reemplazado por la deducción, puesto que esta permite contrastar las verdades con la experimentación.

La novedad de Karl Popper (1980) estriba en una propuesta de razonar críticamente presupuestos considerados como leyes universales, puesto que a la ciencia no le interesa crear un sistema de verdad absoluta, sino más bien contrastar hipótesis con la realidad fáctica, con lo cual se generarían nuevas hipótesis o problemas; en este sentido, propuso una idea para demarcar una frontera sobre lo que es ciencia con los presupuestos subjetivos o ideológicos. Asimismo, planteó que al ser falsables las proposiciones de verdad se considerarían como hechos científicos, puesto que están en constante corroboración con la experiencia, mientras que aquellos enunciados que no se puedan falsear se excluyen de la categoría de ciencia y se adhieren al grupo de lo subjetivo.

Ahora bien, al interrogar sobre el individuo formado desde la perspectiva Popperiana, desde este punto de vista hay un cambio en el cual el proceder científico se plantea por medio de problemas cuyo abordaje es el de refutar estas cuestiones con la experimentación. El sujeto de ciencia ya no trata de ser alguien que solo observa un fenómeno, este intenta criticar sus enunciados con los datos que le proporcionan los experimentos, implicando cierta participación dentro de los fenómenos objeto de estudio, debido a que puede manipular variables influyentes en los resultados con el fin de corroborar las hipótesis formuladas en los problemas de investigación.

De acuerdo con lo anterior, hay tres criterios sobre el sujeto Popperiano, el primero se refiere a que este puede tener un razonamiento crítico sobre las

verdades provistas de universalidad, con lo cual puede aseverar solo hipótesis de los fenómenos. En segundo término se plantea un sujeto que puede manipular las variables experimentales con el fin de falsear sus hipótesis. En un tercer punto manifiesta que el pensamiento objetivo debe estar por fuera de las injerencias metafísicas, es decir, de las creencias, las ideologías y lo moral, puesto que no se pueden contrastar con la experiencia observable, lo que implica la exclusión de lo que es el proceder de la ciencia con otras formas de saber.

Así, para redondear lo dicho hasta el momento, la formación de un sujeto positivo se sustenta en cuatro premisas generales: en primer lugar, desde la idea de una asepsia o una supuesta pureza en la observación de los fenómenos, es decir, que la ciencia positiva encuadra al individuo en una concepción según la cual las creencias e ideas provenientes de la subjetividad, tales como emociones, prejuicios o cuestiones morales, ejercen una influencia negativa en vía de conseguir un pensamiento objetivo. Para alcanzar la objetividad, por tanto, debe haber una purga de estas cuestiones de parte del sujeto de conocimiento. En un segundo término, el sujeto positivo no está arraigado a un contexto y, por tanto, debe establecer una ruptura con este. Si existen discursos de orden político, religioso, social o cultural que inciden en su pensamiento, debe anularlos en tanto son obstáculos de conocimiento, puesto que debe afrontar la realidad de modo neutral.

En un tercer lugar, emerge la idea en la que el sujeto solo puede acceder al conocimiento por medio de la objetividad. En otras palabras, si se adscribe a una lógica en la que contraste hipótesis con la experiencia, entonces podrá superar los saberes comunes y acceder a una verdadera construcción de conocimiento. Y finalmente, el sujeto positivo debe asumir una actitud en la que transforma en objetos o cosas sus objetos de estudio, independientemente si son seres vivos u otros entes con quienes experimenta. En este último sentido, es importante señalar que por tal razón se han creado los códigos deontológicos para la implementación de normativas y regular la experimentación con seres vivos, sean estos animales o seres humanos, todo con el fin de garantizar su objetividad.

Problemáticas en torno al sujeto positivo

Tomando en consideración lo planteado, el pensamiento racionalista resultante de estas ideas positivistas ha contribuido a generar una noción de conocimiento atravesada por cuestiones subjetivas. Por ejemplo, existen las pruebas

de evaluación cognitiva en niños, niñas y adultos, las cuales pretenden medir el coeficiente intelectual. En esta medida no se evalúan cuestiones de índole común, sino referentes conceptuales acerca de razonamiento abstracto, lógica, análisis de problemas, matemáticas, etc. En consecuencia, si una persona está por debajo del rango medio del CI es considerado con una dificultad de aprendizaje o cognitiva, en cambio, si está por encima de la media, sus facultades son resaltadas favorablemente. En este escenario la incidencia del saber científico en la formación de subjetividad es evidente, pues pone en práctica elementos acerca de cómo el sujeto, al convertirse en objeto del propio conocimiento, reivindica una postura en la cual debe estar libre o “aséptico” de cuestiones morales o del sentido común.

Así las cosas, la ciencia positiva tiene el monopolio del saber, de tal modo que ha podido totalizar tanto el conocimiento de las cosas como el del sí mismo. Esto debido a que sus reglas metodológicas imponen la ley de que lo objetivo es el conocimiento de la realidad y, por tanto, los conocimientos tradicionales o foráneos que no estén dentro de los parámetros de la ciencia positiva quedan relegados. Este modo de planteamientos engendró una consecuencia para los individuos que se relacionan con ella, y es la de despojar de emocionalidad, creencias y criterios que sustentan la vida cotidiana de los científicos, donde la frialdad del razonamiento durante las intervenciones sobre el entorno social y ambiental deben ser los principios de una científicidad eficaz.

Sin embargo, luego de la Segunda Guerra Mundial las críticas a esta ciencia positiva se desarrollaron de manera más frecuente debido a los acontecimientos acaecidos en este momento histórico, pues hicieron repensar el papel de la ciencia dentro de la sociedad moderna y su influencia dentro de los eventos sociales. Al igual que la formación del conocimiento no solamente está determinada por los hechos objetivos, existen otros factores que determinan la configuración del pensamiento objetivo. Dentro de estas críticas iniciales, Thomas Kuhn (2004) sostiene que el conocimiento no es acumulativo, ni es un proceso en el cual se deben falsear a cada instante las teorías desarrolladas por los científicos. Más bien, el conocimiento científico manifiesta disputas internas, es decir, hay una confrontación dentro de la escogencia de una teoría, que en un tiempo era dominante en la explicación de un fenómeno, por otra nueva manera de conceptualizar algún fenómeno. Kuhn llama así a las *revoluciones científicas*, a la situación de un cambio de paradigma teórico por otro.

Las disputas entre los grupos de científicos sobre el dominio de una teoría o paradigma, como lo propone este autor, es debido a la inestabilidad que

presenta una *ciencia normal* al tener inconsistencias sobre los objetos de estudio. Cuando la comunidad científica entra en discusión sobre si acogen un nuevo modo de proceder, es donde se desarrolla una revolución, es decir, que los científicos acogen una manera de comprender un fenómeno que un anterior paradigma intentó descifrar, cambiando la metodología, las normas y las conceptualizaciones (Kuhn, 2004, p. 203)

Si bien es cierto que en su propuesta Kuhn solo enfatiza los cambios de paradigmas, su crítica al positivismo radica en situar el conocimiento como una formación social, en tanto plantea que el saber objetivo es producto de un consenso en una comunidad científica, esto, por ende, significa que el conocimiento es diseñado, recreado y expuesto en un plano de socialización de expertos para que estos emitan una validación del mismo. Acerca de esto, Imre Lakatos (1989), en su denominación de *Programas de investigación*, elabora una concepción bajo la cual los científicos, al adherirse a un programa, acogen postulados y premisas que comparten entre sí (Lakatos, 1989). Para este filósofo, los Programas de Investigación están delineados por aquellos que progresan y los que son regresivos. Esto quiere decir que aquellos programas que encuentran novedades son los que están en constante reestructuración, mientras que los regresivos intentan “acomodar los hechos ya conocidos” (Lakatos, 1989, p. 15). Las personas que se inscriben en un programa de investigación buscan el progreso, en cambio desechan los que no presentan dicha característica.

Así pues, para Lakatos, las implicaciones Popperianas de la demarcación se manifiestan no solo en el plano científico, sino que sus consecuencias se trasladan tanto en el ámbito social, como en lo político (Lakatos, 1989). Debido a su lucha por diferenciar lo que es ciencia sobre una pseudociencia (demarcación), se niegan otras formas de entender el mundo, razón por la cual implicaría, en la práctica, privar la libertad de expresión (Lakatos, 1989).

Ahora bien, de acuerdo con lo anterior, la idea recogida por estos dos autores es la de enfatizar los errores que comete el positivismo visto desde Popper en sus bases epistémicas, no obstante, puede resaltarse que desde estas instancias el conocimiento no progresa partiendo de un criterio único en el que el individuo debe estar aislado para conformar una teoría, sino que el pensamiento científico es elaborado a partir de la deliberación. Por lo tanto, los sujetos que tengan alguna afinidad con un área de conocimiento podrán estructurar una comunidad llamada propiamente científica, donde sus miembros trabajan para que sus énfasis teóricos sean reconocidos. Asimismo, se propende que las prácticas de investigación sean compartidas a partir de lo que otros ya han

formulado acerca de un tema, dejando así un conocimiento situado que está, a su vez, relacionado con distintas lecturas sobre la realidad del mundo.

De acuerdo con estas ideas, el saber sobre sí mismo y acerca de las cosas es formalizado a través del uso de un conocimiento que de antemano está consensuado por una comunidad. A pesar de esto, en algún momento determinado este conocimiento puede cambiar o transformarse en otros modos de pensar las cosas, lo que implicaría que el individuo cambia su manera de conocer, e igualmente, transforma sus prácticas y rutinas normativas que anteriormente desarrollaba con su paradigma de acción. Sin embargo, los cambios de un conocimiento consolidado por otro nuevo no son tan fáciles, puesto que hay resistencias y tenacidades empleadas para evitar que el cambio se formalice, propiciando que la subjetividad esté dirigida hacia un sistema de pensamiento que modela lo cognoscitivo en un proceder normativo y totalizado sobre un punto de vista, tal como lo aprecia Paul Feyerabend, quien plantea que las teorías mantienen una defensa protectora para que no pierdan validez ni adeptos dentro del círculo científico (Feyerabend, 1986). En tal caso, el autor referenciado manifiesta que las teorías dominantes sostienen una *condición de consistencia* (Feyerabend, 1986, p.19), lo que implica no aceptar nuevas hipótesis, aunque encuentren nuevos hechos, a menos de que estas no contradigan los supuestos teóricos de la teoría hegemónica.

Feyerabend insiste en que esta condición de consistencia ha favorecido la unicidad del pensamiento, aludiendo de modo crítico al método empirista, el cual ha acaparado la construcción del conocimiento relegando alternativas que han surgido en contraposición al método positivista. En este sentido, Feyerabend manifiesta que esta exclusión obedece a una estrategia para que el método positivo sea utilizado y reutilizado sin que se critique su accionar (Feyerabend, 1986). Desde estas ideas, si los científicos asumen sin modo crítico esta condición de consistencia, la ciencia no progresará, puesto que se estanca en una repetición constante sin que haya nuevas vías para reformular los hechos. Su consecuencia es que las teorías se conviertan en *dogmas* y, por tanto, se transformen en una *ideología* (Feyerabend, 1986, p. 30), en el que se han acomodado los argumentos en beneficio de que los hechos concuerden con el entramado teórico que se ha afianzado como una verdad absoluta.

En este caso, la discusión acoge no tanto las evidencias empíricas, sino lo que sustenta las evidencias, es decir, la cuestión metodológica y teórica, puesto que allí es donde se normativizan los criterios de percepción y razonamiento de los fenómenos. La crítica de Feyerabend, pues, es defender la diversidad

de perspectivas teóricas, dado que sería beneficioso para el conocimiento objetivo. La unicidad sobre una sola teoría se convierte en *mito* (Feyerabend, 1986, p. 29), lo que implica que su verdad se volvería incuestionable. En consecuencia, la ciencia positiva impide dar cuenta de nuevas perspectivas, ya que el empirismo ha creado una *veneración sobre los hechos* (Feyerabend, 1986, p. 30).

En este orden de ideas, la propuesta del anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend plantea que la subjetividad se forma sometida a un conocimiento impositivo el cual dicta los modos de percibir y analizar los fenómenos de la realidad. En efecto, la implicación de esta aseveración es que la producción de conocimiento está filtrada por el monopolio del conocimiento positivo, lo que significa que este método se ha arrogado el derecho de controlar las nuevas formaciones de conocimiento objetivo. La libertad de conocimiento está supeditada al entramado metodológico de la ciencia positiva, con lo cual, la observación del sujeto y su forma de racionalizar los eventos ha sido monopolizado por este saber epistémico.

Es interesante que desde esta perspectiva la libertad de pensar está puesta en cuestión, dado que los intereses de algún individuo o comunidad, al estar inmersos en una comunidad de saber, están condicionados a sus normas y leyes que, a su vez, rigen las posibilidades de desarrollar conocimiento. Para Bachelard esta regulación o control significa un *conservatismo* o, en otras palabras, que las respuestas a los problemas ya están dadas, no hay problematización ni interrogantes que hacerse, por tal motivo, se empiezan a presentar los *obstáculos epistémicos* que hacen obstruir el crecimiento del *espíritu científico* (Bachelard, 2000).

Desde esta perspectiva, Bachelard menciona que los obstáculos son *necesidades* (Bachelard, 2000), las cuales buscan nuevos interrogantes y respuestas, indicando que los sujetos necesitan movilizar su saber para plantear problemas novedosos. En dicho sentido, la subjetividad es formada a partir de esos cuestionamientos incesantes y que no se detienen a pesar de que exista un control normativo que dicta cómo se debe pensar. Hay inconsistencias, y para hallar soluciones se debe interrogar los problemas. En palabras de Bachelard “[...] el espíritu científico jamás se siente impedido de variar las condiciones, en una palabra, de salir de la contemplación de lo mismo y buscar lo otro, de dialéctica la experiencia” (Bachelard, 2000, p. 19).

De acuerdo con lo anterior, los sujetos están en constante interrogación de las cosas, hallando nuevos problemas que surgen, y no se les puede limitar a

un control cognitivo, puesto que existen nuevos problemas que resolver. Por tanto, hay motivaciones subjetivas que movilizan a los sujetos a preguntarse acerca de la verdad de las cosas. Dichas preguntas tienen relación con los problemas originados en los contextos sociales, políticos, religiosos, morales, en la medida que los interrogantes nacen de un referente inmediato.

La formación del sujeto como concepto

Siguiendo este orden de ideas, desde una perspectiva de la historia crítica de la ciencia, Pierre Macherey contempla la idea de que la ciencia, más que producir y reproducir conocimiento, es, ante todo, un modo discursivo que adquiere una “actitud, una toma de posición dentro de un debate” (Macherey, 2011, p. 43), es decir, hay una discusión y, por ende, una reciprocidad entre los saberes y el contexto del cual emergen.

Esta interrelación es motivada por la formulación de una pregunta problema acerca de algún hecho que proporciona el contexto, el cual, por demás, adquiere la característica de ser problemático, una vez facilita las condiciones de posibilidad del saber. Sin embargo, Macherey afirma que lo que permite este dialogo entre el problema y el contexto es la acción de un concepto, puesto que los conceptos son los que definen la “formulación de un problema” (Macherey, 2011, p. 67). En cambio, para la relación entre teoría y contexto no habría un debate o una interrogación, puesto que se trataría de “las aplicaciones del concepto” (Macherey, 2011, p. 55), es decir, las soluciones del problema definido por los conceptos.

Si lo que permite a los sujetos conocer es la búsqueda de nuevos problemas e interrogantes, y tales problemas se guían por los conceptos, entonces, la formación de la subjetividad en relación con el conocimiento estaría dada porque los conceptos operan tanto de modo significativo, como de acción (Macherey, 2011, p. 59). Es decir, estos inauguran nuevas prácticas en el ámbito experimental y técnico, y también movilizan otros conceptos que son utilizados en diferentes campos teóricos. Lo subjetivo, el sujeto o el individuo serían conceptos que determinan una forma de significación y una praxis.

De acuerdo con lo anterior, los conceptos no se forman por las directrices de las ciencias, más bien están operando en todo el contexto social, y desde allí la ciencia toma un concepto para problematizarlo, tal como lo plantea Canguilhem en el que las creencias ideológicas, desestimadas por los positivistas, por ser falsas, hacen parte de la base en la cual, la ciencia moderna ha desarrollado su

engranaje epistémico y práctico (Canguilhem, 2005). Canguilhem manifiesta que puede hablarse de ideología científica, en la medida que hay una precondition histórica bajo la cual los conceptos, nacidos en un discurso no científico, pueden ser parte formal como problema objeto de estudio, en tanto hay una formalización de su utilidad en las fuentes de verificación científica. En consecuencia, la ciencia se forja en relación con los contextos sociales e históricos, implicando que la praxis científica se construye a partir de estas relaciones entre los sistemas interpretativos que cada sociedad desarrolló en un momento determinado.

De hecho, Durkheim propone que las categorías científicas devinieron de conceptos que la religión creó en los albores de las sociedades, dado que fue el primer conocimiento que se fomentó para comprender los fenómenos del mundo. De esto concluye que tanto la religión, como los conocimientos derivados de ella, son realidades construidas en común, y en consecuencia hacen parte de realidades sociales desarrolladas de un pensamiento en común. Así pues, el tiempo, el ordenamiento espacial, las formas religiosas y el conocimiento intelectual, son derivaciones de los acuerdos en común de un grupo social y comparten estas categorías del entendimiento de la realidad (Durkheim, 1993, p. 40). Ampliando un poco más, este autor propone que, por ejemplo, en el caso de la religión, hay elementos comunes que han dado pie para la elaboración de un conocimiento básico que ha servido como fundamento del saber científico. En dicho caso, afirma que existen categorías de comprensión de la realidad que fueron posibilitadas a partir de creencias religiosas. Tales categorías podrían ser lo “temporal, espacio, género, números, causas, sustancia, personalidad” (Durkheim, 1993, p. 40). En la medida que los filósofos entraron en un rigor haciendo uso del pensamiento racional, utilizaron estos cimientos para comenzar a entender la realidad de otro modo.

Lo anterior implica que la subjetividad del conocimiento es fomentada por un saber en común sobre las cosas, de donde los conceptos han sido tomados y transformados dependiendo del interés que hay para comprender un fenómeno de la realidad. Sin embargo, la formación del pensamiento cambia en determinado contexto histórico porque las estructuras de los conceptos se transforman y se vuelven parte de un nuevo complejo de significación donde hay nuevas formas de conocer los fenómenos.

Siguiendo con esta línea argumental, Foucault plantea que la estructura de los conceptos se modifica, puesto que entran a una nueva lógica de intereses en los que se asume una *mirada* tanto de las cosas, las praxis, las técnicas, los

instrumentos y los sujetos de una disciplina científica (Foucault, 2003, p. 1). Por ejemplo, cuando Foucault abordó el surgimiento del concepto de *Clínica*, analiza el paso dado desde una comprensión patológica a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. De acuerdo con esto, Foucault hace un análisis de los significados (bajo el método arqueológico) que han operado dentro de los objetos de estudio de la medicina, con lo cual plantea que la clínica emerge de un nuevo significado dotado de modos de describir lo corporal. Del mismo modo, esta elaboración asume maneras de comprender lo patológico y la creación de herramientas para abordar el discurso médico. Por lo tanto, para Foucault el nacimiento de la clínica es una “reorganización” de los métodos médicos que habían sido aplicados en tiempos anteriores (Foucault, 2003). De esta manera, dicho autor plantea que los cambios en las estructuras significativas del conocimiento dan paso a nuevas percepciones y praxis, ya no del fenómeno de estudio, sino la influencia que manifiestan estos estudios dentro de las representaciones y prácticas en la cotidianidad social, por ejemplo, el estudio de la formación del concepto de *clínica*.

Así pues, en referencia al tema convocado en el presente escrito, la formación de subjetividad subyace al modo en que opera la ciencia al abordar los problemas de estudio y cómo estos, a medida que van acentuado sus teorías, van materializándose, ya sea en prácticas sociales, instituciones, instrumentos y técnicas que serían la prolongación de los conceptos puestos en el terreno. En síntesis, el conocimiento estructura la praxis y el pensar del sujeto, también lo vuelve poseedor de criterios que le permiten entrar en relación con los demás y con sus semejantes, puesto que es, desde un referente conceptual, donde la subjetividad opera dentro de la ramificación de lo social.

A modo de conclusión

Para finalizar, pueden establecerse unas premisas: la primera remite a pensar en la ciencia como una institución social que opera bajo la necesidad de fomentar una idea de subjetividad, con lo cual, dependiendo de referentes conceptuales y metodológicos, puede expandir su acción dentro de asuntos de la vida cotidiana de individuos y grupos por medio del aprendizaje de campos del conocimiento. Esto implica que el sujeto conocimiento, cuando intenta acceder a explicaciones sobre las cosas, puede, si es desde una perspectiva positivista, hacerlo bajo las precondiciones del discurso científico, por tanto, dará explicaciones basándose en unos *a priori* racionales.

Por otra parte, cuando hay un pensamiento crítico e interrogativo sobre las cosas, hay una variación del modo de percibir y entender la realidad, debido a que los sujetos van a sentir la necesidad de establecer preguntas válidas y pertinentes. En consecuencia, el sujeto experimenta una transformación de sí, en la medida que este saber crítico moldea sus esquemas cognitivos que median entre él y la realidad, sea esta interna o externa a sí mismo. Sin embargo, hay que comprender que este conocimiento crítico no depende solamente de la formación del conocimiento científico, pues también es construido a partir de otras instituciones del saber social, tales como la política, la cultura, o incluso, la religión (desde algunas bases). En tal sentido, el conocimiento, al ser una transformación de sí, moviliza al sujeto a tratar de buscar un sentido propio en diversos discursos y a partir de la formulación de interrogantes que pueden abarcar cuestiones objetivas y subjetivas.

Siguiendo este orden de ideas, también hay que plantear que el conocimiento, al ser una cuestión hecha por comunidades, se transforma acorde con las realidades históricas y sociales de los sujetos. Surge a través de disputas y debates sobre lo incierto, proporciona reglas y a su vez obedece a normativas ya dadas y sobre las cuales los llamados científicos ven la realidad. Además, los cambios históricos catalizan los cambios dados por la introducción de nuevos esquemas de pensamiento, con lo cual existirían otras formas de conocer y de establecer una praxis en un saber. Esto, por lo demás, conlleva cambiar los referentes subjetivos de las personas, quienes, por tanto, van a incorporar otras categorías de pensar y actuar al asumir una realidad.

Para finalizar, la ciencia debe tener claro que las consecuencias de sus premisas estarán reflejadas en la vida cotidiana. Las personas interiorizan los saberes y los toman como referentes de su personalidad, incorporando así parámetros de vida que harán parte de la subjetividad. Por lo tanto, el conocimiento es materializado tanto en formas de pensar como en modos de sentir las relaciones consigo mismo y con los demás cuando intentan explicar cuestiones de la naturaleza, como de lo humano.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*. México: Prentice Hall.

- Bunge, M. (1995). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Canguilhem, G. (2005). *Ideología y personalidad en las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chalmers, A. (1990). ¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México: Siglo XXI.
- Comte, A. (1875). *Principios de filosofía positiva* (Jorge Lagarrigue, traductor). España: Imprenta de la Librería del Mercurio.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Echeverría, J. (1999). *El círculo de Viena*. En *Introducción a la metodología de la ciencia* (pp. 17-84). Madrid: Cátedra.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2003). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Macherey, P. (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Popper, K. (1980). *La Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

2

CAPÍTULO

EL SUJETO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE ENFOQUES Y PARADIGMAS⁴

Pablo Andrés Montoya Vidal⁵

Introducción

En este capítulo se desea establecer el enfoque que se toma frente al análisis de los conceptos de sujeto y subjetividades, como insumo para el proyecto de investigación *Construcción de subjetividades en miembros de comunidades educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la Educación para la Paz*; en este caso para resaltar los aspectos sociales e históricos como elementos estructurantes de tales nociones. La problemática del sujeto, que había surgido con la filosofía moderna a fines del siglo XVI, y que fue uno de

-
- 4 Producto de investigación realizado junto a la docente Ana Isabel Meneses, en el marco del proyecto de Investigación en curso (2018-1): *Construcción de Subjetividades en Miembros de Comunidades Educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la Educación para la Paz, IV Convocatoria Interna Unicatólica*. En esta misma publicación existe un capítulo de la profesora Meneses en el que se expone todo lo referente a la temática y conceptualización de educación para la paz: *Educación para la paz: Aproximaciones conceptuales para el debate*.
 - 5 Sociólogo, Maestrante en Estudios Socioambientales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador. Docente Programa de Trabajo Social, Fundación Universitaria Católica LUMEN Gentium, UNICATÓLICA-Cali. Correo: pamontoya@unicatolica.edu.co

los nudos centrales de la Ilustración en el siglo XVIII, tuvo como base social e histórica la emergencia y empoderamiento de la burguesía en Occidente. La filosofía moderna llegó a ser, en este sentido, la expresión de los intereses de una clase social que se había emancipado a través de la actividad económica comercial mundial, llevándola, a la larga, a romper lazos con el orden tradicional y manifestando “su rechazo a la ideología clerical-feudal y su interpretación del hombre como ser pasivo y subordinado a un orden invariable por divino” (Acanda, 2008a, p. 2). Por contraposición, podría argumentarse que la categoría moderna de sujeto implicaba reivindicar “la capacidad racional del individuo para lograr el conocimiento de la realidad y su autoconocimiento” (Acanda, 2008b, p. 55). Este ideal quedó patente en la respuesta que Kant dio a la pregunta ¿qué es la Ilustración?, al expresar el énfasis en la autonomía racional de los sujetos y su capacidad de llevar con responsabilidad la dirección de su propia vida (Kant, 2013). Con la expresión sujeto se deseó evidenciar la capacidad activa y transformadora del ser humano, aunado al carácter racional de su actividad y pensamiento.

Frente a este desarrollo de la filosofía de la emancipación burguesa, cabría destacar dos elementos aunados que la diferenciarían de las ideologías del antiguo régimen, a saber: a) su concepción específica del sujeto y b) el carácter educativo de sus principios para alcanzar los fines que se propuso. En cuanto al primer elemento, acerca de la concepción específica del sujeto en la filosofía moderna y la Ilustración, se suponía desde una posición cartesiana que el sujeto se concebía como un ente autocentrado, indeterminado, independiente y soberano, con absoluta capacidad racional. Tal como lo comentaba Adorno (1969, p. 44), las concepciones del sujeto anteriores a la aparición de las Ciencias Sociales en el siglo XIX, y que fueron comunes a la filosofía especulativa de la sociedad, definían a aquél como “algo concreto, cerrado y subsistente por sí mismo; [...] una singularidad caracterizada por propiedades particulares que solo a él le son pertinentes” (Adorno, 1969, p. 44). Es decir, se concebía al sujeto como un ser en relación con la concepción del átomo materialista de Demócrito y no, por el contrario, en referencia a la persona humana. Sin embargo, esta “noción de sujeto soberano de la conciencia” (Polo, 2011, p. 217) sería impugnada en un primer momento por Immanuel Kant, al reflexionar acerca del proceso por el cual el sujeto se apropia cognitivamente del objeto, estableciendo con ello los elementos que condicionan la actividad gnoseológica de los individuos, y dando a entender que la filosofía era en sí misma una filosofía crítica. Esta reflexión sería continuada en este mismo sentido por Hegel, quien retomó las ideas de Kant y las llevó un paso

más allá. Si Kant pretendía que las estructuras que condicionaban la actividad cognoscitiva de los individuos eran estructuras *a priori*, para Hegel se trataban de estructuras históricas que evolucionaban con las transformaciones de la sociedad. Estas estructuras históricas no solo condicionaban las posibilidades del conocimiento en los hombres, sino también las formas de subjetividad social (Acanda, 2008a). Como se verá más adelante, esta crítica al tema del sujeto autocentrado sería retomada y continuada en el siglo XIX, llegando a tomar relevancia en las recién nacidas Ciencias Sociales y, tal como luego lo plantearía Foucault (1995), sería el blanco de críticas en autores como Marx, Nietzsche y Freud.

Para el segundo elemento, concerniente a los procesos educativos implícitos en la filosofía moderna y la Ilustración, como el mismo Acanda (2008a) lo muestra, es posible observar la relación entre pensamiento filosófico y teoría de la educación. Se entrevé, por lo tanto, en la filosofía moderna, las bases conceptuales del individuo burgués, pero se podría argumentar que es en la Ilustración en el siglo XVIII cuando se desarrollan los procesos pedagógicos como procesos activos de determinación racional y autocreación en la teoría de la educación. ¡Sapere aude! -¡Ten el valor de servirse de tu propio conocimiento!- fue la consigna de filósofos que, como Kant, veían la madurez del individuo como un proceso racional en el que el sujeto se libraría de su culpable incapacidad de pensar por sí mismo, sin la guía de otro; de esta manera, los individuos serían autónomos, dueños y responsables de sus propias vidas, y tendrían la capacidad de transformarse a sí mismos y a su entorno. La paradoja que genera la teoría de la Ilustración, en cuanto a los procesos educativos, parte de la interrogación acerca de quién es el sujeto que lleva a cabo el proceso ilustrador y cuáles son las consecuencias que produce esta respuesta:

La intención teórica era la de concebir al hombre como sujeto de su vida. Sujeto, en tanto convierte en objetos de su actividad a los fenómenos que lo rodean, que no se subordina ya a ellos (sean fuerzas naturales o instituciones sociales); sino que los objetualiza para dominarlos y utilizarlos en la conformación de una vida feliz. Y es aquí donde aparecen las contradicciones insalvables del proyecto de cambio social que se planteó la Ilustración. El objetivo era educar a los hombres, pero, ¿quién introduce la luz en la mente de los hombres? Otros hombres: los ya ilustrados. Ellos convierten a los demás individuos en objetos de su actividad educativa, y son los que los conducen hacia la razón y la felicidad. Es decir, en la actividad de ilustración, se objetualiza al otro (Acanda, 2008b, p. 55).

Esta contradicción del movimiento de la Ilustración tendió a desarrollarse, en el inicio de la educación moderna, en una relación de poder y dominación que dividió a los hombres entre unos sujetos que tienen posesión sobre el saber y unos objetos, considerados alumnos, que son percibidos como si fuesen recipientes vacíos que recibirán la luz de los hombres ilustrados. En este sentido, toda relación social entre maestro y alumno “será vista como la de un ‘sujeto’ con un ‘objeto’ (Acanda, 2008b, p56), un cambio parcial desde el proceso educativo del estado burgués, puesto que se conserva la dominación sobre los sujetos, es decir, se los objetualizan y cosifica, tergiversando así los principios de la autodeterminación y la capacidad que poseía la filosofía moderna para ejercer la crítica como madurez del individuo. Estas relaciones asimétricas pueden ser consideradas, teniendo en cuenta lo que plantea Acanda, como un tipo de relación objetual (sujeto-objeto) que entra en detrimento de lo que supone podría ser una relación simétrica e intersubjetiva (sujeto-sujeto) (Acanda, 2008b, p. 56).

El sujeto en Marx, Nietzsche y Freud: una aproximación

Si por otro lado, el asunto se centra en el análisis de la creencia en la libertad y el libre albedrío, tanto Nietzsche como Marx mostraron cómo esta noción cosificada, reificada y esencialista del sujeto fue funcional a las ideas de la modernidad occidental, y particularmente al capitalismo -al igual que para la filosofía de la Ilustración- como sistema económico moderno. En efecto, para el capitalismo la funcionalidad del libre albedrío, como ideología, implicaba (e implica aún) imaginar el sujeto como un ser libre, sin condicionamientos, en el que el cambio es producto de la propia voluntad, donde es posible postular el intercambio como contrato entre seres libres que se obligan mutuamente y no como una imposición de unos hombres sobre otros (Zuleta, 2001). La concepción de libertad, que para Nietzsche tiene sus orígenes en el cristianismo, en Marx se muestra cómo es reducida, durante el capitalismo, al concepto de libertad de propiedad e industria. En este sentido, según Zuleta, la necesidad que tiene el sistema capitalista de una fundamentación apologética y metafísica del sujeto libre implica y justifica la puesta en práctica de dispositivos de represión, centrados en una teoría de la responsabilidad y del contrato (Zuleta, 2001, p. 95).

Marx, en su *Tesis sobre Feuerbach*, criticaba que la condición humana “no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en realidad, el conjunto de

las relaciones humanas” (Marx, 2014, p. 501). Por lo tanto, para hablar de tal esencia metafísica del ser humano se tiene que prescindir del “proceso histórico” en el cual se encuentra inscrito, planteando que es un ser aislado, “una generalidad interna, muda, que une de un modo natural a los muchos individuos” (Marx, 2014, p. 501). Más adelante, en el apéndice *Introducción a la crítica de la economía política* (Marx, 1974), Marx criticó como “robinsonada” la concepción del sujeto individual de la sociedad burguesa, considerado “independiente por naturaleza”, porque este aparecía “no como un resultado histórico, sino como el punto de partida de la historia” (Marx, 1974, pp. 235-236). Es por ello que se olvidan las constantes y múltiples relaciones de dependencia que necesita el ser humano para su supervivencia. “El sujeto es, decía Marx, un individuo social, un individuo bañado, de modo inexorable, en múltiples relaciones” (Aragüés, 2015, p. 49). Fue precisamente, en este sentido, que Marx se consideraba a sí mismo un individualista radical, y no tanto en cuanto a la manera del significado burgués del término individualista, sino en el entendimiento de expresar la “exigencia de pensar las formas económicas y políticas en términos de los individuos concretos, con sus determinaciones específicas y sus posibilidades reales, lo que lo apartó del idealismo alemán y del liberalismo político” (Zuleta, 1987, p. 33). Esto lo llevó, en varios de sus escritos, a hacer una denuncia del individualismo abstracto, pretendidamente fundamentado en la filosofía moderna. Ya en sus escritos tempranos, por ejemplo, los *Manuscritos de economía y filosofía* (1970), había planteado, en términos dialécticos, la relación que implica el influjo que ejerce la sociedad en la conformación de los individuos, y, por otro lado, la formación de la sociedad como un producto de las interacciones entre los hombres. “El carácter social es, pues, el carácter general de todo el movimiento; así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también es producida por él” (Marx, 1970, p. 145).

Teniendo en cuenta las anteriores observaciones, Marx mostró cómo el capitalismo, como estructura social objetiva, tendía a considerar a los individuos como cosas y a las relaciones humanas como relaciones entre cosas. En el esclarecimiento del proceso de enajenación, explica cómo el sujeto se encuentra reificado (naturalizado) en las relaciones de producción capitalistas, primero al ser convertido en mercancía, y luego en el proceso de trabajo, donde es separado del producto de su trabajo que se le opone como una fuerza externa. El trabajo es, para Marx, el modo de objetivación de la “esencia genérica” del hombre como ser universal; sin embargo, la enajenación no permite la reproducción de este proceso en los hombres, puesto que el hombre, en tanto que

obrero, se encuentra subordinado como una pieza más al sistema de producción capitalista, sujeto a la máquina, en un proceso de racionalización de la técnica de producción que no le permite ejercer la capacidad de reconocerse a sí mismo. El único modo para lograr salir de la enajenación, según el autor, es el comunismo, considerado como un proceso de desajenación (Polo, 2011, pp. 218-219).

En cuanto a Nietzsche, por ejemplo, en *Humano demasiado humano* (2001) se hace alusión a una crítica a la filosofía metafísica, en el sentido que en ella se negaba que “lo uno naciese de lo otro” y se les asignaba a las cosas consideradas como principales “un origen milagroso, inmediatamente a partir del núcleo y la esencia de la ‘cosa en sí’” (Nietzsche, 2001, p. 43). Así, de este modo, no era comprensible cómo algo podía nacer de su contrario, por ejemplo, el altruismo del egoísmo, lo racional de lo irracional, etc. Esta misma filosofía metafísica había sido deudora, según el autor, de una concepción del hombre como una verdad eterna, como algo invariable, “como una medida cierta de las cosas” (Nietzsche, 2001, p. 44). Lo que no se reconocía en esta concepción es que esta definición de hombre se encontraba anclada en un contexto espacial y temporal limitado. Nietzsche objeta la “falta de sentido histórico” por parte de filósofos que se apoyan en un concepto del hombre actual que se proyecta hacia el pasado (anacronismo) y que no reconocen que “el hombre ha devenido” (Nietzsche, 2001, p. 44). Por lo tanto, al igual que Marx, Nietzsche sugiere un concepto del sujeto individual -y también se podría hablar del sujeto colectivo- como un ser sin esencia metafísica; más bien, podría plantearse que su esencia es social e histórica surge como efecto de los choques y relaciones entre contrarios que postula una filosofía histórica.

Refiriéndose al concepto de identificación, que será desarrollado más adelante, Hall (2003) arguye que Freud lo consideraba “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona” (Freud, citado en Hall, 2003, p. 16). Sin embargo, desde el punto de vista del Complejo de Edipo, en el que el proceso de identificación toma por objeto a los padres, se hacen presentes relaciones simultáneas de amor y de odio, las cuales caracterizan a tal proceso como ambivalente y abierto. De un modo elemental, podría pensarse en “un ‘moldeado a imagen del otro’ que compensa la pérdida de los placeres libidinales del narcisismo primario. Se funda en la fantasía, la proyección y la idealización” (Hall, 2003, p. 16). Así, al analizar las razones por las cuales el comportamiento agresivo hace parte del ser humano, Sampson (2002, p. 73) explica que, en el psicoanálisis, a diferencia de la creencia en el origen natural de la

agresividad en el hombre, es el proceso de la formación del sujeto social, es decir la identificación con el otro, introyectado dentro de sí, lo que genera la “rivalidad mortífera” desde la primera infancia. En el proceso de formación social de la identidad del “yo” es necesaria la constitución del “otro”; relación proclive a la conflictividad, ya que “ese ‘otro’ es mi reflejo especular gracias al cual me reconozco y desconozco a la vez”; y también, porque si bien ese “otro” brinda la clave de la humanidad del “yo”, su unidad arrebató aquello que se codicia como bien supremo que proporciona el goce (Sampson, 2002, p. 82). De esta manera, la agresividad no es considerada como un comportamiento innato al ser humano, como el conjunto de prácticas e ideas, sino que más bien es un aspecto inherente a la constitución imaginaria del sujeto social, un proceso relacional y simbólico. De este modo, es posible encontrar también, sin profundizar demasiado en la teoría freudiana, una concepción del sujeto que se constituye socialmente mediante las relaciones intersubjetivas.

La perspectiva del sujeto y la subjetividad en Foucault

Precisamente para Foucault (1995), Marx, Nietzsche y Freud han permitido el surgimiento de nuevas técnicas de interpretación en el siglo XIX para la comprensión del sujeto y la subjetividad. Haciendo alusión a Nietzsche, Foucault menciona cómo en este autor existe una crítica de la “profundidad ideal [...] [como] búsqueda pura e interior de la verdad”; por el contrario, cuando se realiza la práctica interpretativa, aquella profundidad termina ofreciéndose como “un ademán y un pliegue de la superficie” (Foucault, 1995, pp. 38-39). De esta manera, se ha llegado a la tarea de establecer una práctica de la interpretación infinita, sin límites, en la medida que los signos se encadenan en una red que tiene como característica principal su apertura irreductible. Desde luego, es una crítica de los comienzos y los orígenes, de los presupuestos que imponen esencias en cuanto al ser social:

No hay nunca, si queréis, un *interpretadum* que no sea ya *interpretans*, hasta el punto de que la relación que se establece en la interpretación lo es tanto de violencia como de elucidación. En efecto, la interpretación no aclara una materia que es necesario interpretar y que se ofrece a ella pasivamente; ella no puede sino apoderarse, y violentamente, de una interpretación ya hecha, que debe invertir, revolver, despedazar a golpes de martillo.

Se ve esto ya en Marx, que no interpreta la historia de las relaciones de producción, sino que interpreta una relación que se da ya como una interpretación, puesto que ella se presenta como naturaleza. De la misma manera Freud no

interpreta signos sino interpretaciones. En efecto, bajo los síntomas, ¿qué es lo que descubre Freud? Él no descubre, como se dice, “traumatismos”; él pone al descubierto *fantasmas*, con su carga de angustia, es decir, un núcleo que es ya en su ser mismo una interpretación (Foucault, 1995, pp. 43-44).

Se podría decir, aludiendo a Silva (2007, p.51), en cuanto a la crítica de la ilusión positivista de los documentos, también una crítica de la ilusión positivista de los sujetos. Ilusión positivista en la medida en que se piensan a los sujetos como ya constituidos antes de entrar en los procesos sociales y no por mediación de estos mismos procesos. Es decir, una creencia en la realidad “sujeto” como realidad transparente por fuera de la ilusión que la constituye. En cambio, esta crítica plantea que la llamada realidad sujeto “es siempre un jeroglífico, una interpretación que se presenta como perteneciente al orden de la naturaleza, un dato frío y objetivo, materia prima anterior a cualquier proceso de elaboración” (Silva, 2007, p. 52).

Es por ello que Foucault es, en este sentido, crítico de la noción moderna del sujeto, en la medida que era considerado como “un individuo que está completamente dotado de conciencia, como una entidad autónoma y estable, y como la fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido” (Hall, 1997, citado en Aquino, 2013, p. 261). Para este autor, en vez de una noción que como ya se observó más arriba estuvo ligada a la modernidad y al capitalismo, trata de entender al sujeto humano como sumergido en relaciones de producción, significación y poder complejas (Foucault, 2001, p. 242).

Es por medio de estas relaciones de poder donde se constituyen social e históricamente los sujetos y la subjetividad. Subjetividad como efectos de una forma de poder que se vincula al saber, a la producción de la verdad (objetivación) sobre el sujeto, es decir, un régimen de saber.

Esta forma de poder se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, le asigna su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que hace sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra *sujeto*: por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia y, por otro, ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta (Foucault, 2001, p. 245).

El sujeto es definido como un efecto del poder y su desigual distribución, como un producto de un modo histórico de subjetivación. Estas formas de subjetivación histórica no solamente deben entenderse en función de relaciones de

poder desde arriba hacia abajo, sino también en cuanto tales relaciones de poder también implican formas de resistencia, luchas como “formas que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros” (Foucault, 2001, p. 245). Foucault justifica los mecanismos de sujeción como objeto de investigación en el presente, en la medida que el surgimiento del Estado en Occidente desde el siglo XVI es una nueva forma de poder político que combina de manera compleja “técnicas de individualización y [...] procedimientos de totalización” (Foucault, 2001, p. 246). Tal como lo refiere Aquino (2013), la subjetividad es el producto de “los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes” (Aquino, 2013, p. 261). En este sentido, para Cortez (2015, p. 199), Foucault no perdería de vista una concepción de “sujeto como diversidad”, tomada de Nietzsche, ligada a un concepto de poder entrevisto en sus múltiples investigaciones genealógicas y arqueológicas.

La identidad como función simbólica –y no solo en el sentido material, que también es importante–, constitutiva del sujeto, es un proceso de construcción nunca acabado. En términos de Hall (2003), se trata de una *sutura*, es decir, una sobredeterminación, una articulación que, como práctica significativa, se encuentra “sujeta al ‘juego’ de la *différance*” (Hall, 2003, p. 15-16). Por lo tanto, es al mismo tiempo un proceso histórico y social; a través de este proceso social se constituye la diferencia que implica un trabajo discursivo y práctico que marca y ratifica límites simbólicos, fronteras frente a un exterior, un afuera que es necesario para su propia constitución (Hall, 2003, p. 16). Este concepto de identidad iría en contravía de aquella concepción post-cartesiana y occidental que funda la unidad del yo de una manera definitiva, sin relación al devenir que implica la historia, en tanto que ser idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Por ello, se podría argumentar que el proceso de identificación que es consustancial al sujeto deriva en la multiplicidad de identidades que son desplegadas en sus múltiples relaciones sociales, dependiendo de los diferentes contextos espaciales y temporales, de las estrategias puestas en práctica, donde también pueden surgir antagonismos y tensiones entre ellas debido a su proceso de historización radical que conlleva transformaciones y el constante cambio. Antagonismos y tensiones que dejan entrever que las identidades, como proceso simbólico constituyente del sujeto, se encuentran, indefectiblemente, ligadas a las relaciones de poder y dominación, de exclusión, marginalización y al cierre –como ya lo referiría Foucault–. Sin embargo, estos procesos de identificación no implican solamente la interpelación de

discursos y prácticas que tratan de posicionar a sujetos sociales en un lugar y tiempo concretos, sino que también incluyen los procesos de subjetivación, es decir, la capacidad que los sujetos tienen de “decirse” (Hall, 2003, p. 20).

El tema de la subjetivación se encuentra ligado históricamente, tal y como lo comenta Martuccelli (2007), al surgimiento de la modernidad, específicamente con los procesos de racionalización que implican el nacimiento y expansión del Estado, la generalización de los controles sociales y la planificación crecientes en diferentes dimensiones de la vida social. Tras este proceso de modernización, dialécticamente se expresa un cuestionamiento que busca “imaginar una posibilidad de emancipación humana”, para lo cual fue necesario la búsqueda de un sujeto que encarnara aquella posibilidad (Martuccelli, 2007, p. 25). La subjetivación como proyecto emancipador tuvo, entonces, como respuesta histórica, la búsqueda de un *sujeto colectivo* que encarnara esta visión y la llevara a cabo. Esta dupla *proyecto emancipador-sujeto colectivo* fue la base de las teorías colectivistas relacionadas con una mirada marxista de la historia. Sin embargo, esta respuesta y su vigencia serían impugnadas cuando el proyecto colectivo de subjetivación se debilitó gracias a los fracasos revolucionarios del llamado socialismo real hacia fines del siglo XX, y sobre todo, a la discusión académica que se generó frente a lo que se llamó la “muerte del sujeto”, en el que se argumentaba que “el proyecto colectivo y emancipador de la subjetivación es un proceso individualizante de sujeción” (Martuccelli, 2007, p. 27). El “momento Foucault”, como lo llama Martuccelli, busca relacionar el proceso de subjetivación como un proyecto de ética individual; es una respuesta a la búsqueda de la emancipación desde una perspectiva individual –subjetivación individual– asociada a la desconfianza que suscitaban las formas colectivas de liberación.

Precisamente Hall, en respuesta a la Teoría del Descentramiento de Foucault, establece algunas críticas que deben tenerse en cuenta para el proceso de subjetivación. En primer lugar, a pesar de la plausibilidad de la idea de maleabilidad y contingencia del cuerpo, es decir, la aceptación de su constructividad, advierte que su estado no estable no implica que no pueda considerarse este como un “*significante de la condensación de las subjetividades en el individuo*” (Hall, 2003, p. 29). Si bien se reconoce la invocación del cuerpo como referente al cual se aplican las prácticas disciplinarias y regulatorias, Hall advierte en Foucault un rescoldo de “materialidad residual” en su teoría de la producción discursiva de los sujetos, es decir, el cuerpo terminó siendo considerado un “significante transcendental”. (Hall, 2003, p. 29). Sin embargo, aunque podría

argumentarse que el debate acerca de la constructividad y la residualidad material del cuerpo aún no ha terminado, debería recordarse, en primer lugar, la crítica de Adorno relacionada con el sociologismo extremo que no reconoce la presencia biológica del cuerpo más allá de la discursividad y las prácticas. Al respecto este autor considera que “Este hecho biológico no es olvidado; una sociología verdaderamente crítica debe rehacerse de acuerdo con él, y no como último término, para evitar el idolatrar la comunidad social” (Adorno, 1969, p. 52). En segundo lugar, la crítica que se establece a la dificultad para entender los procesos de resistencia en torno a su teoría del poder, es decir, la incapacidad de observar la interrupción y perturbación de las formas de sujeción política, además de la consideración de tomar a los sujetos como cuerpos dóciles. Si bien Foucault reconoce que ante unas prácticas disciplinarias y normativas hay unas respuestas, Hall señala que no hay claridad en la explicación teórica de este tipo de respuestas y en la aparición de la subjetividad. En la introducción a *El uso de los placeres* trataría de correlacionar “campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en culturas específicas” (Foucault, citado en Hall, 2003, p.31). Es importante la contribución de Foucault para la comprensión de fenómenos como la sujeción social, en el sentido que el sujeto se constituye junto a su cuerpo inmerso en un campo de poder; sin embargo, como lo plantea Polo (2011), “describe una jaula de hierro en las que las líneas de fuga son impensables”, las relaciones de poder y dominación solo son posibles de evadir a través de los procesos de subjetivación, el autogobierno y la capacidad de conducción de sí mismo (Polo, 2011, p. 224).

Los procesos de subjetivación son, entonces, paralelos a los procesos de socialización en la escuela. Si bien la socialización implica la interiorización de normas y valores, de referentes y recursos identitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, este proceso no puede ser visto solamente en un sentido meramente receptivo y pasivo por parte de los estudiantes, como ya se mencionó más arriba respecto a la respuesta crítica que brindaba Acanda al modelo clásico de la educación en la historia de la Ilustración. Por otro lado, implica el reconocimiento de la capacidad de agenciamiento de los individuos en tanto seres reflexivos que se reapropian y resignifican normas, valores y recursos identitarios con los cuales se constituye la autoría del sí mismo (Weiss, 2012, p. 138-139). Reconoce que los estudiantes se constituyen, en tanto que sujetos, no en un espacio y momento de introspección, aislados de otros individuos, sino en procesos de interacción social con maestros y compañeros de clases, con quienes comparten vivencias y experiencias que configuran estilos de vida compartidos que son considerados referentes de identidad.

Pierre Bourdieu: *habitus* como subjetividad socializada y campo social

Como se ha venido comentando, la problemática del sujeto se ha ido desarrollando en torno a una crítica a los posicionamientos de la filosofía moderna en el contexto de las Ciencias Sociales. Si bien Foucault analiza el descentramiento del concepto del sujeto de la historia, reconociendo su constitución histórica y social, maleable y construida, aunado a procesos de identificación, no queda muy claro cuáles son los límites de esta constructividad y maleabilidad, es decir, cuáles son las relaciones y los condicionantes sociales que permiten la configuración de una determinada identidad. En este sentido, Pierre Bourdieu se encuentra de acuerdo con la perspectiva asociada a la constructividad social del sujeto, pero advierte que este proceso de socialización de la subjetividad se encuentra mediado por estructuras sociales objetivas que posibilitan la configuración o no de determinado ser social individual. Se encuentra en Bourdieu (1997) una crítica al “modo de pensamiento sustancialista”, donde el sentido común y el racismo hacen parte de él; en el que se conciben las prácticas y las preferencias de los individuos y los grupos sociales como si fueran inherentes a una esencia biológica o cultural. Por el contrario, evitando este tipo de prejuicio, entiende que “un conjunto de posiciones sociales va unido por una relación de homología a un conjunto de actividades [...] o de bienes [...], a su vez caracterizados relacionamente” (Bourdieu, 1997, p. 16). De este modo, las prácticas y los bienes asociados a un individuo y grupo social concretos en un momento determinado se deben a su posición social en un campo social establecido. Por otro lado, refiere que, aunque el mundo social sea una construcción social, a través de relaciones de conflicto y solidaridad, este proceso no se da en un vacío social, es decir, “la posición ocupada en el espacio social [...] ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 1997, p. 25). En este sentido, refiriéndose a los procesos de identificación específicos en las sociedades contemporáneas, Tovar Simoncic (2013, p. 377), enfocándose en la teoría de Bourdieu, habla acerca de “referentes posibles” para la generación del sentido de las prácticas sociales, en tanto que consiste en una crítica a los enfoques constructivistas que asumen una concepción del sujeto que dispone de una forma ilimitada y arbitraria de repertorios simbólicos y materiales para la construcción del sentido. Según este autor, este tipo de antropología omite 1) tomar en cuenta las disposiciones previamente interiorizadas o la inercia del *habitus*, 2) al igual que la forma repetitiva en que la construcción del sentido se constituye en la práctica y 3) la manera en que las condiciones

estructurales y materiales permiten o no el acceso a determinados repertorios simbólicos –y materiales- (Tovar Simoncic, 2013, p. 377).

Para analizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, los postulados de Pierre Bourdieu en sus estudios adicionales, consignados en los textos *Los Herederos, los estudiantes y la cultura* (1967) y *La Reproducción* (1996), aportan elementos de análisis importantes.

Bourdieu y Wacquant (2005) plantean, entonces, que los conceptos “solo adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones”. Aspecto por el que utilizan la noción de *Campo*, que consideran ayuda a comprender la problemática expuesta, en la medida en que se entiende *campo* como:

[...] una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu, 2005, p. 150).

En un *campo* pueden existir diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico) e interactuar de diferentes maneras, dependiendo del contexto en el que se encuentren las personas. Es decir, interesa resaltar que siempre hay un campo de relaciones entre diferentes tipos de fuerzas presentes, que a su vez han sido configuradas a partir de los diferentes contextos y disposiciones en los que se ha estructurado y que de forma conjunta definen un campo determinado. En este sentido, la noción de *campo*, al integrar diferentes fuerzas, llevará de sí un conjunto de luchas que se encuentran y determinarán su posición en función de estas (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 155).

Pero esos mismos contextos sociales en los que se inscriben los diferentes campos permiten, al tiempo, la configuración de los *habitus* de los individuos, es decir, en tanto que subjetividad socializada el *habitus* es una “estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de esas prácticas”, configura y determina los modos de ser y de hacer, al mismo tiempo que establece esquemas de percepción y de valoración social, incluso diferenciados entre miembros de un mismo conjunto social (Bourdieu, 1998, p. 170). A través del medio social y de la ubicación de los individuos en determinados campos, el autor plantea que se estructuran diferentes esquemas de percepción, categorías

de pensamiento y formas de clasificación de los individuos. Bourdieu (1986), retomando precisamente lo planteado por Durkheim y Mauss (1902) respecto a *Las formas primitivas de clasificación* como un producto enteramente social, da espacio al individuo (ya sea individual o colectivo) en la posibilidad que tiene de construir o configurar sus esquemas de percepción a partir del medio social y las marcas sociales que lo determinan, es decir, precisamente a partir de las que establece o asigna valor a ciertas cosas o prácticas en función de su posición en definitivo sistema social.

Así como el cuerpo se configura socialmente a partir de su posición en determinado espacio social, los sistemas o esquemas de percepción a partir de los que los individuos dan valor y sentido a determinadas aspectos o prácticas se relacionan con las marcas sociales y los medios económicos, culturales y sociales en el que se ubican (Bourdieu, 1986, p. 185).

Así, la noción de *campo* permitirá conocer, a partir de las interrelaciones que plantea por su misma definición, la forma como los pobladores del espacio analizado han apropiado o dan significación a la educación y a las actividades educativas impartidas en una institución particular. Pero esa valoración debe ser considerada no como algo dado, sino como los resultados de procesos históricos, en los que pueden encontrarse procesos de luchas o tensiones que son necesarios tener en cuenta para conocer las percepciones y valoraciones actuales de la educación y cómo estas son productos o resultados de procesos históricos.

Se pretende entender, entonces, para nuestro interés en la relación entre subjetividad y educación, y en el marco de nuestro proyecto de investigación, la presencia de la “educación para la paz” como un elemento más, no solo presente en el campo educativo y social, sino como aquella en la que se interrelacionan diferentes capitales, pero también diferentes fuerzas que establecen, de una u otra forma, tanto relaciones de poder como de jerarquías, ya sea entre los integrantes de las comunidades educativas, como con los patrones sociales, culturales, políticos y económico dominantes a escala nacional en Colombia y que posicionan, o no, la educación para la paz en relación con la configuración de subjetividades representativas de los miembros de comunidades educativas adscriptas a instituciones de carácter público. Pero que, además, esas mismas condiciones de emergencia, jerarquías y luchas presentes en el proceso de establecimiento de la educación generarían diversas formas de percepción, apropiación y valoración (subjetividades) por parte de los integrantes de las comunidades educativas objeto de estudio, según la posición actual e histórica que ellos

han ocupado dentro de dichos procesos. Es decir, la percepción y apropiación o no de este tipo de educación será el resultado de un sistema de percepción y de clasificación social relacionados con unas condiciones sociales de producción existente en un determinado campo social (Bourdieu, 1986, p. 186).

La educación como medio para crear sujetos estatales

En conexión con las miradas y perspectivas del sujeto y la subjetividad en autores como Foucault y Bourdieu, interesa resaltar también las formas históricas en la que la conformación de poderes colectivos tiende a delimitar las condiciones posibles de constitución de sujetos y subjetividades. Respecto a este tema, históricamente ha sido reconocido el Estado como ente colectivo de poder político que desde el inicio de la modernidad ha coaccionado a los individuos, conformándolos en su identidad y subjetividad, pero sobre todo tendiendo hacia la lógica de la reproducción del orden social existente. Por ello, la educación en tanto práctica y dispositivo de regulación moral de los individuos por parte del Estado, no solamente puede ser visto como una fuente de control social, sino también como una instancia institucional que median-do sus prácticas y rutinas tiene como fin delimitar las identidades, y, por ende, determinar las subjetividades de los individuos biológicos.

Situándonos en el tipo de sociedades complejas, en las que existe una separación entre Estado y sociedad (Clastres, 1981, p. 112), el Estado, desde la mirada de Corrigan y Sayer (2007), se concebiría como una construcción ideológica que constituiría un artefacto de control y unidad social, que adicionalmente instauraría una revolución cultural en sus etapas de formación que tendría como fin ejercer regulación moral, adicional al papel cohesionador a través de sus actividades, rutinas, rituales que configurarían las identidades de los individuos (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 43-44). Así, habría la existencia de actividades e instituciones del Estado como formas culturales en sí y medio civilizatorio. Es decir, “el estado como mensaje y prácticas de dominación” (Lagos & Callas, 2007, p. 16).

En este sentido, la educación podría ser entendida como una de las formas culturales reguladas y alentadas por el Estado, una de las actividades aprobadas oficialmente en tanto que proceso natural y parte de la vida que funciona como medio de regulación moral implementado por el Estado como medio y orden social aprobada por los miembros de la sociedad (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 45-46).

La educación, al ser considerada como una de las agencias estatales, ayudaría al Estado en el cumplimiento de su proyecto moral, que se tomaría como algo dado y natural, más no como algo organizado; para ello utiliza la ideología que retomando a Marx se entendería como *falsa conciencia*, en la que los individuos idealizan su situación de dominación. Así, la educación funcionaría como una de las instituciones que ayudarían a fortalecer dicha falsa conciencia e imponer la dominación estatal (Corrigan & Sayer, 2007, p. 49, 51 y 53).

Retomando a Durkheim, Corrigan y Sayer (2007), ellos afirman que el Estado sería “el parasito de la conciencia colectiva a la que recíprocamente regula”. Desde esta mirada, es importante plantear igualmente al Estado como *ilusión*, es decir, como proyecto ideológico que impone la dominación por medios legítimos. En principio se consideraría como un medio para el reconocimiento de aquellos individuos considerados como ciudadanos libres y autónomos con derechos y deberes ante el Estado, presentados como iguales y parte de una comunidad con implicaciones fraternas denominada *nación*, en la que se crea el Estado como *ilusión* que permite aceptar dicha dominación y esconde las diferencias. Así, el Estado impondría la dominación con el objetivo de difuminar la conciencia de los individuos, pero también funcionaría a partir del uso legítimo de la violencia (Weber) y de los aparatos burocráticos para aplicar las leyes (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 51-52, 62).

Es por ello que Abrams (2000) plantea la necesidad de no nombrar a esta orquestación como Estado sino como “sujeción política organizada” (Abrams, 2000, p. 83), de tal forma que en el término se evidenciara la dominación organizada, coercitiva y establecida por unos pocos hacia otros. Así mismo, apunta Lagos y Callas (2007), retomando a Abrams, que si bien el Estado no funcionaría desde esta perspectiva como algo empírico sino abstracto, no por ello su accionar deja de ser empírico, sino todo lo contrario, ya que influye y determina todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las personas (Lagos & Callas 2007).

Según la lectura de Lagos y Callas sobre Corrigan y Sayer, es clave considerar, igualmente, que el Estado en su revolución cultural construye una dimensión individualizante en la que determina la misma subjetividad de los sujetos y las relaciones que se dan entre ellos, a través de la clasificación que hace en términos de raza, étnica y ciudadanía, estableciendo así sus identidades. De este modo el Estado se constituye como un dispositivo de control del poder, que establece también a los individuos, en su subjetividad, a través de técnicas específicas como “dividiendo el espacio entre lo público y lo privado y

doméstico”, marcando la disciplina, el control y la disposición del cuerpo, la vida cotidiana, la rutina. Es decir, podría afirmarse que media en la construcción de lo que Bourdieu considera como *habitus*, que socializa unos esquemas de percepción comunes a una población, es decir, el sentido común (Lagos & Callas, 2007, pp. 19-20).

Brown (1992, pp. 29-30) da luces para entender este proceso, cuando considera tener desconfianza hacia el estado patriarcal que estaría en apertura hacia la mayor participación burocrática de las mujeres. Ello porque, según apunta, el Estado en dicha apertura e inclusión femenina no solo se limitaría a contratar personal y manejar clientes, sino que al tiempo estaría en la ejecución de la “producción de sujetos del estado” de forma burocratizadas, disciplinadas y difuminando las líneas entre público-privado, entrando incluso en el control de aquello que sería propio de los cuerpos y el control individual como la sexualidad y la reproducción.

De esta forma, según Abrams, la educación, en compañía de otras agencias estatales, como las administrativas y judiciales, funcionaría como instauración histórica del proceso de control estatal, pero bajo una figura que permitirían encubrir el proceso de dominación y disciplinamiento mismo ejercido desde el Estado (Abrams, 2000). Es decir, permitiría albergar lo que el autor denomina *realidad oculta del Estado* a partir de su carácter *Ilusorio*, su no existencia de forma real sino abstracta formal como mito (Abrams, 2000). Pero retomando a Ralph Miliban, Abrams presenta también la existencia del Estado por medio de órganos, instituciones y agentes reales concretos del Estado. He aquí pues la doble existencia del Estado (Abrams, 2000, p. 88).

La educación podría ser considerada, entonces, como un agente de estatización en la medida en que, en compañía de otro repertorio de actividades, formas y rutinas del estado, propiciaría canales culturales de civilización y dominación instaurados por él, pero aparentemente inexistente. Incluso ahora, en los estados neoliberales, la educación se concibe como un bien del mercado sujeto a oferta y demanda, y de propiedad pública y privada. Sin embargo, como se ha intentado presentar, entre las diferentes concepciones que se tiene sobre el Estado y los cambios que ha tenido en diferentes sociedades esto podría estar reconfigurándose como una inversión del uso de la educación por parte de los mismos sujetos. Serían los sujetos mismos, durante el proceso de su reinención y en la reinención misma del Estado, que se posicionan frente a las formas de dominación y reinvierten dicho control, apoderándose de él y para su beneficio.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha intentado mostrar cómo se ha ido redefiniendo a través del tiempo la concepción del sujeto y la subjetividad tanto en el ámbito de las Ciencias Sociales como en el de la filosofía. Se ha venido observando cómo la problemática del sujeto no se trata simplemente de una especulación acerca de la naturaleza del individuo y el ser humano en general, sino que ha respondido a transformaciones sociales e históricas que tienen su ubicación en el orbe del mundo occidental, específicamente con el surgimiento de una clase social burguesa y los movimientos intelectuales asociados a la filosofía moderna y la Ilustración. Por ello, podría decirse que la concepción de sujeto en la filosofía moderna, como lo afirma Acanda (2008a), estuvo asociada con la búsqueda de legitimidad por parte de un grupo social que ascendía en poder económico y político, que logra desligarse del antiguo régimen clerical-feudal, y donde la concepción de sujeto cartesiana puede considerarse como una justificación ideológica para racionalizar la autonomía relativa que adquiriría este grupo social desde fines del siglo XVI. Este sujeto se define de una manera abstracta, sin relación con un contexto espacio-temporal concreto, en un sentido metafísico y esencialista, ahistórico. Sin embargo, si bien en el cristianismo es posible encontrar los orígenes ideológicos de libertad humana (Zuleta, 2001), es en la filosofía moderna y la Ilustración donde se encuentran los principios que buscan reconsiderar la capacidad de autonomía personal del individuo, reconociendo su capacidad racional para guiarse por su propio pensamiento. En este sentido, la filosofía moderna no se relaciona solamente con la aparición del individuo moderno, sino que sienta las bases de lo que, según Martuccelli, implica el proyecto de emancipación tanto colectivo como individual.

Esta discusión prosigue hacia fines del siglo XVIII con Hegel, quien argumentaba que las estructuras cognoscitivas del ser humano son estructuras sociales e históricas, no inmanentes, implícitas a una condición humana general. Fueron Marx, Nietzsche y Freud quienes, criticando el proyecto de la Ilustración y la filosofía moderna, replantean la concepción del sujeto y la subjetividad, afirmando su naturaleza social e histórica, asociándolo a relaciones de poder y dominación presentes en la consolidación del capitalismo y el Estado modernos. Se plantea así mismo la relación del individuo con la sociedad, configurándose en su propia identidad y condiciones materiales en el contexto de relaciones sociales específicas, resaltando el control social que se ejerce sobre los sujetos por el crecimiento de la racionalización de los procesos

productivos y burocráticos. De ahí que los proyectos de emancipación en el siglo XIX estuvieran relacionados a la búsqueda de un sujeto de la historia de carácter colectivo, encarnado en el proletariado de la sociedad industrial.

En el siglo XX, siguiendo a Marx, Nietzsche y Freud, las Ciencias Sociales modernas continuaron en su crítica de una concepción esencialista y metafísica del sujeto, y propugnaron por una mirada social e histórica del mismo, el cual se constituye en el conjunto de las relaciones sociales en las cuales se encuentra inmerso. Sin embargo, si bien la perspectiva foucaultiana del sujeto admite sus aspectos sociales, la constitución de las identidades en el contexto de las múltiples interacciones sociales, tal como lo planteaba Marx, el proyecto de emancipación del sujeto colectivo es deslegitimado debido a la caída del socialismo real y su lugar es tomado por el proyecto de emancipación, donde la subjetivación es de carácter individual. La perspectiva alternativa de Bourdieu muestra al *habitus* como una subjetividad socializada; *habitus* que, si bien reconoce la naturaleza constructiva del sujeto y sus prácticas, se encuentra constreñido en su identidad por los referentes posibles a los que individuo accede, por los recursos disponibles –principalmente, capital económico y capital cultural- y por la posición social que se toma en el campo social.

Por otro lado, el Estado, en tanto que estructura política de control social y regulación moral, concibe a la educación como un dispositivo de reproducción del orden social existente; como aparato ideológico tendiente a un proceso de sujeción política organizada, la socialización que permite la difuminación de una conciencia ciudadana, la hegemonía cultural, reforzando de esta manera lo que se tiende a llamar como sentido común. En efecto, los procesos de subjetivación cabría representarlos como la manera en que los individuos se expresan en su propio contexto, reapropiándose y resignificando normas y valores que se introducen en los procesos de socialización, no solamente en la escuela, sino en los diferentes espacios institucionales por los que el individuo se moviliza, específicamente en aquellas interacciones que implican sociabilidad y donde se comparten estilos de vida que permiten construir la identidad personal. Desde luego, para entender los procesos de subjetivación es necesario comprenderlos en la interrelación tanto de los ámbitos locales y globales, puesto que, como se ha visto, las políticas públicas impactan en la constitución de modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje que inciden en las prácticas de socialización en el espacio social, configurando cierto tipo de sujetos, pero también permitiendo los procesos de subjetivación que significan la manera como los sujetos estudiantiles se reapropian de los diversos

contenidos socializados en el ámbito escolar. Finalmente, recordando Acanda, sigue siendo urgente la crítica a aquellos procesos educativos tradicionales en donde se asume a los sujetos estudiantiles como seres pasivos y cosificados (relación sujeto-objeto), sin capacidad propia de reflexión; por el contrario, es necesario propender por relaciones simétricas e intersubjetivas donde maestros y estudiantes sean reconocidos, respetados y valorados en su diferencia (relación sujeto-sujeto), puesto que, como lo anotó Foucault aludiendo a Nietzsche, el sujeto implica diversidad. En últimas cuentas, este reconocimiento y respeto de la diferencia, la autonomía personal y la diversidad de los sujetos debería tenerse en cuenta como pilar para la configuración y establecimiento de políticas asociadas a una educación para la paz.

Referencias

- Abrams, P. (2000) "Notas sobre la dificultad de estudiar el estado", *Revista VI-RAJES. Revista de Antropología y Sociología*, Universidad de Caldas. Año 2, No.2, marzo Manizales-Colombia. (Traducción de Rafael Macía Mejía y Orlando Jaramillo Gómez) Pp. 79-98.
- Acanda, J. L. (2008a). "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación", Biblioteca Virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. (<http://biblioteca.filosofia.cu/>)
- Acanda, J. L. (2008b). "Educación, ciencias sociales y cambio social". En *Comunicación y educación. Selección de lecturas*, La Habana-Cuba, Editorial Félix Varela, Pp. 54-60.
- Adorno, T. (1969). "El individuo". En *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Argentina, Proteo. Pp. 43-58.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. En *Sociológica*, año 28, número 80, septiembre-diciembre. Pp. 259-278.
- Aragüés, J. (2015). "Capítulo 1. El materialismo como herramienta filosófica". En *Marx. La lucha de clases es el motor de la historia*. España, RBA. Pp. 19-50.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los Herederos, los estudiantes y la Cultura*. Ed. Nueva colección Labor, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En: *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta, Pp. 183-194.
- Bourdieu, P. (1996): "El hijo del pelicano puede matar al padre" En *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A., Pp. 25-31.

- Bourdieu, P. (1997). "1. Espacio social y espacio simbólico". En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona-España, Anagrama, Pp. 11-32.
- Bourdieu, P. (1998). "El habitus y el espacio de los estilos de vida" En *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, España, Pp. 169-222.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). "3. La lógica de los campos" En *Una invitación a una sociología reflexiva*, Siglo XXI editores, Pp. 147-172.
- Brown, W. (1992) "Finding the Man in the State" En *Feminist Studies*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1992), Pp. 7-34.
- Clastres, P. (1981). "La cuestión del poder en las sociedades primitivas", en *Investigaciones en antropología política*, Barcelona: Gedisa. Pp. 109-116.
- Corrigan, P. & Sayer, D. (2007). "El gran arco del Estado inglés", en María L. Lagos y Pamela Callas (Comp.). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: NNUU, Cuaderno Futuro, no. 23, pp. 39-116.
- Cortez, D. (2015). "El sujeto y el poder (1983)". En *Foucault, lector de Nietzsche*. Quito: Ecuador, FLACSO. Pp.198-201.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Argentina, Ediciones El Cielo por Asalto. Pp.31-48.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H., Rabinow, P. Michel *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Argentina, Nueva Visión. Pp. 241-259.
- Hall, S. (2003). "1. Introducción: ¿quién necesita «identidad»?" En Hall, S.; du Gay, P. (Comps.). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Argentina, Amorrortu, Pp. 13-39.
- Kant, I. (2013). "Contestación de la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?" En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: España. Pp. 85-98.
- Lagos, M. L & Callas, P. (2007). "El estado como mensaje de dominación", en María L. Lagos; Callas, Pamela (Comp.). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: NNUU, Cuaderno Futuro, no. 23, Pp. 11-38.
- Martuccelli, D. (2007). "Las tres vías del individuo sociológico". En *cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, Pp. 19-35.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos de economía y filosofía*, Madrid-España, Alianza, 3ª ed.

- Marx, K. (1974). "Apéndice. Introducción a la crítica de la economía política". En *Contribución a la crítica de la economía política*. México D.F.: México, Ediciones de Cultura Popular, S.A., Pp. 233-273.
- Marx, K. (2014). "Tesis sobre Feuerbach". En Marx, K., Engels, F. *La ideología alemana*. Madrid: España, Ediciones Akal. 499-502.
- Nietzsche, F. (2001). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Volumen I. Madrid: España, Ediciones Akal.
- Polo, R. (2011). "El sujeto, la sujeción, la subjetivación." En *ANALES, Revista de la Universidad Central del Ecuador*, N° 369, febrero-marzo, Quito, Pp. 215-237.
- Sampson, A. (2002). "Reflexiones sobre la violencia, la guerra y la paz". En Papachini, Angelo et. al (ed.). *Violencia, guerra y paz. Una mirada desde las ciencias sociales*, Santiago de Cali-Colombia, Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 2ª Ed., Pp. 71-99.
- Silva, R. (2007). "La servidumbre de las fuentes". En *A la sombra de Clío. Diez ensayos sobre historia e historiografía*, Medellín, La Carreta Editores E.U., Pp. 43-74.
- Tovar Simoncic, A. (2013). "Capítulo 16 De la identidad a la estrategia: sobre incertidumbres comunes y religiosidades diversas en la metrópoli". En Suárez, Hugo José et. al (Coord.). *La sociedad de la incertidumbre*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Pp. 373-402.
- Weiss, E. (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación." En. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, núm. 135, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México. Pp. 134-148.
- Zuleta, E. (1987). "El individualismo de Marx." En *Ensayos sobre Marx*, Medellín, Editorial Percepción, Pp. 33-37.
- Zuleta, E. (2001). "Acerca de la ideología". En *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Colombia, Fundación Estanislao Zuleta-Feriva S.A. Pp. 77-100.

3

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: APROXIMACIONES CONCEPTUALES PARA EL DEBATE⁶

Ana Isabel Meneses Pardo⁷

Toda acción educativa es una elección política
(Carrera & Luque, 2016, p.13).

Panorama general

Lo que hoy en día desde diferentes enfoques, corrientes teóricas y metodológicas se establece como educación para la paz, no siempre ha sido planteado ni de la misma manera, ni bajo la misma conceptualización. Aquello

-
- 6 Producto de investigación realizado en el marco del proyecto de Investigación en curso (2018-1): *Construcción de subjetividades en miembros de comunidades educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la educación para la paz, IV Convocatoria Interna Unicatólica*. En esta misma publicación existe un capítulo del profesor Pablo Montoya Vidal en el que se expone todo lo referente a la temática y conceptualización de sujeto y subjetividades: *El sujeto y la producción de subjetividades en la educación: Reflexiones conceptuales sobre enfoques y paradigmas*.
- 7 Socióloga de la Universidad del Valle, Magister en Antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso-Ecuador. Docente Tiempo completo del Programa de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, integrante del Grupo de Investigación Lumen Humanitas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Unicatólica-Cali. Correo: aimeneses@unicatolica.edu.co

que se entiende como educación para la paz será concebido en este estudio como un producto, y no como algo dado e innato, proponiendo la educación para la paz” como *campo* en el que se interrelacionan diferentes *capitales*⁸, pero también diferentes fuerzas que establecen, de una u otras forma, tanto relaciones de poder como de jerarquías, ya sea entre los integrantes de las comunidades educativas, como con los patrones sociales, culturales, políticos y económicos dominantes a escala nacional en Colombia, y que posicionan o no la educación para la paz en relación con la configuración de subjetividades representativas de los miembros de comunidades educativas adscritas a instituciones de carácter público.

Lo anterior es posible afirmarlo no solo desde el análisis de los antecedentes que permitieron su emergencia y reconocimiento dentro de los ámbitos académicos, pedagógicos e investigativos, sino también desde las diversas disciplinas que han aportado para su conceptualización y el debate entre ellas. El presente estudio considera a la educación para la paz, retomando a Bourdieu, como un *campo* no estático y ahistórico, sino producto de cambios y transformaciones a lo largo del tiempo. Bien afirma Jares “la educación para la paz tiene su historia (...) ni es una ‘creación’ de última hora, ni la moda pedagógica, ni la repuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea” (Jares, 2005, p.14).

Indiscutiblemente, a nivel internacional la producción sobre los estudios de paz y de educación para la paz se registra en gran número, principalmente desde la producción europea desde los años 80 (Jares, 2005; Hicks, 1999; Seminario de Educación para la Paz, 2000; Salamanca, Casas-Casas & Otoya, 2009). No obstante, hay una oleada de antecedentes, corrientes teóricas y disciplinarias, como su germen anterior a los años 80 y del contexto europeo no exclusivo de España, sino también de “Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón, Alemania occidental, Italia y Suecia” (Hicks, 1999. p.37). Importa también destacar que la educación para la paz se ha enriquecido desde enfoques no necesariamente originarios del contexto Occidental, sino también desde otras latitudes mundiales, como las de Asia, Oriente y, posteriormente, América Latina.

La bibliografía, hoy clásica, como la de Jares (2005), pionero en la formulación del concepto, fija cronológicamente la evolución conceptual en función

8 Tanto la noción de campo, como la de capitales se retoman de los planteamientos de Pierre Bourdieu y Wacquant L. (2005). Entendiendo capitales en un sentido más allá que recursos y como aquellos que se distribuyen en capital cultural, social y simbólico.

de cuatro hitos o etapas: 1) los enfoques y posturas pedagógicas como la Escuela Nueva y de Pedagogía Crítica, 2) las concepciones de no violencia desde la India y Oriente (Narváez, 2006; Salamanca, Casas-Casas & Otoy, 2009), 3) la educación para la paz desde la Unesco y, finalmente, las investigaciones de paz (Seminario Internacional de Paz, 2000; Hicks, 1999). Posteriormente, se establecerán nuevos enfoques que soportan conceptualmente la educación para la paz no solo desde espacios europeos, sino formulados desde otras perspectivas geográficas e ideológicas, no hegemónicas. Se encuentran, por ejemplo, la concepción de paz vista desde los valores cristianos (Acodesi, 2003), los enfoques de aceptación a la diferencia e interculturalidad (Mejía, 2010), los estudios de descolonización de la paz, que contempla y analiza la paz desde visiones no hegemónicas u occidentales (Fontan, 2013; Sandoval, 2014), y la educación para la paz desde las víctimas (Etxeberria, 2013), entre muchas otras.

Los enfoques existentes que podrían afirmarse, son los antecedentes de la emergencia del concepto de educación para la paz, analizan las diversas conceptualizaciones de paz, de no violencia, de convivencia pacífica, desde diversas latitudes, a nivel mundial y también Latinoamericano. Antes de la emergencia del concepto establecido, hoy en día se hablará entonces de “educación para el desarrollo, educación política, antirracista y antisexista, la educación ambiental y la personal y social” (Hicks, 1999, p.37), educación para el cambio social, educación para la democracia, y, finalmente, educación para la paz.

Para el caso colombiano, entre los estudios iniciales, a saber, resalta el documento Acodesi (2003) realizado por el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) y la Federación de Asociaciones de Padres de Familia de los Colegios Jesuitas. Este es quizá uno de los escritos que detalla todo aquello que atañe al problema de la paz y la educación para la paz en un momento en que Colombia no se encontraba en el escenario del posconflicto, como se vislumbra tras la firma de los acuerdos de la Habana en 2016. Retomando a Hernández (2016), precisamente la paz no era un tema “de moda” a nivel nacional, sino que se daba mayor énfasis a las investigaciones en torno a la violencia y el conflicto.

En el momento de la publicación (2003), desde la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) se establece la promoción de una cultura de paz en las instituciones educativas que están bajo su funcionamiento. El texto se plantea como objetivo indagar sobre “las propuestas educativas en torno a la educación para la paz” y la forma para llegar a hacerlo (Acodesi, 2003, p. 6). El

documento ofrece un panorama de la conceptualización, recuento histórico y enfoques pedagógicos en torno al tema de la educación para la paz, estableciéndolo de entrada como “un campo de saber específico” presente, entre otros escenarios, en las ciencias de la educación, principalmente desde el siglo XX. No obstante, se consideran los antecedentes y enfoques previos de lo que posteriormente sería llamado como educación para la paz. Diferente a los estudios que ofrece la bibliografía sobre el tema, este documento conceptualiza la paz desde los valores de la fe cristiana. Se considera como pilares transversales de la construcción de paz la espiritualidad, la relación con la divinidad del dios cristiano, la fe, la misericordia, el amor al Otro, la justicia y la reconciliación. (Acodesi, 2003, p. 11). Se retoman como ejemplos de valores cristianos y fe católica la vida y obra de Jesucristo. Se analizan, entonces, diversos apartados de los evangelios de la biblia en torno a los valores del amor al prójimo y el amor del padre creador. Adicional a la figura de Jesucristo, se integra el análisis de otros líderes de la fe cristiana, como San Ignacio de Loyola, creador de la Compañía de Jesús, y quien estableció escuelas de formación a los fieles guiados siempre por la espiritualidad, tema de sus análisis y publicación de la obra *Ejercicio espirituales* en 1548. Desde esta línea se relacionan los elementos de la espiritualidad cristiana como insumos para la construcción de paz en las instituciones educativas del orden de la Compañía de Jesús.

Ya establecido como un campo del conocimiento pleno, en Colombia actualmente la educación para la paz es un tema de gran interés por el contexto social y político que vive el país. La paz ya es un tópico presente y transversal no solo desde la planeación del Estado, sino también desde la academia, los conocimientos aplicados y demás escenarios posibles. Sin embargo, para hablar de educación para la paz el debate está abierto en función de qué tipo de educación y prácticas son necesarias para alcanzar la paz, de qué tipo de paz se habla, y cómo desde los escenarios escolares formales y otros escenarios educativos no formales, en función de la enseñanza y el aprendizaje, será posible vislumbrar aspectos que de entrada sabemos no serán inmediatos, sino que encarnarán todo un proceso que implica la presencia tanto de los integrantes de las comunidades educativas, como de padres, madres y cuidadores. Así como los contextos sociales, políticos y culturales. El debate está sobre la mesa e integra aspectos de respeto y convivencia así como los de ciudadanía, juventudes, agencias⁹, actitudes, conocimientos y políticas (Weiss, 2012).

9 Este concepto retoma los planteamientos de Pierre Bourdieu en relación a la capacidad que tienen los individuos de tomar acción e integrar aspectos de su subjetividad en aquello que se piensa y se hace práctico a pesar de encontrarse inmerso en una estructura social.

Antecedentes y perspectivas teóricas de la educación para la paz

El panorama en torno a lo que se entiende por educación para la paz es amplio; inicialmente formulado desde ámbitos internacionales. La complejidad por establecer consenso en el concepto de educación para la paz radica en los dos términos que ya de por sí lo integran: educación y paz (Seminario de Educación para la Paz, 2000). Al retomar el primero, respecto a la búsqueda de la paz, será necesario contemplar que todo proceso educativo implicará necesariamente la relación con Otros y es allí donde se establece que la educación, tanto general como aquella orientada hacia la obtención de paz, no es algo que se construye únicamente de forma individual, sino que integrará a la colectividad y a las relaciones sociales que pueden ser de respeto, tolerancia y consenso, o de disputa y conflictos, sin que unas sean mejor o peor que otras, simplemente son parte del proceso de interacción social.

En ese sentido, la socialización es un aspecto fundamental en cualquier escenario, ya sea en los espacios de socialización primaria con el aprendizaje de hábitos, costumbres y/o valores, así como en los espacios de socialización secundarios e institucionalizados como la escuela. Los procesos de socialización en los espacios escolares deberán ser comprendidos no como escenarios neutrales, sino como procesos sociales imparciales, por los diversos actores, instituciones y directrices políticas presentes en los ámbitos educativos. Así, en el proceso educativo se contempla la existencia de relaciones de poder y dominación presentes en todos los escenarios, en tanto haya relaciones sociales inmersas. Así como la educación no opera con un patrón de objetividad, los sujetos a los que se les imparte la misma no son necesariamente pasivos. Es clave mencionar que las directrices políticas de planeación educativa, la forma de adoptarlas y llevarlas a la práctica, así como la recepción de la misma, no opera con neutralidad. La forma como cada sujeto o colectividad adquiera la educación dependerá no solo de las directrices que dicte la escuela, sino del contexto del que provenga el educando, su agencia y los objetivos educativos de las políticas públicas formuladas.

Respecto al concepto de paz, se considera igualmente como una condición no estática y aislada de un contexto social, sino como un proceso. Su búsqueda a partir del escenario educativo se formuló inicialmente en función del concepto de violencia y las dicotomías entre *paz positiva* y *paz negativa*, propuesto y desarrollado por Johan Galtung (2003). La paz negativa es vista desde las consideraciones de “ausencia de...”, en la mayoría de casos, guerra, conflicto,

es decir, considerando la paz como el otro lado de la moneda (Cfr. Fell, 1999, p. 94). Remite, específicamente, al mantenimiento de un orden a nivel macro, principalmente desde los Estados modernos y desde una visión occidental.

Por su parte, *la paz positiva* alude a la disminución de violencia y conflicto, pero enfatiza en la eliminación de esta en términos estructurales, con miras a la configuración de cambios en la sociedad: “los valores dominantes serían la justicia y la igualdad”. En esta visión de paz no tendría mayor preponderancia el papel de los Estados, sino que son los individuos que lo conforman aquellos que poseerían la labor de agenciar los escenarios en los que se dé la paz como producto, resultado de un proceso. En ese sentido, el conflicto no necesariamente es la ausencia de la paz, dado que está inmerso dentro de los procesos sociales, así “la paz [...] no es lo contrario de la guerra, sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 19).

El concepto de paz y su relación con la educación posibilita plantear, a grandes rasgos, que son los escenarios educativos, en principio formales, los espacios propicios para reflexionar y crear paz. Siguiendo a Jares (2005), la educación para la paz es el resultado de un contexto social y político de una época -para su estudio el contexto de España en los años ochenta-, de esta forma la ‘escuela’ será uno de los actores que den respuesta educativa ante el panorama como la militarización o el conflicto armado. A continuación, siguiendo la apuesta cronológica de Jares (2005), se presentan las perspectivas del nacimiento de la Educación para la paz, inicialmente desde el contexto europeo, finalizando con los postulados actuales con el objetivo de dar cuenta de la historia y evolución conceptual:

- Movimiento de Escuela Nueva.
- Paz desde los aportes de Unesco.
- Enfoque de la no violencia.
- Investigaciones para la paz.

Adicional, se darán a conocer los postulados de la educación para la paz contemporáneos con el objetivo de evidenciar la historia y ampliación conceptual, en función de la variación de los contextos y realidades sociales en los que no necesariamente se hable de militarización o conflicto postguerra.

Enfoque educativo pedagógico desde la Escuela Nueva

Previo a los estudios e investigaciones de paz, el punto crucial para el surgimiento de la conceptualización de educación para la paz será la apertura pedagógica de la Escuela Nueva (Jares, 2005, p. 27).

Esta registra su surgimiento a finales del siglo XIX en Europa, desde donde se extendió a diversas latitudes, entre las que se registra también Latinoamérica en el siglo XX (Narváez, 2006, p. 630). Desde el enfoque de la Escuela Nueva, la educación se concibe como un medio de transformación social a partir del medio escolar. En términos generales, plantea un enfoque que va en contracorriente de la educación tradicional (Narváez, 2006, p. 629). Fortalece las ideas de libertad y autonomía del educando en contraposición a enfoques de radicalismos disciplinarios, memorización y autoritarismos característicos del proceso de aprendizaje en su sentido tradicional (Jares, 2005, p. 27).

Desde los planteamientos de la Escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa, se vislumbra el surgimiento no solo de una conceptualización y una corriente pedagógica, sino también de un Movimiento de Renovación Pedagógico que planteó la ampliación de perspectiva en torno a la educación, al proceso general de enseñanza y aprendizaje y la metodología empleada en dicho proceso, así como lo concerniente a contenidos y currículos (Narváez, 2006; Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 22). Con los postulados de la Escuela Nueva se reconoce, más allá de una conceptualización y escuela pedagógica, la existencia de un movimiento en torno al cambio de paradigma imperante posterior a la I Guerra Mundial, “se sustenta en la educación desde la autonomía y libertad para que los adultos así formados no opten por la guerra” (Acodesi, 2003, p.14).

Históricamente, el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial es crucial para el desarrollo de esta corriente pedagógica. Al concluir la Primera Guerra Mundial se considera el ámbito educativo como el propicio e indicado para el inicio de la construcción de paz desde las aulas, y no como el espacio reproductor de la “militarización de la infancia y juventud” (Jares, 2005, p. 27). En 1927 cobra fuerza la emergencia de la corriente pedagógica con la *Conferencia Internacional de Educación en Praga: “La paz por la escuela”* (1927), organizada por la Oficina Internacional de Educación, cuando se apertura oficialmente el camino que vislumbre el objetivo de la paz mediado por la acción escolar (Acodesi, 2003; Seminario de Educación para la Paz, 2000; Jares, 2005, p. 41).

Desde dicha periodización se vincularán autores como la italiana María Montessori, que abogan por una educación para el cambio social, exaltando los valores de cooperación y comprensión, solidaridad, la concepción de la educación desde la diversidad de contextos y culturas, la importancia del deporte, la lúdica y la dinámica como metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se ponen en cuestión los valores de la educación tradicional en términos de conformismo, los niños/maestros pasivos y la ausencia de la crítica. Se prepara al estudiante para la vida (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 22).

Tras la Segunda Guerra Mundial es desalentador el panorama de hostilidad y violencia. Así es que la Escuela Nueva, en sintonía con sus postulados, otorgará más peso a los contextos en torno a la educación, los cambios sociales a nivel de la transformación en la concepción de la familia, los cambios rural-urbano, el afianzamiento de los procesos de industrialización, entre otros (Palacios, 1984; citado por Narváez, 2006). Se plantea la necesidad de instaurar paz desde las aulas en oposición a la guerra, es decir, una paz conceptualizada desde lo negativo como la oposición a la guerra (Acodesi, 2003, p. 24). Sobresalen otras corrientes pedagógicas como la Escuela Moderna, liderada por Celestin Freinet (1974), los trabajos de Lorenzo Milani (1979) en torno a la educación para la desobediencia y la resistencia, y los trabajos de Paulo Freire (1970), entre otros.

Paulo Freire resalta como uno de los antecedentes de emergencia de educación para la paz con visibilidad mundial, por ser el primer referente desde un punto de enunciación no europeo, en este caso brasileiro. Los postulados de este autor se retoman, principalmente, desde su consideración de la educación desde una visión no tradicional (denominada por él como educación bancaria), sino una educación liberadora, con pedagogía crítica, educación en función del contexto de los estudiantes y la importancia del reconocimiento por los Otros y la diferencia. Estos serán los fundamentos de sus postulados en torno a la educación para la paz, en un sentido de cambio y transformación social, desde el conocimiento de los contextos en los que se encuentra la escuela. Sus postulados en torno a la libertad, la liberación, son desarrollados en las obras publicadas: *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), entre otros.

Paz desde la Unesco

Al hablar de paz, la Unesco ha sido una de las instituciones que ha formulado y planeado en torno a su búsqueda desde ámbitos educativos. Desde este organismo internacional ha sido desarrollado todo lo que concierne a paz y cultura de paz en relación con la educación. Adscrito a la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Unesco fue creada en 1945 como Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación en pro de las oportunidades educativas de corte humanista a escala internacional y, principalmente, entre los países adscritos (Carrera & Luque, 2016, p. 59). Además de su interés en las directrices políticas de temas educativos de acceso e inclusión, también se ha enfocado en Derechos Humanos, educación para el desarme, educación para la democracia y paz. Desde la Conferencia General del año de 1974¹⁰ abordó y enfatizó en temas de paz. Específicamente en la Resolución 11.1, aporta la definición de aquello que se entiende como paz.

[...] la paz no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que entraña principalmente un proceso de progreso, de justicia y de respeto mutuo entre los pueblos, destinado a garantizar la edificación de una sociedad internacional en la que cada cual pueda encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo que le corresponde y que la paz fundada en la injusticia y la violación de los derechos humanos no puede ser duradera y conduce inevitablemente a la violencia (Resolución 11.1 Conferencia General de la Unesco, 1974).

Desde entonces, el tema cobrará fuerza con la celebración en 1995 de la 28 Conferencia General y el Proyecto Transdisciplinar: Hacia una Cultura de Paz” (Acodesi, 2003, p. 31), momento a partir de cual, por directriz general, se acuña el término *cultura de paz*.

Aunque cronológicamente es la Unesco quien enuncia el término, adicional a un conjunto de resoluciones de las Naciones Unidas, se considera como punto de partida para la génesis del concepto la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (Naciones Unidas, 1999). En su Artículo 1 se plasma el sentido de una “cultura de paz”, entendida como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” que se basarían en aspectos de principios, derechos, economía y política. En concreto, a la paz

10 “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales –París- noviembre 19 de 1974” (Acodesi, 2003, p. 26)

como forma de vida y acción se le suma la exaltación de los principios democráticos de convivencia soberana, en apego a los derechos humanos y libertades fundamentales en el marco del derecho, necesidad y promoción del “desarrollo”. Desde la alusión explícita al “desarrollo”, como condición básica para la construcción de un proyecto de paz, aparecen aspectos como la “protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras”, equidad de género y diversidad cultural, entre otros. Aspectos básicos para la construcción de paz que deberían construirse en el “entorno nacional e internacional”. Explícitamente, en su artículo 2 se plantea que “el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones” (Naciones Unidas, 1999).

Así, aunque no de forma explícita, se contempla dentro de la idea de paz la manera como desde sociedades no necesariamente hegemónicas y desde diferentes perspectivas culturales la definición de paz es integrada en función de aspectos del entorno y la naturaleza (Stanford, 1976; citado por Fell, 1999, p. 94).

Desde los años noventa, la Unesco, con la *Conferencia Internacional de Educación*, aprueba la *Declaración sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. En dicha declaración fija los aspectos de la educación en contexto que propende por el respeto del Otro, dignificando sus diferencias sociales, culturales y de cualquier índole puestas en juego en el campo educativo. Sobre la necesidad de eliminación de cualquier tipo de discriminación, así como la tarea de los educadores y la formación en aspectos de ciudadanía, con la propuesta de nuevas metodologías y modificación de currículos. Se establece vínculo con lo que la Unesco fija respecto a la *cultura de Paz* y se incentiva a abrir espacios y cátedras de cultura de Paz que posibiliten conocer y debatir sobre las temáticas a nivel mundial.

En los eventos posteriores se continúa con el tema de paz y educación para la paz en las agendas de la Unesco. Se destacan, entre los eventos, la 28ª Conferencia General de 1995 y el proyecto *Hacia una Cultura de Paz*. Podrían seguir detallándose muchos otros encuentros de gran relevancia, pero en relación a dichos escenarios, es necesario señalar de forma general que desde que el organismo internacional en mención integró los estudios de paz y promulgó el concepto de cultura de paz, estableció un precedente para todos aquellos países y organizaciones que tomaron en cuenta sus recomendaciones y normativas sobre la temática y orientaron hacia dicho camino su acción. Desde entonces, la paz fue, además, foco de investigaciones en aspectos pedagógicos,

de tecnología, educación para docentes, educación para la ciudadanía y la transversalidad con los temas de género, interculturalidad, Derechos Humanos y muchos más.

Educación para la paz desde el enfoque de la no violencia

La bibliografía referente a los estudios de paz y educación para la paz (Aco-desi, 2003; Jares, 2005) resalta la vinculación de la temática de educación para la paz con el aporte registrado desde Oriente, incluso desde períodos históricos anteriores a Cristo, que identifican a personajes como Vardhamana Mahavira, fundador del Jainismo, y Buda, a partir del concepto de ‘Ahimsa’, bajo una mirada armónica y de convivencia en el mundo. Estos enfoques identificados posteriormente como no violencia serán continuados con los postulados de Rabindranath Tagore con la creación y fundación de casas de paz en Calcuta, India. Sin embargo, el principal representante de esta corriente será Mohandas Karamchand Gandhi con sus dos principios sobre no violencia: ‘*satyagraha*’ y ‘*ahimsa*’, traducidos como ‘*firmeza de la verdad*’ y ‘*acción sin violencia*’, puestos en práctica frente al proceso de independencia adelantado por su país, India, a partir del actuar sin violencia y las declaraciones de desobediencia civil ante las situaciones de injusticia identificadas (Salamanca, Casas-Casas & Otoyá, 2009, p. 22; Jares, 2005).

Estos enfoques no son formulados desde un contexto principalmente filosófico, o desde el pensamiento y conceptualización de paz occidental, sino también desde Oriente. Priman aspectos de la espiritualidad, pero también del cuerpo, la armonía, el equilibrio, la naturaleza, la vida misma y sus diversos significados, la relación con los Otros/Otras, el encuentro con respeto, la cooperación limitada¹¹, las verdades, la libertad, etc. El énfasis se ha dado desde diferentes perspectivas a lo largo del mundo con líderes/lideresas que han puesto en práctica todos los postulados no violentos. Para el caso estadounidense resalta, por ejemplo, Martin Luther King en función de la reivindicación de derechos.

Según los planteamientos del Seminario de Educación para la Paz (2000, p. 34), es necesario señalar que el enfoque de la no violencia no se reconoce por una negación propia y directa a la violencia o violencias existentes, sino de transformación de las mismas en relación con las diversas personas

11 Adicional a la no cooperación con aspectos que impliquen injusticias.

implicadas en sus procesos. El planteamiento de soluciones no violentas a los conflictos existentes e inherentes en cualquier espacio en el que interactúen y se relacionen diversas personas, con diversidad de pensamiento y roles, tal como ocurriría en el espacio escolar (Fell, 1999, p. 104). Así, la no violencia se ha vinculado a temas educativos en los que están inmersos todos los miembros de las comunidades educativas sin importar sus estatus o poder en las estructuras educativas.

Desde el campo educativo, se insta por el autocontrol, la autosuficiencia, la independencia, la fuerza individual, el enseñar a “servirse de sí mismo” y el servir a los demás. Se armonizan “el cuerpo, el intelecto, sensibilidad y espíritu” (Weyer, 1988, p. 88; citado por Jares, 2005). Postulados que se implementaron en instituciones educativas comunitarias creadas por Ghandi, bajo postulados en los que la educación no es responsabilidad de la escuela, sino de toda la comunidad (Jares, 2005, p. 90).

Por otra parte, como nuevas perspectivas, adicional a las existentes desde los años 80, surgen enfoques de educación para la paz, no precisamente desde grandes entes u organismos internacionales o de amplio alcance.

Investigaciones sobre paz

Los estudios referentes a la educación para la paz (Acodesi; Seminario de Educación para la Paz; Hicks, 1999, p.24) señalan enfáticamente como un gran antecedente para las investigaciones en torno al tema de la paz aquellas realizadas posterior a la Segunda Guerra Mundial, principalmente desde 1950; momento inicial para tratar de comprender no solo qué era y cómo se entendía la paz, sino cuáles eran las vías posibles para su búsqueda. Será un nuevo campo académico abordado, principalmente desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. En un primer momento, la paz se debatió dando énfasis y focalizando su relación con los conceptos de guerra y las teorías de conflicto y violencia directa¹². Posteriormente, desde 1960 se iniciaron estudios que enfatizaron en las conceptualizaciones de violencia estructural e indirecta (Hicks, 1999, p. 24). Adicionalmente, se inició el énfasis hacia las investigaciones que enfatizaban en la paz. Uno de los estudios pioneros de esta perspectiva será el desarrollado por Joan Galtung, con sus aportes en torno a la paz positiva y paz negativa (entendida como ausencia de la guerra).

12 Entre personas o grupos.

Emergieron investigaciones, grupos de investigación e instituciones que lideraron los enfoques y difundieron el desarrollo de los estudios, análisis y discusiones de la temática de paz; entre ellos, resalta la creación en 1964 de la Internacional Peace Research Association (IPRA). Esta asociación cobró mayor peso en 1975, cuando la Unesco reconoció la comisión creada especialmente para los estudios de paz y educación, Peace Education Commission (PEC) (Acodesi, 2003, p. 28).

La paz y la educación llegaron a un punto de encuentro en la medida en que la educación se vio como el espacio ideal para dar instrucción sobre la paz en las aulas de clase. En el contexto del escenario educativo, la paz no fue vislumbrada como algo inmediato, sino como un proceso a largo plazo, pero que era posible alcanzarla solo a partir de la acción. El campo educativo contribuyó en la medida en que propendió por la transformación social, por ello, se resalta la esencia participativa de los miembros de las comunidades educativas (Seminario de educación para la Paz, 2000, pp. 25-27).

Conceptualización sobre educación para la paz hoy

Los enfoques bajo los que se propone la educación para la paz son amplios y diversos, igual que sus conceptualizaciones y metodologías de implementación. Los enfoques presentados enfatizaron, entonces, en la necesidad de revertir el contexto posterior al periodo de guerras. De forma contemporánea se estableció que la educación para la paz no opera necesariamente en escenarios de postguerras y conflictos que impliquen la militarización, sino en cualquier escenario que, en función de sus contextos y necesidades, tenga por objetivo revertir resultados en términos de convivencia, respeto, participación, aceptación al Otro y ciudadanías. Así, se observa que al hablar de educación para la paz hoy implica considerar que se ha ampliado el panorama.

Sea cual sea la perspectiva, hay acuerdo en resaltar que desde las aulas es posible entender las realidades en las que se ubican sus integrantes y propender por plantear cambios en función de la convivencia, el respeto, la tolerancia y la garantía de derechos. No ser mero receptor y reproductor de políticas. Tampoco se intenta desdibujar o esconder la existencia del conflicto, sino que, como parte inherente a cualquier realidad social, es necesario conocer la manera de abordarlo como oportunidades de cambio y transformación con miras al bienestar humano desde las prácticas educativas reconfiguradas. Este aspecto atañe más en escenarios donde el conflicto y sus diversas

expresiones de violencia han estado presentes por periodos largos de tiempo, como en Colombia.

La conceptualización de educación para la paz que se adopte estará en función de la definición de paz que se considere, siendo amplio y variado el panorama, como se intentó presentar. No obstante, estudios como el Jares (2005) y Salamanca, Casas-Casas & Otoya (2009), retomando a Nordquist (2007), son enfáticos en señalar que no todo tipo de educación implicaría educar para la paz, “si no están diseñados con dicho propósito teórico-normativo” (Nordquist, 2009, p. 25). Este aspecto implicaría, entonces, que al hacer referencia a educación para la paz primero se educa sobre la paz, pero teniendo en cuenta que “para poder hacer efectiva y legítima la idea de educación para la paz, esta necesita tener un concepto de acción definido” (Salamanca, Casas-Casas & Otoya, 2009, p. 17). Esta sería una de las características diferenciadoras de la educación para la paz de cualquier otro tipo de educación. En ese sentido, hay autores que, adicionalmente, señalan a la educación para la paz no solo en relación a una paz como proceso activo, sino como un estado de existencia (Hicks, 1999, p. 26).

Considerando la acción-práctica como necesaria y complemento de la teoría, desde el sentido positivo de paz, la educación para la paz debería contemplar un total de siete puntos en relación a la actividad pedagógica: 1) alentar el cambio social, 2) implementar un proceso activo-creativo en la educación, 3) propender por estructuras poco autoritarias, 4) lucha contra la violencia simbólica, 5) en el proceso de aprendizaje plantear procesos, fines y resultados diferentes a los convencionales, 6) aceptación y respeto a la diferencia y 7) consideración de currículos explícitos y ocultos (Cfr. Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 21).

Resalta la importancia de contemplar en el ejercicio de la paz la misma acción pedagógica, en el que el acto de enseñar no sea visto y desarrollado desde una imposición autoritaria. Adicionalmente, no deberían contemplarse las prácticas y acciones de educación para la paz como un fin, sino como un medio constante y continuo en términos de convivencia, armonía y aceptación a los demás. Medio o camino en el que se presenten obstáculos y temores cumplidos.

No debe considerarse el proceso de educación para la paz como un ‘equipo de herramientas’ al que recurrir en caso de emergencia, sino más bien como una serie de actitudes y destrezas interrelacionadas que, utilizadas conscientemente, pueden convertirse en parte integrante del carácter distintivo de la escuela (Fell, 1999, p. 99).

La educación para la paz no supondría tampoco la ausencia de conflicto como se contempla desde una noción de paz negativa. Siguiendo a Fell (1999), el conflicto se considera como una posibilidad de cambio y transformación, así como también un elemento fundamental presente dentro de toda agrupación social.

“[...] lo que reconoce a la educación para la paz es que el conflicto constituye a menudo un trampolín [...] no postula la eliminación del conflicto, sino que busca modos creativos y menos violentos de resolverlo. El conocimiento de que puede haber mejores métodos para hacer las cosas constituirá quizá un gran aliciente para hallar soluciones nuevas” (Fell, 1999, p. 96).

De esta manera, el conflicto no visto desde el lado negativo, sino como posibilitador de cambios, propone que “la educación para la paz es, pues, una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modelos de crear futuros más justos y firmes” (Hicks, 1999, p. 23). En esa medida, si existen conflictos, estos no solo se conciben a niveles estructurales, sino que la educación, al vincular las relaciones sociales con Otros, llevará de sí el análisis desde el nivel individual, hasta el colectivo, institucional y de políticas públicas.

Al respecto, el estudio de Salamanca, Casas-Casas y Otoyá (2009) da luces en la medida en que considera la educación para la paz en términos de dimensiones y niveles. Se analiza la educación para la paz a partir de la interacción con la sociedad desde lo micro, en dos niveles: primero, en la dimensión *intrapersonal*, que da cuenta de los intereses individuales; y segundo, en una dimensión *interpersonal*, en el que se considera la relación e interacción del individuo con los demás actores del escenario educativo, relaciones en la que podrían asociarse con situaciones de cooperación o de conflicto entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, etc. El nivel intermedio estaría compuesto tanto por las dimensiones anteriores, adicional a la *institucional*, así como por el carácter organizacional al interior del escenario escolar como las instituciones mismas, la junta de los padres de familias, de empleados, docentes, etc., y finalmente, un nivel macro integrado por las tres dimensiones anteriores, a la que denominan *Policy game*, en el que se vincularon el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, entes de dirección, entre otros formuladores de políticas públicas educativas (Méndez & Casas, 2009, p. 105). Los anteriores niveles y dimensiones serían dinámicos y con posibilidades de intermediación y relación entre ellos, todos implicados en la consecución de la educación para la paz.

Figura 1. Marco analítico de la educación para la paz

Macro	Intermedio	Micro	Policy Game	• Interjuego de diversos actores, en especial relacionándolos con la definición de políticas públicas.
			Institucional	• Desde lo formal, se busca hacer recomendaciones en torno a leyes, programas y estrategias encaminadas dentro de la normatividad existente. • Desde lo informal, se rescata la importancia de la moral y las normas sociales entre otros.
			Interpersonal	• Se presta atención el interjuego entre modelos mentales y las situaciones de cooperación o conflicto que enfrenta el individuo en relación con otros.
			Intrapersonal	• Se indagan las motivaciones personales de la acción y los medios que emplean los individuos para alcanzar sus fines.
Niveles			Dimensiones	

Fuente: elaboración propia citando a Salamanca, Casas-Casas y Otoya (2009, p.105).

Del compendio posible de definiciones de educación para la paz, partiendo del marco analítico que plantean, relacionando las conceptualizaciones de educación para la paz, cultura política, cognición y cambio social, retoman la definición dada por Nordquist (2007) de educación para la paz “como un proceso de formación de mentes con el objetivo expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos” (Méndez & Casas, 2009, p.104).

El escenario de la escuela resalta por la importancia no solo en términos de educación para la paz, sino porque propicia la socialización entre pares, demás miembros de las comunidades educativas que posibilitan el espacio de enseñanza-aprendizaje en individuos y grupos en temas de instrucción escolar, pero también de ciudadanía, preciudadanía¹³, democracia y participación

13 La pre-ciudadanía haría referencia al ejercicio de derechos en población adolescentes que en teoría no cuenta con los requisitos legales para ser considerado como plenamente un ciudadano con mayoría de edad para ejercer el derecho al voto (Salamanca, Casas-Casas & Otoya, 2009, p. 105).

política, aspectos que consideran dentro de la agenda nacional colombiana de gran importancia para contextualizar la que denominan corriente académica de educación para la paz.

Como parte de la bibliografía clásica, resaltan los trabajos desarrollados por Xesús Jares (2005), ya que para este autor la educación para la paz se concibe como el resultado de un conjunto de antecedentes liderados por colectivos sociales, políticos, culturales y hasta económicos, es por ello que el autor establece la evolución del concepto en función de eventos cronológicamente situados, los mismos que establece como olas o hitos históricos.

De esta forma, la categoría analítica de educación para la paz integraría un enfoque socio crítico, producto de una construcción colectiva de educar y ser educado, en el que es necesario partir del cuestionamiento a los sistemas educativos. Implica, además, considerar el contexto social, político, cultural en el que se ubique la escuela, para poder plantear las respuestas en función de los desafíos que le demande el contexto, considerando que la escuela misma no será la única responsable de la construcción de paz (Jares, 2005, pp.112-113).

Posterior a los años 80 del siglo pasado, la educación para la paz ha ampliado sus horizontes en torno a disciplinas, metodologías y nuevos actores, escenarios antes invisibilizados y enunciación desde contextos no hegemónicos, entre los cuales sobresalen los enfoques de la educación para la paz vista desde:

- El reconocimiento a la diferencia y la interculturalidad.
- Los estudios descoloniales.
- Las víctimas.

A continuación se establece en qué consiste cada uno de ellos, como una muestra de los posibles caminos y debates que sigue proponiendo el análisis del concepto, desde diferentes perspectivas.

Enfoque de reconocimiento a la diferencia y la interculturalidad

Desde esta corriente se resalta la necesidad de una construcción de paz que contemple las diferencias existentes en la humanidad (en términos étnico-raciales, económicos, políticos, culturales, sociales, ideológicos, etc.) en cualquier lugar en el que se busque su establecimiento; poder vivir en paz considerando las diferencias, tal como lo habrían hecho, ligado a una fe cristiana, Rousseau o Kant, siglos atrás. Se contempla la aceptación y enriquecimiento

de la humanidad por los diversos modos de vida, la diversidad de creencias, aspectos culturales y cosmovisiones.

Este enfoque ha sido retomado por la reivindicación de derechos de diversos pueblos y agrupaciones sociales, denominados ‘minoritarios’, que reivindican ser considerados como diferentes, pero con la garantía de sus derechos civiles y humanos en igualdad de condiciones a los demás. La diferencia y el reconocimiento de las mismas es planteada por Mejía (2010) como la opción frente a la tendencia de homogenización económica:

[...] que tiende a producir un análisis de homogenización a todos los otros niveles, es necesario ir a la búsqueda de lo diferente, de tal manera que produzca en nosotros una descentración, en cuanto va a colocar la fuerza en reconocer “mis particularidades” y la manera como las formas dominantes tienen un centro que se constituye precisamente en el ejercicio de negar lo diferente que es aquello que aparece desde su centralidad como las “márgenes”, haciendo que todo lo diferente sea parte de lo otro no reconocido oficialmente y, por tanto, subsumido en esa negación (Mejía, 2010, p. 38).

Se rechazan todas las formas de racismo, xenofobia y discriminación de cualquier índole (Salamanca, Casas-Casas & Otoy, 2009, p. 23). La idea de paz está mediada no solo por el reconocimiento, sino también por la aceptación al Otro, no necesariamente igual a mí. Así, se fija que “la paz no se construye solo a través de los diálogos entre los guerreros, sino que tiene que ser un esfuerzo de largo aliento que involucre a toda la Sociedad” (Acodesi, 2003, p. 5). Al considerar las diferencias, se establece, entonces, que entre todos sería posible la construcción de la paz, asumiéndola como un compromiso compartido (Acodesi, 2003, p. 6). Bajo esta concepción, la interculturalidad y su relación con la paz, en palabras de Jahanbegloo (2015), debería considerar la relación con los Otros, cualesquiera que sean sus condiciones y posicionamientos, para plantear en la práctica aquello concebido como diálogos de culturas.

Si la paz, vista como proceso, es un aspecto que “puede y debe aprenderse” (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 7), las didácticas pedagógicas deberían vincularse con las diversas formas de enseñanza y aprendizajes que atañen a diversos contextos. En este sentido, la educación para la paz, desde los ámbitos educativos formales, propondría diálogos interculturales en los que sea enriquecedora la relación con el Otro, pero además posibilite un reconocimiento válido entre ambos interlocutores. Por ello, la educación debería ser concebida, en términos de contenidos y metodologías, no como una

imposición de fórmulas universales y aplicables para todo tipo de participante, sino más allá de ello, dada en contexto, en función de la población a la que es dirigida y por quien es impartida.

Desde los postulados de la interculturalidad, este tipo de educación no necesariamente se debería formular, como se acostumbra a hacer desde las políticas públicas, como un tipo de educación *solo* para poblaciones diversas y *entre* poblaciones diversas, sino entre todos los integrantes de la sociedad, pues allí radicaría el núcleo, enriquecimiento y diálogo entre las culturas que comparten un mismo espacio escolar, pero que no necesariamente tiende a la homogenización a partir de la actividad escolar, sino a la potenciación de heterogeneidades.

Este tipo de apuesta implica considerar que existen otras formas de ser, hacer, pensar y producir conocimiento, dado no precisamente desde la principalidad de lo anclado a la cientificidad occidental. Por ello, el cambio o trasfondo debería entrañar también un cambio en la contemplación de diversos tipos de epistemologías que contemplen formas plurales de ver el mundo, en sentido de pluriversal más que universal para ser, aprender y educar respetando la diversidad de los Otros no iguales a mí (Salamanca, Casas-Casas & Otoyá, 2009, p. 24).

Estudios sobre la descolonización de la paz

Esta perspectiva establece postulados teóricos y epistemológicos de la paz que difieren a los ya presentados y se plantean desde la “perspectiva crítica y descolonial de los estudios de y para la paz” (Sandoval, 2014, p.122), así como desde la pedagogía crítica y descolonial (Fontan, 2012).

La apuesta de este enfoque es presentar un entendimiento epistemológico de la paz, como algo que estaría más allá de intereses económicos y sociales de orden macro, relacionados con lo denominado por Fontan (2012) como la *industria de la paz*. Se critican los discursos y prácticas oficiales de la *paz liberal*¹⁴, poniendo en cuestión aspectos como la reglamentación internacional

14 Autores como Fontan critican los postulados de la *paz liberal*, por los paradigmas y contradicciones internas que acarrea. Retomando a Oliver P. Richmond (2007), la autora da cuenta de cómo este modelo es entendido “como universal, neo-colonial, el modelo del estado-constructor aplicado indiscriminadamente en las misiones post-conflicto posteriores a la Guerra Fría” (Fontan, 2012, p. 50). Puesto en la práctica, integraría la existencia de jerarquizaciones entre individuos, entre ciudadanía y entre culturas, a pesar de que internacionalmente y a nivel mundial se apela por una paz, este modelo de paz, anclada a lo liberal, “se basa en la construcción de mecanismos estatales

que da vía para la aplicación de la paz universal en diversos contextos, pero desde una única manera como aquella ‘verdadera’ (Fontan, 2012, p. 43). Así, se reproduciría el legado neo-colonial, desde la consideración y jerarquías entre los nacidos en el ‘norte’, con la autoridad para guiar y enseñar sobre temas de paz a aquellas poblaciones locales o regionales del ‘sur’, beneficiarias de los diversos programas de ayuda, financiados por capitales extranjeros que fijan y establecen las prioridades. Es pues “una narración de salvar al gran Sur de sí mismo, para traerlos hasta “nuestro” nivel de estándares económicos, políticos, culturales y legales del norte” (Fontan, 2012, p. 55).

En función de la crítica a la *paz liberal* se plantea la *paz integral*, necesariamente contextualizada en la problemática de violencias *estructurales y sistémicas*, así como aquellas culturales, simbólicas y directas existentes, tanto en el plano local como global. La paz integral en el campo educativo implica la existencia de violencias no solo en el escenario educativo sino fuera de él, en espacios físicos, pero también virtuales, dando así posibilidades de ocurrencia de violencias de distinta índole en tiempos y espacios (Sandoval, 2014).

Este enfoque contempla que las violencias (en plural) son producto de una violencia estructural, tanto de nivel nacional como internacional, de violencias organizadas, “intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural, y psicológica, contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños de la calle, y los indigentes” (Sandoval, 2014, p. 118). Así, se concluye la existencia de una paz integral versus una *violencia integral*; violencia de corte estructural y sistémica que contempla violencias -“económica, física, cultural, política, religiosa, homofóbica y de género”- (Sandoval, 2014, p. 120) que interactúan entre sí y no se encuentran una separada de la otra. Panorama entonces sin posibilidad de obviar o invisibilizar, sino, por el contrario, necesario de estudiar y analizar frente a la búsqueda de una *paz integral* “que revierta las causas generadoras de la injusticia social, económica, de la falta de libertad y democracias” (Sandoval, 201, p. 118). Paz integral que contempla al tiempo las subjetividades (en términos de convivencias sociales, familiares, del trabajo estudios, empleo,

a través de la promoción de buena gobernabilidad, mercados libres, instituciones que cumplan las leyes y los derechos humanos” (Fontan, 2012, p. 50). Mecanismos que no permiten necesariamente en la práctica que las diversas poblaciones afectadas sean reparadas o beneficiadas en alguna mínima medida, sino que simplemente reproducen, en la mayoría de casos, la estructura de poder neo-colonial en el marco de la industria de la ayuda Internacional vista como un modelo de desarrollo que “no puede ser sustentable en el largo plazo, porque crea patrones de dependencia de la ayuda extranjera y mantiene el poder de las estructuras de las élites locales” (Fontan, 2012, pp. 52-53).

etc.) y contextos de propiciación de dicha paz integral. Desde los postulados de Sandoval (2014):

Hablamos de una paz integral, a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente (Sandoval, 2014).

La paz integral se intentaría construir dentro de un proceso de interculturalidad que contenga la tolerancia, la convivencia pacífica, el respeto a la diferencia étnica, el conocimiento de un contexto local, entre otros. El campo educativo sería el espacio propicio para establecer las “bases culturales, educativas y sociales que permitan re-construir el tejido social” (Sandoval, 2014, p. 119). El autor presenta un enfoque sistémico-funcionalista en el que la modificación de una de las partes afecta al sistema completo; en este sentido, la construcción de paz en cualquier esfera de la sociedad afectaría no solo al sistema social local, sino también global. A nivel micro, cualquier modificación que en términos de paz se realice, ya sea en el ámbito familiar, escolar o cultural, afectaría positivamente al individuo y este, a su vez, al grupo social al que pertenece. Así, la configuración y reconfiguración de subjetividades impactaría no solo a los individuos, sino al contexto más amplio al que pertenece.

Desde este enfoque descolonial, la construcción de paz es un proceso participativo, sistémico y transformador en el que coexisten “varios sistemas y subsistemas como el familiar o el educativo, que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes” (Sandoval, 2014, p. 124). La paz integral propende, entonces, por una paz que sea sustentable y duradera pero que insta por la disminución de las violencias estructurales existentes.

A partir de la de-construcción del paradigma de paz liberal, autores como Fontan (2012) intentan mostrarlo como un modelo posible de criticar, superando la existencia de una universalidad de paz, la noción de una única noción de paz universal y aplicable a todos los contextos, culturas y poblaciones¹⁵. Por

15 Fontan (2012) aplica el análisis a nociones como gobernanza.

ello, la paz más que universal, desde la teoría deconolonial se considera como un proceso en construcción. Así, la descolonización de la paz “cuestiona los motivos políticos y neocoloniales usados para empujar la defensa de ciertos valores ‘universales’” (Fontan, 2012, p. 63).

Al considerar el campo educativo como un subsistema, se contempla la posibilidad de construcción, deconstrucción y re-construcción de paz desde la educación y la cultura. Sandoval (2014) establece que los canales para llegar a este punto serían la convivencia, los Derechos Humanos y la interculturalidad a ser desarrollados entre los miembros de las comunidades educativas en calidad de estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos, padres/madres. De esta forma,

Estamos hablando de escuelas incluyentes, libres de discriminación, exclusión y violencias donde no solo se reciten, sino, principalmente se practiquen los Derechos Humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía y democracia, la honestidad y respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral; así como la justicia, libertad, transparencia, independencia, solidaridad, tolerancia, la no discriminación, la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, política, social, étnica, lingüística, regional, cultural y sexual; de manera general, el respeto al derecho a la vida (Sandoval, 2014, p. 125).

La interculturalidad para la paz, una integral, plantearía no solo el diálogo entre la diferencia, sino el encuentro de culturas extendido a todas las esferas de la sociedad y en relación a “la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales” (Sandoval, 2014, p. 119). En tal sentido, si no se realiza un tipo de interculturalidad crítica, poca incidencia se tendría en términos de construcción de paz integral, de transformación de las realidades y de mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones implicadas. Paz que trascienda lo escrito y fijado en términos de paz hegemónica, institucional, de papel y desarrollo para la paz. El desafío está entonces en trascender desde un tipo de paz oficial, de política de Estado hacia una paz participativa y vivida en la práctica. Es decir, que la construcción de paz integraría no solo los lineamientos desde ‘arriba’ por parte del Estado y sus directrices políticas, sino también, desde ‘abajo’ con la participación de la población directamente implicada. Igualmente, afirma el autor, no solo debería incluirse un único tipo de educación formal e institucionalizada y sus diversos niveles educativos, sino diversos tipos educativos en los que esté inmerso la

diversidad de poblaciones. Así se contempla la educación informal, subalterna y alternativa (Cfr. Sandoval, 2014, p. 126).

De acuerdo con Sandoval, para pensarse una interculturalidad para la paz integral, se debería entonces considerar *Otras* miradas sobre aquello que se concibe como paz, es decir, considerar la existencia de otras miradas de paz fuera de las hegemónicas, occidentales, etnocéntricas, europeas. Paz desde otras tradiciones, como, por ejemplo, latinoamericanas o africanas, planteando así un enfoque epistemológico diferente, enfoques de paz alternativos, “pues los modelos de paz hegemónica occidental mantienen en sus entrañas el pensamiento y la práctica colonizadora, y colonizante, de dominación” (Sandoval, 2014, p. 120). Así, se plantean también la contemplación de “Otros” mecanismos alternativos de resolución de conflictos, provenientes de *Otras* tradiciones, de pueblos no necesariamente del norte como, por ejemplo, tradiciones indígenas como el Ho’ponopono del Hawai o los tribunales de justicia Gacaca de Ruanda (Fontan, 2012, p.57).

Este enfoque descolonizador contempla la existencia de una paz no etnocéntrica que sale de los estándares de aquello concebido como paz desde Occidente y que ha sido utilizada para analizar desde diferentes contextos sociales, políticos, económicos, culturales y sociales la existencia y diversidades de *Otras* poblaciones y de *Otras* culturas no necesariamente occidentales o de centros hegemónicos que tienen concepciones de paz parcial o totalmente diferentes (incluso peores), y de acuerdo a sus contextos y necesidades¹⁶ (que no son necesariamente armoniosos). Estos grupos estarían representados por campesinos, indígenas y demás minorías, denominados poblaciones subdesarrolladas o aquellos subalternos. Poblaciones que no necesariamente están en sintonía con los estándares de población “desarrollada” en los patrones occidentalmente impuestos de desarrollo. Así, esta “paz etnocéntrica se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y solo acepta aquellas que son afines, las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta” (Sandoval, 2014, p.121).

No obstante, es necesario tener en cuenta que no solo desde Occidente, sino desde las *Otras* culturas, existen también aspectos culturales no necesariamente

16 Descolonizar la paz implica entonces un cambio de paradigma epistemológico que permita entender y aportar a la construcción de paz en diversos contextos, pero en función de lo existente en ellos mismos, no a partir de las imposiciones de modelo extranjeros en unos y otros pueblos como el molde perfecto para llevar y aplicar sin adaptarse a los rincones posibles (Fontan, 2012).

pacíficos, sino también violentos, como en ciertos grupos étnicos en África, en donde se práctica la mutilación del clítoris en las mujeres, o en la India, donde las niñas son comprometidas y casadas con hombres mayores sin tener en cuenta su decisión. Por ello, la descolonización de la paz es entender la paz según los contextos, no tomándola como un único modelo posible y verdadero aplicable de forma universal. Ante todo, sea cual sea el contexto, con la dignificación de lo humano.

Eso es la epistemología de la paz descolonizadora. Pedagogía crítica y comprometida necesaria a ser desarrollada a partir de diversos procesos pedagógicos, pero también desde la escritura, la visibilización de los Otros, en los que se incluyen también investigadores locales, en mayoría invisibilizados. “La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, que no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento de que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2012, p. 63).

Finalmente, en términos de apertura al debate, si bien se cuestiona el aspecto “colonizante” del pensamiento occidental, también podrían contemplarse otras alternativas acerca de la modernidad, como la posibilidad libertadora, de búsqueda de la propia autodeterminación de los sujetos, de posibilidades de cambio y transformación social, de apertura al conocimiento y a la ciencia, teniendo en cuenta las afirmaciones que hacen Acanda, (2008) y Berman (2016) sobre el aspecto *ambivalente* y dialéctico en la historia de la modernidad occidental. No todo fue negativo en la modernidad occidental y concentrarse únicamente en su aspecto colonizante sería caer en una generalización vaga y sin fundamentación histórica (Silva, 2015). Pero, por otro lado, tampoco se debería idealizar, esencializar y mistificar al Otro, que también se encuentra constituido en un campo social e histórico, con relaciones de poder y dominación desiguales inherentes a ese mismo campo, ocupando estos las dos posiciones en situaciones determinadas, con tendencias hacia el cambio en sus trayectorias individuales y colectivas. Esos Otros sujetos han surgido de forma particular, según Roseberry (2009), en la *intersección* de relaciones locales y globales históricas, y han asumido identidades, prácticas sociales, además de bienes materiales, en situaciones específicas. Por lo tanto, si bien es positivo el aspecto crítico de la teoría descolonizadora, es una crítica parcial que debe ser sustentada en un contexto histórico social concreto.

Educación para la paz desde las víctimas

Etxeberria (2013) da cuenta de que para hablar de educación para la paz se debe recordar que la paz es un aspecto comunitario que no se reduce solamente a la escuela, sino que, como parte de un conglomerado social, pertenece a un espacio determinado en continuos cambios y transformaciones, mediado por la relación con otros entornos sociales. Así, en la medida en que aparecen “nuevas expresiones de violencia, van apareciendo nuevos espacios de educación para la paz” (Etxeberria, 2013, p.24) y, por ende, nuevos actores implicados. Por ello, considera necesario la voz de las víctimas. Si bien la paz solo se reconoce en función de la guerra, la educación para la paz implicaría integrar en los contextos mundiales actuales la voz de las víctimas.

La escuela se concibe como un espacio de cocreación de paz, ya que contempla la participación de los agentes educativos y de los procesos pedagógicos. Este enfoque dignifica a quienes han participado directa o indirectamente de conflictos o violencias de cualquier índole. Considerar su participación desde la escuela implica reconocerlos como sujetos de derechos y de plena ciudadanía. Aunque Etxeberria enfatiza su trabajo con víctimas del terrorismo, para el caso español del País Vasco, sus aportes inferen la necesidad de crear paz con la voz de la población, que en calidad de víctimas han sido excluidos de enfoques y procesos en los que fueron partícipes, pero que hoy reclaman participación en espacios como el educativo, no solo para ser educados, sino también educadores y productores de conocimiento. Así pues, la educación para la paz posibilitaría en la práctica la participación de las víctimas.

Si bien existirían diversas conceptualizaciones de paz, también habría diversidad de víctimas, tales como aquellas “de la violencia de género, del acoso, del racismo, de la opresión laboral, de las estructuras económicas, de la guerra etc.” (Etxeberria, 2013, p.17). En esa medida, será necesario entender que aún agrupadas bajo la categoría de víctima, no es posible ubicarlas en el mismo saco, “*víctimas: todas iguales, todas diferentes*” (Etxeberria, 2013, p.17).

El relacionar la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas implica que no solo es el sistema educativo el encargado de propiciar la articulación, sino que, como educación, esta se propicia en espacios de las organizaciones ciudadanas y civiles, así como desde los espacios familiares y ciudadanos. De esta manera, la educación con miras a la paz tiene en todo contexto educativo (formal o no) su implementación práctica, su uso diario y cotidiano.

La consideración transversal de la garantía de derechos humanos y plena ciudadanía es fundamental para dignificar la presencia de las víctimas en proceso educativos con miras a obtención de paz transformadora. Así, “en una educación para la paz enfocada desde la perspectiva de las víctimas, sostendré que los derechos humanos sean considerados un transversal obligado de todos los procesos educativos a favor de una paz que tiene como referencia decisiva a estas víctimas” (Etxeberria, 2013, p. 27).

Además de la puesta en marcha y garantía de derechos humanos, este nuevo enfoque establece la necesidad de considerar los aspectos socioafectivos que integran el proceso educativo y quienes participen de él. Implicar, además, la consideración de las relaciones que se establezcan entre los participantes, los currículos utilizados, las prácticas motivacionales y todos los enfoques que consideren la particularidad de los educadores y educandos. Aspectos estos que se consideran nuevos si se compararan con los enfoques cronológicos anteriores de educación para la paz ya presentados.

Conclusiones

Los enfoques de la educación para la paz analizados, formulados desde los años 80 del siglo anterior, ya daban cuenta de la necesidad de plantear que la paz como proceso no es posible vislumbrarla por completo, sino que se integra más allá del sistema educativo formal, el contexto en el que se ubican no solo los centros educativos, sino las problemáticas, las prácticas y los sujetos participantes. En ese sentido, las apuestas por la paz desde la escuela se dieron en torno a la búsqueda de paz interior, paz estructural (desde los individuos o las colectividades) y paz positiva. Posteriormente, con las apuestas y acontecimientos de los siglos XX y XXI, dichos procesos continúan, pero se enfatiza aún más en ampliar el panorama con la posibilidad de contemplar conflictos diversos y tipos de violencias existentes que implican, al tiempo, la búsqueda de nuevos enfoques teóricos y prácticos de educación para la paz que integren e incluyan a los sujetos y colectividades antes no visibilizados, esto en términos de género, cultura, política, víctimas, interculturalidad y deconcolonialidad, etc.

La ampliación hacia Otras poblaciones antes no visibilizadas ha establecido la necesidad cuestionar no solo las definiciones de paz posibles, sino que ha llevado a la deconstrucción y reconstrucción de nuevas miradas propuestas desde diferentes latitudes a nivel mundial.

En esa medida, las metodologías y la necesaria puesta en práctica de la educación para la paz deberían estar en función no solo de los conflictos o violencias a afrontar, sino de quiénes participan en las mismas y de quiénes haciendo frente a las problemáticas intentan cambiar dichos panoramas. Adicionalmente, deberían contemplarse los aspectos y lineamientos de políticas públicas que se establecen como directrices en los sistemas educativos desde 'arriba'. La idea sería no apropiarlos como una ruta perfecta sino como una orientación que se reapropie y se implemente en términos contextuales.

Como aspectos nuevos implicaría también ir más allá de lo estructural y macro e integrar las subjetividades de sus participantes, que considere perspectivas nuevas como la búsqueda paz interior y autocontrol, la implementación de enfoques pedagógicos nuevos que integren estrategias emotivas, socioafectivas y de mejora de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, adecuado a los contextos, pero teniendo en consideración las particularidades de las personas a ser educadas y aquellas educadoras. Siendo estas víctimas, indígenas, civiles u hombres y mujeres de contextos diversos que conviven y comparten espacios comunes como la escuela, en mayoría pública, que, en garantía del derecho educativo, aspiran a generar cambios y transformaciones a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, al ser la escuela o cualquier espacio educativo un campo de luchas y disputas, será necesario entender que el conflicto y las violencias no estarán ausentes. En esa medida, los aspectos pedagógicos, las experiencias y orígenes sociales-personales, la relación con las políticas exigidas desde las estructuras educativas, pero fundamentalmente el actuar de los sujetos implicados, deberán establecer las herramientas y estrategias que, desde el respeto por el Otro, por la aceptación por diferencia en todos sus sentidos (cultural, social, ideológica, religiosa, etc.), permitan convivir y solucionar acertadamente los conflictos que se presenten, así como propender por el cambio y la transformación de los espacios escolares en los que la paz, presente o no, sea un objetivo compartido de convivencia pacífica.

Referencias

- Acanda, J. (2008). "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación", Biblioteca Virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. (<http://biblioteca.filosofia.cu/>)
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia-ACODESI (2003). *Hacia una educación para la paz*. Estado del arte Equipo del programa por la paz. Colección Aportes No. 8, Bogotá.
- Berman, M. (2016). *Aventuras marxistas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). 3. La lógica de los campos. En *Una invitación a una sociología reflexiva* (pp. 147-172), Siglo XXI Editores, Pp. 147-172.
- Carrera, P., & Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La Escuela según la Economía Neoliberal*. Barcelona: Editorial el Viejo Topo.
- Etxeberria, X. (2013). *La Educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Serie Edupaz. Madrid: Editorial Catarata.
- Fell, G. (1999). Capítulo V. Paz. En D. Hicks, *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (pp. 93-109) (Guillermo Solana, traductor).. Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura.
- Fontan, V. (2012). Replantando la epistemología de la paz: el caso de la descolonización de paz. *Revista Perspectivas Internacionales. Ciencia política y relaciones Internacionales*, 8(1), pp.41-71.
- Fontan, V. (2013). *Descolonización de la Paz* (Claret Cicneros, traductor). Cali: Sello editorial Javeriano.
- Freinet, C. (1974) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Hernández Delgado, E. (2016). Educación y construcción de la paz. En *Cuadernos de Seminario 5. Educación para la Paz*. Bogotá. Universidad de la Salle, Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia, Doctorado en Educación y Sociedad, Bogotá.
- Hicks D. (1999). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (Guillermo Solana, traductor). Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Jares, X. (2005). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3 ed.). Madrid: Editorial Popular.

- Jahanbegloo. (2015) *Paz e Interculturalidad*. Medellín: Universidad de Eafit.
- Mejía, R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En H. Ospina. S. Alvarado y M. López, *Educación para la paz: una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Méndez, N. & Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas de Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 21, 97-134.
- Milani L. (1979). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Fondo de Cultura Popular.
- Nárvaez, E. (2006). *Una Mirada a la Escuela Nueva*. Venezuela: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Nordquist, K. (2007). *The Spirit of Peace Education*. Documento preparado para el Foro Metodologías y Experiencias en Educación para la Paz, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá, 16 y 17 de marzo.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resoluciones aprobadas por la asamblea general. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Roseberry, W. (2009). Economía política. En P. Moreno Feliú, *Entre las gracias y el molino satánico. Lecturas de antropología económica* (pp. 91-130). Barcelona: UNED.
- Sandoval, E. (2014). Educación, Paz Integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2). 115-133.
- Salamanca Rangel, M., Casas, A., & Otoya Mejía, A. (2009). Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Seminario de Educación para la paz. *Educación para la paz. Una propuesta posible* (3 ed.). (2000). Libros de la Catarata.
- Silva, R. (2015). El problema del lenguaje. En *Lugar de dudas. Sobre la práctica del análisis histórico. Breviario de inseguridades* (pp. 101-127). Bogotá: Universidad de los Andes, Vicerrectoría de investigaciones, Ediciones Uniandes.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148.

4

CAPÍTULO

PENSAR LA UNIVERSIDAD DESDE EL HUMANISMO CRISTIANO COMO TERRITORIO DE PAZ¹⁷

Luis Ernesto Flórez Suárez¹⁸

La universidad ha de ser la primera en favorecer una formación académica de calidad como búsqueda permanente de la verdad y el sentido de la vida misma, no con especulaciones solipsistas, sino en una actitud de apertura al otro y hacia lo otro. De ahí que la opción y el compromiso de sus egresados se manifieste en la construcción de una sociedad en armonía consigo mismo, con el otro, con el universo y con Dios, a través de la aceptación de la diferencia, el perdón y el amor.

En una sociedad que mira con desconfianza las diferentes experiencias religiosas, el ciudadano creyente no debe renunciar a su identidad, al contrario, ha de propender por un espíritu crítico y propositivo, y, al mismo tiempo, aprender a dialogar desde sus experiencias y convicciones, con aquellos otros

17 La presente reflexión es fruto del proyecto de investigación sobre humanismo cristiano realizado en la cuarta convocatoria de investigación de Unicatólica (2015).

18 Licenciado y Magister en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Docente e investigador de tiempo completo de la Universidad Católica de Cali. Coordinador e investigador principal de Grupo de Investigación Yeshúa. Correo electrónico: lflorez@unicatolica.edu.co

ciudadanos que no creen y practican lo religioso. En tal sentido, en una sociedad tan polarizada, uno de los medios más eficaces es tender puentes que permitan un diálogo entre la fe y la razón sin caer en posturas fundamentalistas o exclusivas.

La universidad desde sus orígenes ha estado ligada a la búsqueda de la verdad, constituyéndose en el lugar privilegiado para el desarrollo y madurez de la cultura humana y en el escenario de transformaciones e innovaciones que cambian el mundo. En consecuencia, toda universidad que tiene su inspiración en el humanismo cristiano tiene ineludiblemente un compromiso con la verdad sobre la dignidad y la trascendencia del ser humano, en unos contextos como los actuales, dominados por el antropocentrismo y la instrumentalidad científica. En esta perspectiva, la misión y la identidad de universidad católica consiste en la apuesta de generar una experiencia renovada y actualizada de Jesucristo como camino, verdad y vida para las actuales generaciones (Castrillón López & Arboleda Mora, 2012). En respuesta, la universidad ha de favorecer sin ambages una formación académica de calidad, donde el compromiso transformador de sus egresados se manifieste en la construcción de una sociedad en armonía consigo mismo, con el otro, con el universo y con Dios, a través de la aceptación de la diferencia, el perdón y el amor (Flórez et al., 2017).

Repensar la universidad católica desde su esencialidad, que es el HC, y que a la vez es el fundamento y la justificación de su identidad, conlleva un análisis de su ser y quehacer en los actuales contextos, tramados, por una parte, de inequidad, violencia, relativismo, descontento y desigualdad social, y de otra, los mesianismos de índole económico, político y religioso que aprovechándose de los tormentos de los ciudadanos fustigados por la necesidad, la fatiga y el tedio, caen postrados a sus pies queriendo haber encontrado la solución a sus problemas y expectativas.

En consecuencia, el sentido del ser y la misión de la universidad hoy exige que se convierta en el susurro de la conciencia, de tal forma que la problemática trágica de los humanos no le sea en ningún momento indiferente. En otras palabras, la preocupación permanente del educador universitario consiste en ofrecer una formación que permita al estudiante y/o futuro profesional enfrentarse airoso a la sociedad que le corresponde, para que su vivir y actuar no sea un simple estar ahí, sino que pueda contribuir con su proyecto de vida y opciones al mejoramiento de la calidad de vida del planeta y sus habitantes.

El hecho fundante y los valores que hicieron posible el humanismo cristiano

El humanismo en general deriva del concepto *humánitas*, que en su sentido amplio significa encargarse de lo humano, es decir, pensar y cuidar para que toda personar viva, se exprese y se relacione de manera digna con los otros y con todo lo que le rodea, porque cuando lo inhumano hace su aparición se pierde la esencialidad de lo humano.

El humanismo a lo largo de la historia ha tenido numerosas manifestaciones de diversa índole, con énfasis en determinados aspectos de lo humano. Gracias a esta división podemos encontrar expresiones de humanismo como: renacentista, existencialista, universalista, marxista, cristiano, etc. Es decir, todas estas diversas visiones de humanismo corresponden a una temática bastante extensa, que no se puede prescindir o aceptar a ultranza, debido a que cada una ofrece miradas distintas, antagónicas y, en muchos casos, complementarias. Por lo tanto, hay la necesidad de interpretar objetivamente los hechos para no caer en generalidades. Dada esta aclaración, el interés de esta reflexión es ahondar en el humanismo desde la perspectiva cristiana.

Cabe aclarar que el humanismo no es propiedad de ninguna confesión religiosa, ni exclusividad de la religión como fenómeno humano. Precisamente, uno de los logros de la humanidad consistió en haberlo rescatado del “oscurantismo religioso”. De ahí, que lo humano, y por consiguiente el humanismo, no es una pertenencia sino una realidad que transita épocas, religiones y filosofías. Por lo tanto, “donde hay un ser humano habrá humanismo. (...) Es claro que los diversos movimientos culturales le han ido dando forma, le han conformado al aquí y ahora existencial en el que estamos anclados. El humanismo no se vuelve posesión sino una tarea, no es un galardón sino un deber” (Herrera & Pérez, 2013, p. 79). En tal sentido, lo característico de lo humano no es rendirse ante los determinismos culturales, sociales, económicos y/o religiosos, donde todo pareciera estar dicho y señalado, sino que es un impulso hacia la libertad. De ahí, que lo humano no es algo dado, sino que es una construcción permanente de verdad y sentido. Desde esta mirada, el humanismo, en términos generales, alimenta una concepción de la libertad humana, capaz de contribuir a definir su naturaleza, posición y función en el mundo y, en última instancia, de orientar el curso de la historia (Velasco, 2009).

Ahora bien, al excavar sobre la esencialidad del humanismo cristiano, y para no caer en apreciaciones ambiguas y altisonantes, es necesario remitirnos a

aquellos fundamentos que lo originaron y así poder desvelar su significado “original”. Ello exige, en primer lugar, que nos remontemos al siglo I, a la región denominada Palestina, el contexto en el que nació y transcurrió la vida de Jesús, la piedra angular del cristianismo y, por lo tanto, del humanismo. La región de la que hacemos mención actualmente corresponde a los territorios donde están asentados los pueblos de Israel y Palestina, que durante largo tiempo han mantenido una pugna permanente por la tierra, con la grande contradicción, y es que el pueblo de Palestina fue el primer morador, y aun así no la poseen.

Una de las escasas fuentes que tenemos para acercarnos a esa época son los textos neotestamentarios que recopilan el mensaje y las acciones de Jesús, primordialmente los evangelios. Una de las aseveraciones que narran los textos evangélicos acerca de Jesús fue su enseñanza, que la desarrolló a través de parábolas, sentencias, instrucciones y controversias; otro aspecto relevante fue su proceder, que actuó en concordancia con la tradición sapiencial judía. Quienes lo escuchaban vieron en él grandes diferencias con los escribas de la época. Cabe aclarar que Jesús no fue un escriba, ni considerado como tal. Los evangelios refieren que Jesús fue un maestro que no enseñaba como ellos, sino con autoridad, y que esta derivaba de sí mismo y no de la tradición de los padres (Mc 1,22; Mt 7,29). Además, los escritos señalan la distancia entre Jesús y la Ley Judía o la Torá (Floristán, 1998).

De otra parte, en los escritos neotestamentarios, primordialmente los evangelios, Jesús es llamado profeta. En aquella época, el profeta era un personaje vinculado a las aspiraciones de reforma y de renacimiento religioso. De igual manera, a las “esperanzas de liberación y de autonomía religiosa nacional en clave mesiánico-política. Según el judaísmo sinagogal, el profeta estaba poseído por el Espíritu de Dios” (Floristán, 1998, p. 41).

El profetismo de Jesús está ligado al anuncio del reino de Dios. En tal sentido, Sobrino afirma que “lo verdaderamente último, lo que da sentido a la vida, actividad y destino de Jesús - es el reino de Dios” (p. 42). Desde el inicio de su predicación, la invitación a la conversión es constante y exigente, a lo que Jesús afirma: “se ha cumplido el plazo, está cerca el reinado de Dios. Enmendaos y tened fe en esta buena noticia” (Mc 1,15; Mt 4,17). Es decir, la exigencia a la conversión personal y social es necesaria para que dicho reinado acontezca y se ponga en práctica. Para la mayoría de los exegetas, el reino de Dios no hace referencia a un lugar sino a la acción de reinar. La expresión reino “reinado de Dios” aparece con frecuencia en los sinópticos (61 veces) y muy escasamente

en Juan (Jn3, 3.5) y en los escritos de Pablo, y viene a significar que cuando Dios reina, el mundo se convierte en reino de Dios, por eso es más significativo mencionar el reinado de Dios.

En cuanto a su contenido, el reinado de Dios hace relación con el ideal anhelado de justicia social, la paz y el bienestar. Además, incluía la libertad política frente a la opresión romana. Es decir, el reino de Dios es comprendido como liberación, ya que transforma una realidad histórico-social injusta en otra justa, donde reina la solidaridad, la fraternidad y la paz. También incluye la dimensión histórica, ya que trata de liberación de opresiones objetivas, la dimensión social, pues es liberación y justicia para un pueblo y la dimensión personal.

Dios reina, cuando los seres humanos, “hechos a imagen y semejanza de Dios”, reproducen en sus vidas la bondad y la compasión de Dios, la justicia y la reconciliación. Dios reina, cuando el corazón de piedra se transforma en corazón de carne (Ezequiel), cuando el ser humano llega a conocer, en intimidad, a Yahvé (Jeremías) (Sobrino, s.f., p. 137).

De ahí que la clave para comprender el reinado de Dios está en la justicia,

(...) no en el sentido romano de dar a cada uno lo suyo según las leyes (favorecedoras a menudo del rico, del que sabe o del que puede), sino como defensa de oprimidos, pobres, marginados e ignorantes. Ahí reside el escándalo del Reino, que no es de los poderosos sino de los desposeídos. Los protagonistas del reinado de Dios son los pobres, los que sufren, los sometidos, los perseguidos. Por esta razón Jesús los llama «dichosos» o bienaventurados» en el manifiesto del reinado de Dios (Mt 5,1- 11; Lc 6,20-23) (Floristán, 1998, p. 43).

Para avanzar con la comprensión de las fuentes que dieron origen al HC, las corrientes cristológicas recientes coinciden en afirmar que la enseñanza y la obra de Jesús de Nazaret se centra fundamentalmente en dos realidades, expresadas con los términos reinado de Dios, causa de todo su proyecto, y Abbá o Padre (Mc 14,36), apelativo cariñoso aplicado a Dios. Estas dos categorías son inseparables. Al respecto, González Faus en su obra *Acceso a Jesús* (citado por Floristán, 1998), afirma que el Reino “da razón del ser de Dios como Abbá y la paternidad de Dios da fundamento y razón de ser al Reino” (p. 46). Es decir, como el reinado de Dios no se entiende sin Dios, el Dios cristiano es ininteligible sin el Reino. Por consiguiente, por ser Jesús el sacramento del Padre en el mundo, él mismo es la aparición del reinado de Dios.

Recapitado, lo fontal¹⁹ del HC es su concepción antropológica de lo humano, cada ser humano es considerado de “un sentido y validez absolutos”. Desde esta perspectiva, la persona como tal tiene la opción de la inevitable responsabilidad ante su propia existencia, la cual, si lo hace desde la perspectiva cristiana, implica el descentrarse de sí hacia el otro expresado en amor y servicio, o el de acoger la opción narcisista de bastarse a sí mismo en una soledad egoísta. La opción cristiana está ligada a “una última y original unidad entre amor de Dios y amor del prójimo. El amor del prójimo no es suficientemente radical si no surge como amor de Dios. No hay amor de Dios, ni el hombre conoce quién es Dios, si no ama a su prójimo” (Rahner, 1967, p. 369). El hombre por naturaleza es esencialmente un ser social, por ende, el cristiano ha de traducir esa sociabilidad en el amor al prójimo mediante el servicio a la comunidad, preferiblemente a aquellos que por su condición de pobreza y vulnerabilidad son la expresión de los rostros concretos en los que estamos llamados a reconocer los rasgos sufrientes de Cristo, el Señor que nos cuestiona e interpela porque su situación es producto de estructuras injustas que genera pobreza (Celam, 1979, pp. 30-31). De ahí que “el cristianismo y el humanismo constituyen una unidad, de que el genuino humanismo cuando llega completamente a su plenitud no es otra cosa que cristianismo” (Rahner, 1967, p. 369). En tal sentido, la salvación cubre todas las dimensiones de la existencia humana, en efecto no es preferencia de lo religioso.

[...] incluso allí donde el hombre no interpreta conscientemente su acción como religiosa, donde ama con absoluta responsabilidad, sirve al hombre, y acepta voluntariamente la inescrutabilidad y desilusión de su existencia, es decir, con una última esperanza en el sentido misterioso que aún no ha comprendido. La totalidad de lo “humano” es, en ese sentido, religiosa, y la totalidad de lo “religioso” es humana (p. 370).

En esta línea, los grandes impulsores del humanismo cristiano en el siglo XX sostuvieron que el HC “reside en la idea del hombre integral que consiste en entender y comprender que la persona humana es poseedora de diversas dimensiones, por lo tanto, el ser humano no es un ente puramente económico o espiritual” (Flórez, et al., 2017, p. 50).

19 Relativo a la fuente.

La praxis del humanismo cristiano en el ámbito universitario

Señor Jesús, tu no viniste al mundo para ser servido,
ni tampoco para ser admirado o simplemente adorado.
Tú mismo eres el camino y la vida.
Tú has deseado solamente imitadores.
Por eso, despiértanos del empeño de querer admirarte o adorarte,
en vez de imitarte y parecernos a ti.
Kierkegaard

El HC tiene su inspiración fundamental en la fe de un Dios que se reveló en Jesús, que pasó toda su vida haciendo el bien (Hch 10,38). El Dios que enseña Jesús es amor y vida, no tiene cabida para un dios metafísico. De ahí que la aceptación del Dios de Jesús implica asumir en serio la causa y la opción del amor al prójimo como el lugar privilegiado donde habita Dios. De esta perspectiva, la existencia humano-divina del hombre adquiere sentido y relevancia. Por lo tanto, el HC consiste en resaltar de manera vigorosa la connotación personalista, social, comunitaria y dialogal de la historia humana para superar el escenario individualista y privativo de la fe. Desde esa mirada, el HC en el ámbito universitario:

(...) no puede entenderse como un compendio de saberes o normas sino como una forma de ser y de actuar para promover y favorecer la dignidad de la persona humana, que tiene como referente máximo a Jesús de Nazaret, y que consiste en la reafirmación de los valores de la justicia, la paz, la fraternidad y la solidaridad para todo el género humano” (Flórez et al., 2017, p. 52).

En consonancia con lo anterior, según el evangelista Marcos, al igual que la gente de aquella época que afirmaba de la praxis de Jesús a través de sus acciones de forma categórica en los escritos bíblicos: « ¡Qué bien lo hace todo! » (Mc 7,37); « pasó haciendo el bien » (Hch 10,38); que curó enfermos, expulsó demonios, impartió el perdón y se sentó a la mesa de pobres, pecadores y discípulos. No hay duda de que la universidad está retada a decir y hacer lo mismo.

Sin embargo, aflora el interrogante que indaga acerca de las reales incidencias que tiene el cristianismo en la actual sociedad. Es decir, ¿cómo se puede asegurar que el cristianismo y los cristianos sean un agente de cambio fundamental para transformar la sociedad en que vivimos? ¿Es el cristianismo, por consiguiente, una fuerza revolucionaria, que tiende eficazmente a transformar las condiciones injustas que se dan en nuestro mundo y en nuestra sociedad?

En consecuencia, se comprende enseguida hoy que no basta hablar de la verdad en abstracto,

[...] lo que reclama e interesa, ante todo y, sobre todo, es la significatividad de eso que se dice y hace tenga un significado para cada persona en concreto y de acuerdo a su contexto. Ahora bien, hay significatividad donde hay eficacia. Es decir, una cosa puede ser muy verdadera, pero si no sirve para nada y no interesa, sencillamente porque es algo que no tiene un significado concreto y práctico” (Castillo & Estrada, 1987, p. 33).

En efecto, el cristianismo ha dejado de ser un profundo revulsivo social y se ha convertido, o lo hemos convertido, en una doctrina o un cumulo de teorías normativas que en muchos de los casos no dice nada significativo o simplemente desdibujan las reales intenciones originales del maestro de Nazaret. Lamentablemente, hoy muchos están haciendo una especie organización que ofrece servicios religiosos puestos a disposición del público. Está claro que el cristianismo así concebido se convierte en un somnífero que adormece y envilece la conciencia de las personas. De ahí que no basta simplemente con asistir a una celebración, dedicar algunos minutos para una oración apresurada o hacer una obra de caridad de algo que me sobra, llegando con esto a tranquilizar la conciencia, creyendo que eso es más que suficiente para cumplir con la misión en el mundo y la sociedad. No hay duda que hay que despertar de este letargo que nos hace creer que la vida cristiana marcha y funciona bien, cuando en realidad está atrapada por la ceguera que impide ver lo desviado que andamos del camino trazado por Jesús. En efecto, el reino de Dios, al que Jesús le apostó con su vida, es realizable en nuestra historia en la medida que se convierta en un proyecto dinámico inspirador de comunión, diálogo, solidaridad, ayuda fraterna, igualdad real entre todos y libertad, siempre en una actitud de servicio a los pobres y necesitados.

El ser humano no se ha dado a sí mismo la existencia, ni tampoco él ha dado la existencia a los otros seres vivos del Gran Teatro del Mundo. Se halla en él, pero podría no haber existir nunca. Esta contingencia tiene sus consecuencias éticas. El mundo no le pertenece, como no le pertenece la vida de ningún ser humano, ni siquiera la propia. La existencia es don y, como tal, debe ser cuidada y amada. Esta idea exige respeto y atención hacia toda forma de vida y cuidado por su ser (Roselló, 2013, p. 13)

La interdependencia se contrapone directamente a la idea de autosuficiencia. El ser humano depende del entorno, del agua, del aire, en definitiva, del equilibrio ecológico del mundo. Del mismo modo, las otras especies dependen

también del círculo de la vida y de la acción humana. Si todo es interdependiente, la acción no puede percibirse de modo individualista, porque tiene siempre efectos para otros, ya sea a corto o a largo plazo. La universidad hoy, si es coherente con este proyecto de Jesús, no ha de ser o convertirse en una empresa dinamizada por el lucro y las ganancias meramente económicas que son determinadas por las políticas de los fondos internacionales y no los del evangelio. Por lo tanto, hay que salir de la comodidad instalada y de la formación masificada para formar profesionales íntegros que, a su vez, se conviertan en protagonistas del cambio de una nueva sociedad, donde el ser humano viva y se comprenda en relación armónica consigo mismo, con los otros como hermanos, con Dios como hijo, y uno más en el universo, no el más importante (Flórez et al., 2017).

En definitiva, le compete a la universidad católica internalizar en su proyecto educativo el proyecto de una nueva sociedad que haga realidad el reinado de Dios.

Una sociedad verdaderamente digna de lo humano, en correlación armoniosa con todos los seres que habitan en universo. Porque es la sociedad en la que el hombre se puede realizar plenamente, pero en armonía con lo otro y con el todo. Tan plenamente que nos abre a una cuestión ulterior: un proyecto de libertad y un proyecto de sociedad que nos llevan hasta tal extremo de logro y de utopía son, en definitiva, un proyecto en el que el hombre se trasciende a sí mismo, precisamente al llegar a la plenitud de sí mismo. En su totalidad perfecta, eso se ha realizado solamente en la persona del propio Jesús, el hombre que trascendió al hombre. Porque es el Dios hombre” (Flórez et al., 2017, p. 43).

El ser humano es un ser abierto a la verdad, y dicha verdad consiste en ayudar a entender quién es el hombre. En tal sentido, el humanismo cristiano es una apuesta firme y convincente por el ser humano con miras a exaltar. El humanismo es creíble cuando comprende al ser humano como una unidad, una totalidad. Es decir, todas las perspectivas del hombre encuentran un adecuado fundamento y desarrollo, en relación con la realidad del mundo, con su estructura social y con Dios como apertura definitiva y trascendental del hombre, y ello no solo en el ámbito de la historia, sino también en lo trascendente que represente la realización suprema y definitiva del hombre (Ruíz, 2015, p. 10).

La universidad es un factor de desarrollo, orientación crítica y transformación constructiva de la sociedad, con claro compromiso y responsabilidad social, especialmente en beneficio de los grupos más vulnerables. En armonía con

su misión, la Unicatólica ha de dar respuesta y comprometerse desde la academia con los graves problemas que afectan al mundo, pero particularmente con los de la sociedad colombiana, donde está ubicado su radio de proyección y acción. En tal sentido, unos de los grandes desafíos es el de ser una universidad atenta y sensible a las angustias y a la vida de la gente pobre, como lo expresa su identidad y filosofía institucional; donde la creación y reafirmación del conocimiento ha de tener la finalidad de reafirmar la dignidad humana en relación con el otro, consigo mismo, con el universo y con Dios, con el fin de aportar al desarrollo integral de la persona y de la sociedad. En efecto, el criterio fundamental que orienta su filosofía, cátedra, investigación y servicio a la comunidad, es el mensaje de Jesús en el Evangelio. Está abierta a todo credo, raza, sexo o condición socio económica; afirma el respeto a la libertad religiosa, en el sentido de permitir la búsqueda sincera de la verdad, que no se obligue a nadie a actuar en contra de su conciencia y exige a todas las personas vinculadas a la institución, respeto sincero hacia la fe y las autoridades de la Iglesia Católica (Ospina, 2015, p. 3).

En tal sentido, las tres funciones sustantivas que constituyen la dinámica universitaria han de estar inspiradas en el Evangelio. Estas consisten, entre otras cosas, en la una defensa y cuidado de la “casa común” en la que todos vivimos y anhelamos hacer realidad nuestras esperanzas de una presente y futuro más dignos para todos y todas, tal como la afirma la encíclica *Laudato Si* (Francisco, 2015).

Las universidades católicas, por ser una obra de la Iglesia católica o estar regentadas por ella, han de ser eco de manera consciente, propositiva y preferencial de las enseñanzas, directrices y opciones de la Iglesia hoy. Parafraseando al Papa Francisco, en la encíclica *Evangelii Gaudium* en el numeral 49, “prefiero una universidad accidentada, herida y manchada por salir a la calle a resolver los problemas sociales, antes que una universidad enferma por el encierro y la comodidad de aferrarse a las propias seguridades” (Francisco, 2013). No hay duda que el Papa Francisco está abogando por un cristianismo en diálogo con la ciencias y la filosofía, que le apueste a la transformación del mundo en todos los ámbitos, sobre todo en nuestras formas de vida actuales que están inspiradas en el modelo consumista neoliberal, más que en el mismo evangelio que busca el respeto, la defensa y enaltecimiento de la dignidad humana en unión con todas las creaturas y organismos del planeta, porque sencillamente el ser humano desde la connotación semita no es dueño del mundo, sino un administrador que actúa, no para despilfarrar o acaparar, sino con un espíritu solidario y comunitario buscando siempre el bien común.

Alinearse con las posturas del Papa implica para la universidad tomar partido por los excluidos y marginados a la manera de Jesús, a sabiendas que esta opción ha generado de parte de los sectores opulentos, conservadores y derechistas, que son una minoría presente en cada uno de los países y regiones, una amenaza a sus privilegios e intereses, y que de manera lamentable y contradictoria encuentran apoyo en muchos ciudadanos. Desde este horizonte, lo social ha de ser el objeto de la investigación y el insumo permanente de los distintos programas y actividades académicas que tienen asiento en la universidad, lo que conlleva tener en cuenta las distintas aristas como los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales y religiosos.

La universidad es el campo donde confluyen las ciencias. En tal sentido, el ejercicio de la interdisciplinariedad adquiere una relevancia importante porque ayuda a tener una visión compleja y holística de los problemas que padecen las sociedades actuales, básicamente en tres aspectos fundamentales: el diagnóstico pertinente y sensato de los tiempos actuales, el fundamento y los contenidos de las propuestas para hacer frente a las múltiples crisis que vivimos hoy y, finalmente, su relación como parte del pensamiento crítico actual que incorpore el lugar propio del ser humano en este mundo y sus relaciones con la realidad que lo rodea (Francisco, 2015). De ahí que uno de los grandes paradigmas a vencer es que no podemos seguir entendiendo la naturaleza como algo separado de la economía y la política.

La universidad hoy tiene el gran reto de generar un conocimiento social que consiste en indagar y reflexionar acerca de aspectos relacionados con la política, la ecología, la economía y la biotecnología, que han de transversalizar y permear en cada uno de los programas y cursos la búsqueda y cristalización permanente del bien común, la reafirmación de la dignidad humana, la defensa de los derechos humanos, la sostenibilidad y cuidado del planeta. Para ello, ha de tener en cuenta los signos de los tiempos, es decir, tener como punto de partida el diagnóstico de los tiempos actuales (Pachón Soto, 2016). En este sentido, el hecho académico ha de procurar el estudio de los signos de los tiempos desde la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para poder tener una visión holística e integradora de los problemas que agobian a las sociedades actuales. En efecto, en cada una de las aulas ha de promoverse el debate y el análisis honesto, sensato, pertinente y propositivo que redunde en la búsqueda de soluciones que procuren y beneficien a las regiones y sus comunidades, y la internalización de comportamientos éticos-sociales que posibiliten una mejor convivencia, respetando siempre la

diversidad de opiniones y creencias en la apuesta de una Colombia justa y fraterna para todos.

Uno de los actuales signos de los tiempos es la situación precaria en que sobreviven la mayoría de las personas, donde su único lugar de acogida son los grandes cordones de miseria, fuente de pobreza y violencia. Esta situación de inequidad en la que viven son generadores de miedo y desesperación. No hay duda de que la causa de esta situación es el modelo neoliberal que genera la “cultura del descarte donde las personas son consideradas bienes de consumo, que se pueden usar y luego tirar y una “economía de exclusión», donde los excluidos no son “explotados” sino considerados desechos “sobrantes”” (Pachón, 2016, p. 320). La Universidad ha de actuar en todas sus formas en contra de la actual economía que está “al servicio del capital que defiende la autonomía absoluta de los mercados y la especulación financiera, de ahí que niegue el derecho de control de los Estados” (Pachón, 2016, p. 321).

Una de las graves consecuencias de este tipo de economía es el culto al dinero, que genera patologías sociales como la corrupción, que tanto daño le hace al erario público. En el fondo de esta problemática está una profunda

[...] crisis antropológica: ¡La negación de la primacía del ser humano! Hemos creado nuevos ídolos. La adoración del antiguo becerro de oro (...) ha encontrado una versión nueva y despiadada en el fetichismo del dinero y en la dictadura de la economía sin un rostro y sin un objetivo verdaderamente humano (Francisco, 2013).

El Papa Francisco (2013) dice que la pobreza no es una cuestión de actitud de los pobres debido a la vagancia o la pereza, como afirman algunos, porque no trabajan, sino que “el sistema social y económico es injusto en su raíz” (p. 59). “Ya decía el filósofo alemán Herbert Marcuse que la escasez no cae del cielo, sino que esta ha sido organizada para no satisfacer las necesidades de todos los individuos, es decir, se debe a una especial estructuración de la sociedad capitalista” (Pachón, 2016, p. 322). Los grandes aportes del Papa Francisco (2013) a una resignificación de la economía, que consiste en “el arte de alcanzar una adecuada administración de la casa común, que es el mundo entero” (p. 206). Desde este punto de vista, la economía es un paradigma de gestión responsable de lo común. Este nuevo paradigma económico implica: a) no confiar en las fuerzas ciegas y en la mano invisible del mercado, b) la recuperación de la soberanía estatal, c) el control del libre mercado por el Estado, d) asegurar el bienestar económico de todos los países y no solo de unos pocos; e),

abandonar el paradigma eficientista de la tecnocracia, buscando un desarrollo integral de la persona, f) «desacelerar un determinado ritmo de producción y de consumo», dando origen a otro modelo de desarrollo y de progreso, de tal manera que se cuide el medio ambiente y h) regular la actividad financiera especulativa y la economía ficticia (Pachón, 2016, p. 327).

Desde esta perspectiva, la universidad no ha de concebirse como una empresa, donde las personas, empleados y usuarios son vistos como recursos humanos que hay que usar y usufructuar, sino ofrecer a las personas los medios necesarios para que crezcan como auténticos seres humanos integrales. En esta línea, al recabar encontramos que uno de los cimientos de la universidad es el HC que se funda en la defensa y promoción de la dignidad humana. En efecto, el fin de la actividad económica debe estar en toda relación política, económica, social de las personas. Es decir, el sentido de la economía es la de ayudar a crear riqueza, bienes y servicios que sean accesibles a todos los ciudadanos y no para unos pocos. De esta, sus necesidades materiales serán satisfechas como parte de la realización como personas.

Otro de los aportes notorios del Papa Francisco, y que desarrolló con maestría en la encíclica *Laudato Si*, es el esfuerzo por propugnar una ecología integral. En tal sentido, el ambiente no está allá afuera, sino que estamos insertados en él. Por eso, el Papa habla de una ecología ambiental, social, económica, cultural y de la vida cotidiana. Ello exige el cuidado de la naturaleza, los saberes y patrimonios de las comunidades y pueblos afroamerindios; además conlleva el cuidado de los espacios en que nos movemos cotidianamente y de los recursos que usamos, como la ciudad, los transportes, la casa misma donde habitamos, el buen reciclaje de las basuras. El ambiente, concebido complejamente, en armonía con el hombre y con todo ser vivo (Francisco, 2015, p. 334).

Como lo expresa Edith Stein “para el cristiano no hay extranjeros. La equidad entre todos los seres humanos, más allá de sus diferencias patentes de raza, género, edad, inteligencia o cualesquiera que sean, constituye una tesis fundamental del humanismo cristiano que le sitúa a las antípodas de toda forma de clasismo, elitismo, racismo o gremialismo” (Roselló, 2013b, p. 11). En consecuencia, según el HC, todo ser humano es poseedor de una dignidad inherente que procede de su ser y que tiene que ser respetada más allá de sus expresiones culturales, sociales, sexuales y físicas.

Si este ser es vulnerable, por causa de su desarrollo incipiente o de una enfermedad que mutila sus capacidades inherentes, debe ser más respetado y amado

que cualquier otro, puesto que necesita de la atención de los otros para poder sobrevivir a la dureza de la existencia. La vulnerabilidad física, psicológica, social o espiritual no son un pretexto para descartar el valor de un ser humano, sino un motivo para tener más cuidado de él (p. 12).

Síntesis de los retos más significativos del humanismo cristiano en la época actual

Uno de los grandes retos que hoy le depara a la universidad, es el de convertirse en la dinamizadora de una excelente y eficaz circulación y comunicación del pensamiento científico en la procura de la dignificación del ser humano en su integralidad, es decir, la mente, espíritu y el corazón. En este sentido, la obra de Lévinas *Ética e infinito* (2000) nos hace caer en cuenta que somos hijos tanto de los griegos, como de la Biblia. Esto implica que los legados como las leyes, la lógica, la ciencia deben estar permeados por los principios de la caridad, la solidaridad y la proximidad de los cuales se han prescindido en la búsqueda de la verdad. Propone reemplazar del esquema sujeto–objeto con el que se ha sustentado la metafísica occidental, a cambio del esquema yo-otro que consiste en la descentralización del yo y la toma de conciencia de la interdependencia, donde tiene lugar el reconocimiento del otro, el cual constituye mi yo (Flórez et al., 2017, p. 53).

La universidad ha de caracterizarse por ser un ámbito donde cundan las buenas relaciones interpersonales, donde las pequeñas acciones conlleven reconocimiento del otro como persona, y en cosas tan sencillas y elementales como decir buenos días o buenas tardes, ¿Cómo está?” Al respecto, Lévinas, citado por Flórez et al., p. 53), señala que la base de la violencia está en la búsqueda del propio interés, cueste lo que cueste,

[...] situación que resulta catastrófica y suicida. Por lo tanto, la alternativa es convertir el interés en un desinterés. Es decir, a cambio de buscar mis propios beneficios, puedo ponerme en el lugar del otro sin esperar nada a cambio, y ser ciudadanos cívicos como lo afirmaba Aristóteles en su *Política*, siendo consciente de que a mi lado se encuentra el otro, sin el cual yo no podría ser yo (p. 53).

No hay que olvidar que en la universidad se originó y desarrolló por el interés recíproco de enseñar y aprender. Por tal motivo, fue llamada universidades, donde confluyen los profesores y los estudiantes para ser mejores ciudadanos del mundo.

En el actual escenario mundial, en el que domina el liberalismo económico a través del mercado y el consumo que abarca e impregna todo, en últimas lo que importa y se impone es lo que produce rentabilidad y ganancias; donde la empresa es sinónimo de negocios rentables técnica o monetariamente como lo pronostica Friedman (1976). Ante esta situación, le urge a la universidad denunciar el descuido y abandono de las humanidades y disciplinas del espíritu, que en gran parte ha sido generado por la poca o nula importancia de los diseños curriculares en donde materias, temas y problemas están llenos de conceptos o temáticas insignificantes sin ningún vínculo con la experiencia y la realidad (Castrillón & Arboleda, 2012, p. 61). Hoy, gran parte de la población que habita la “casa común” está sedienta de valores y principios que le devuelvan y hagan significativa la vida misma.

Ahora bien, ¿cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno en la mente y corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (Nussbaum, 2011, p.17).

No cabe duda, que una de las funciones excelsas de la universidad es propender por cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, que es el que nos mantiene en estado de alerta, y así poder contribuir al sostenimiento de los grandes principios que sustentan la actual sociedad, como la consolidación de la democracia a través del apoyo activo y consciente de ciudadanos educados y formados para tal fin. De ahí que uno de los retos desde esta perspectiva es:

La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia (Nussbaum, 2011, p.21).

Las actuales circunstancias sociales, históricas, ecológicas y humanas demandan que la Universidad forme seres humanos que actúen con conciencia

planetaria, solidaria e integral. Ello es posible si se asume una mayor responsabilidad al tomar un estilo de vida que vaya en sintonía con la sostenibilidad del planeta. De lo contrario, los ecosistemas, la sociedad misma, la política, la cultura, el arte, la naturaleza y la vida de cada persona se verán seriamente afectada. Es fundamental garantizar las condiciones fisicoquímicas y ecológicas que sostienen la producción y la reproducción de la vida y de la civilización. Para ello, se hace necesario asumir una actitud crítica y transformadora de lo que se ha hecho, de lo que hacemos y de lo que debemos hacer para que todos y todas podamos vivir dignamente, no solo para nuestra actual generación, sino las venideras. Además, implica analizar crítica y propositivamente lo político, lo económico, lo social, lo ideológico, lo religioso, lo científico, lo técnico. De igual modo, involucrar en este análisis las relaciones de género con una discusión abierta y sincera en torno a las relaciones de poder y dominio que han existido históricamente entre el hombre y la mujer. Así mismo, integrar de manera activa y protagónica el papel de lo femenino en la espiritualidad, las ciencias, las artes, la industria, la política, la ética y la tecnología, para contrarrestar la invisibilización de la mujer (Flórez et al., 2017).

No cabe duda, la academia es el espacio indicado para consolidar y acrisolar los fundamentos del humanismo basados en el reconocimiento de la autonomía y la libertad de todos los seres humanos, que sin distingo de ninguna índole, no están sometidos a leyes fatales de la historia, del mercado, la religión o de la naturaleza. El ser humano tiene capacidad de decisión, de construirse su propio proyecto de vida, de planear el curso de la historia y descubrir en sus creaciones mundanas la presencia de Dios. La fusión de lo divino y lo humano es una constante que constituye la trama del humanismo cristiano:

[...] la trascendencia se hace inmanencia y el cristiano encuentra a Dios en el prójimo. Los valores del evangelio se constituyen en un referente para cualquier tipo de humanismo, Jesucristo es el modelo paradigmático de sabiduría ética para vivir un estilo de vida en actitud de amor y servicio para con los demás, especialmente los más pobres y necesitados” (Flórez et al., 2017, p. 67).

De igual forma, los contenidos del humanismo que han de permear los procesos y ambientes de la universidad, han de hacer referencia a los siguientes elementos: “el cuestionamiento de la razón única, el tecnicismo, el economismo, la rentabilidad, la cosificación de la naturaleza, la intolerancia, las relaciones de poder, la necesidad de una justicia social y la búsqueda de una conciencia global e interplanetaria. (Flórez et al., 2017, p. 67).

La universidad ha de generar conocimientos de un alto nivel de calidad a través de la investigación científica, para aportar a la construcción de un país más justo y equitativo para todos. En ese sentido, según la normatividad del Estado colombiano (Ley 30 de 1992) conforme al Artículo 1, en relación con los principios de la educación superior, la define como un proceso permanente que ha de posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. El Artículo 4 señala que uno de sus fines es despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado siempre al logro de la autonomía personal, en un ambiente de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, teniendo en cuenta los saberes y la particularidad de cada una de las formas culturales existentes en el país. Del mismo modo, el Artículo 6 contiene los objetivos que orientan la Educación Superior y que todas las instituciones han de garantizar. Entre los que referenciamos los siguientes: profundizar en la formación integral de los colombianos de tal manera que los capacite para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que necesita el país. Trabajar, desarrollar y transferir el conocimiento en todas sus formas y expresiones con el pretexto de solucionar las necesidades de las diversas comunidades.

En cuanto a las funciones específicas de la universidad, que son la docencia, la investigación y la extensión, según la misma Ley 30 de 1992, las universidades tienen como eje central la formación para desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Es decir,

Se trata de lograr una Educación-Formación, la cual es instrumento único de humanización que supera la inducción funcional, instrumental y técnica, para dar satisfacción a las exigencias del mercado de trabajo en términos de capacidades, competencias y perfiles, a un todo complejo inseparable que dota al estudiante de los conocimientos necesarios, pero también de —auto-referencia ética (Montes, 2011, p. 102).

En tal sentido, el desarrollo del pensamiento crítico y el comportamiento ético han de ser la estructura nuclear que inspiran las acciones y currículos, con el fin de entregar a la sociedad profesionales con visión una visión trascendente, reflexiva, propositiva y justa con su entorno.

Concluyendo, la universidad que se inspire y se fundamente en el HC lo será en la medida en que su espíritu humanizador logre permear y transformar la enseñanza, la investigación, las actividades extracurriculares y la proyección social como una auténtica consolidación de la dignidad humana. Además, hacer

[...] eco de la interdisciplinariedad e interculturalidad donde puedan concurrir los diferentes públicos, lenguajes y saberes. De ahí, la necesidad de promover, gestionar y liderar herramientas conceptuales y prácticas para la construcción de una cultura académica dialogante, crítica y reflexiva que lleve a la toma de decisiones en procura de la transformación social que requiere el país (2011, p. 68).

La universidad ha de ser la promotora de nuevas actitudes y aptitudes que busquen siempre la palabra sincera, la rectitud en lo que se dice y hace, la acogida fraterna, la misericordia hecha acciones, entre otras, a través de metodologías participativas, reflexivas y críticas que posibiliten saberes significativos que puedan hacer frente a la apatía, el egoísmo y la superficialidad. En este sentido, Savater expresa que el elemento humanizador por excelencia de la transmisión cultural no son los textos ni las imágenes, sino la palabra vida y el ejemplo arrollador del maestro, porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se contagia (Savater, 1997, p. 13). En consecuencia, Mejía (1993) en su obra *El humanismo crítico latinoamericano*, expone que uno de los rasgos distintivos del HC es su vinculación con esa actitud vigilante y crítica frente a cualquier intento de reducir, cosificar y manipular al ser humano. En efecto, ha propugnado por una conciencia integral, examinadora y analítica que tenga en cuenta sus raíces, sus tradiciones y sus proyecciones (Flórez et al., 2017).

En su esencia, el HC consiste en esa búsqueda permanente por esclarecer el sentido y el significado de lo humano, su exaltación, inclusión, apertura y beneficio de la condición humana. Por tal motivo, atrocidades como las de Ruanda (África), Cracovia–Auschwitz (Europa), Ayotzinapa (México), Trujillo-Bojayá (Colombia), entre otras, han dejado un sinnúmero de estelas de muerte y dolor, que no se deben volver a repetir.

La educación para la paz es otra de las grandes tareas que la universidad ha de liderar y darle todo el esfuerzo educativo e investigativo, con el fin de aportar informaciones fidedignas y de primera mano que permitan interpretar correctamente la realidad, mostrando la verdad de forma integral y objetiva (Fizas, 1998, p. 10). Para ello, la docencia y la investigación han de estar unidas de forma recíproca con el fin de gestar una formación de actitudes científicas y de pensamiento crítico para que el estudiantado logre el despliegue todas sus potencialidades. Al respecto, existe un consenso general del rol que debe asumir la educación en todos los ámbitos, primordialmente la universitaria, que contribuya orientar y acompañar el tránsito hacia la cultura de paz. Ello exige la ruptura con todo tipo de metodologías en la pedagogía de la enseñanza,

basadas solo en principios teóricos e instrumentales del proceso de aprendizaje, puesto que impiden la educación orientada hacia la convivencia pacífica. La construcción de la paz es una tarea interdisciplinaria, multidimensional y dinámica que requiere el arraigo de los valores pacíficos en la población, que procure una ética cimentada en la justicia, la reconciliación, la creatividad, la participación, el diálogo y la diversidad. En tal sentido, exige enfatizar en una práctica educativa que enseñe a pensar y que integre lo socioemocional (Sánchez, 2010).

El servicio educativo que se presta ha de ser de calidad, donde los resultados académicos se puedan demostrar de manera cualitativa y cuantitativamente, incluyendo los medios, los procesos y la infraestructura. Promover el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional. Impulsar la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional, de tal manera que las diversas regiones del país cuenten con los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades. Promover la conservación y sostenibilidad del planeta mediante una adecuada educación y cultura ecológica (Ley 30, 1992).

Finalmente, la apuesta por el HC en el ámbito universitario ha de contribuir a recuperar un verdadero sentido de Nación democrática, justa e incluyente. Para ello hay que encarnar la idea de un orden político y de un sistema económico inclusivo y no excluyente. Se trata de procurar, en primer lugar, la consolidación de un orden político abierto e impersonal, que no excluye a nadie por sus ideas y que garantiza, a través de una institucionalidad impecablemente democrática los derechos (Foxley, 1988, p. 12). De ahí que la política, desde la perspectiva del HC, se concibe como la búsqueda del bien común que perciba prioritariamente el mejoramiento de la vida humana misma, “a hacer posible que todos vivan en la tierra como hombres libres y gocen de los frutos de la cultura y del espíritu” (Maritain, 1942, p. 16). Es decir, en contravía a los lineamientos capitalistas neoliberales que promueven un ideal de felicidad reducido a la mera acumulación de bienes individuales, los valores fundamentales del HC son la dignidad del ser humano como algo inviolable, la tolerancia, cuyos límites están determinados por la violación de los derechos humanos. La democracia como forma de gobierno y de vida. Libertad, solidaridad, justicia, paz, igualdad de derechos entre los sexos, autodeterminación, conservación de los fundamentos naturales de la vida (Thesing, 2013). La puesta en práctica de la cuaternidad a través de sus cuatro dimensiones relacionales que

la constituyen, como la consigo mismo, con el otro, con el mundo y con Dios, ha de ser la clave para comprender el humanismo cristiano en el contexto universitario (Flórez Suarez, et al., 2017).

Referencias

- Castillo, J. M., & Estrada, J. A. (1987). *El poyecto de Jesús*. Salamanca: Sígueme.
- Castrillón López, L. A. C., & Arboleda Mora, C. A. A. (2012). Universidad, poshumanismo y sentido: la perspectiva de la universidad católica. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 57-76. Recuperado desde <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/1145>
- Celam. (1979). Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 180.
- Fizas, V. (1998). Una cultura de paz. Recuperado desde http://escolapau.uab.es/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Florez Suarez, L. E., Ospina Arias, D. F., & Kremer Alvarez, J. A. (2017). *Humanismo cristiano luz para los pueblos*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Floristán, C. (1998). *Teología práctica*. Salamanca: Sígueme.
- Francisco. (2015). Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común. Bogotá: Paulinas.
- Francisco. (2013). Exhortación apostólica Evangelii Gaudium. Recuperado desde https://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Foxley, A. (1988). El desafío para el humanismo cristiano. Recuperado desde www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/11355/1/fa_00001.pdf
- Herrera Gil, G. L., & Pérez Valencia, D. (2013). El humanismo ante el reto del diálogo fe y razón en la socieda postsecular. Recuperado desde <http://www.scieo.org.co/pdf/cteo/v40n93/v40n93a04.pdf>
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Recuperado desde https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Graficas Rogar S.A.
- Mejía, O. Q. (1993). *El humanismo crítico latinoamericano. Del humanismo clásico al humanismo de la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: M&T Editores
- Maritain, J. (1942). Humanismo cristiano. Recuperado desde http://www.jacquesmaritain.com/pdf/08_HUM/13_H_HumCrist.pdf

- Montes Gutiérrez, I. C. (2011). Transformaciones en las Funciones de la Universidad Colombiana a partir del Cambio institucional formal. Recuperado desde https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/89/Isabel-Cristina_MontesGutierrez_2011.pdf;jsessionid=BF5225B4AF2D9EE7C56E-C897AE484125?sequence=3
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. Recuperado desde https://www.google.com.co/search?q=las+crisis+silenciosas&rlz=1C1GCEU_esCO-820CO821&oq=las+crisis+silenciosas&aqs=chrome..69i57.12927j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Ospina, D. F. (2015). Identidad, filosofía institucional y humanismo cristiano. Documento borrador para los ajustes del proyecto educativo de Unicatólica.
- Pachón Soto, D. (2016). El Pensamiento Social del Papa Francisco. *Franciscanum*, LVIII(166), 317-337.
- Rahner, K. (1967). Humanismo cristiano. Recuperado desde http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol7/27/027_rahner2.pdf
- Roselló, D. F. T. (2013b). Un humanismo cristiano para el siglo XXI, 13.
- Ruíz Mora, E. J. (2015). La Pedagogía Salesiana: un espacio posibilitador de humanismo cristiano. Recuperado desde <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16976/RuizMoraEdgarJavier2015.pdf?sequence=1>
- Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado social de derecho. Recuperado desde <http://www.re-dalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (1 ed.). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Sobrino, J. (s.f.). La centralidad del reino anunciado por Jesús. Recuperado desde <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1544/1/RLT-2006-068-D.pdf>
- Thesing, J. (2013). El humanismo cristiano en el siglo XXI. Recuperado desde <https://incep.org/wp-content/uploads/2013/12/Humanismo-Cristiano-1-FINAL-1.pdf>
- Velasco, A. (2009). *Humanismo*. Recuperado desde http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/437trabajo.pdf

5

CAPÍTULO

LAS EMPRESAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN LA LITERATURA²⁰

Cristian Bedoya Dorado²¹

Melissa Charfuelán Aguirre²²

Narrativas de la paz: una voz desde las organizaciones empresariales

La llegada del Siglo XX se caracteriza, entre muchos factores, por el reconocimiento de una aspiración social en diversos países: la paz. Este reconocimiento se empieza a materializar con el Premio Nobel de la Paz desde su creación en 1901, con el cual han sido exaltadas diversas personas y organizaciones

20 El presente capítulo es derivado del proyecto de investigación denominado “*Prácticas Socialmente Responsables de las Organizaciones del Valle del Cauca y su aporte en la construcción de una Paz estable y duradera*”, P.I.PG201703, financiado por la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica y adscrito al Grupo de Investigación GIICO de la Facultad de Ciencias Empresariales.

21 Magíster en Psicología y Administrador de Empresas de la Universidad del Valle. Docente Tiempo Completo de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica. Grupo de Investigación GIICO. E-mail: cbedoya@unicatolica.edu.co

22 Magíster en Ciencias de la Organización de la Universidad del Valle, Ingeniera Administrativa de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Tiempo Completo de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica. Grupo de Investigación GIICO. E-mail: mcharfuelan@unicatolica.edu.co

gracias a sus esfuerzos en materia de paz. Los diversos esfuerzos han puesto de manifiesto algunas problemáticas asociadas a los conflictos, las guerras, la violencia, la pobreza, entre otros más, al tiempo que han construido una variedad de narrativas sobre cómo se construye la paz.

Las narrativas de la paz, si bien se han venido entretejiendo, principalmente, desde los gobiernos, organismos internacionales y algunos líderes sociales, existen otros esfuerzos que provienen de las organizaciones empresariales, las cuales operan en contextos específicos y develan una serie de prácticas de construcción de la paz que en ocasiones soportan a los otros actores. Estas prácticas han sido documentadas a través de informes de gestión, y publicadas en textos académicos, en donde la academia ha intentado teorizar y conceptualizar el modo en que las organizaciones empresariales aportan a la construcción de la paz.

En las últimas décadas se ha producido un incremento en las investigaciones que exploran esas conexiones entre las prácticas empresariales y la construcción de paz (Forrer & Katsos, 2015), como consecuencia, algunas organizaciones han adoptado los conceptos emergentes de dichas investigaciones y recomendando a las empresas lo que deberían hacer para promover la paz (e.g. el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el Instituto de la Paz de los Estados Unidos, el Instituto Economía y Paz, y el Centro para la Justicia Global de la Haya). Si bien estas organizaciones han servido como guía para la aplicación de prácticas empresariales orientadas a la paz, la literatura sugiere que existen diversas estrategias que circulan desde la adopción de estándares internacionales, hasta las prácticas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), las cuales tienen efectos positivos sobre la resolución de conflictos y construcción de paz.

De acuerdo con la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona²³, la construcción de paz²⁴, es el conjunto de medidas, planteamientos y etapas necesarias que se orientan a transformar los conflictos violentos en relaciones más pacíficas y sostenibles, las cuales se pueden poner en marcha antes, durante o después de un conflicto armado, y en el que participan actores públicos y privados, internacionales, nacionales, regionales y locales²⁵

23 Ver en <http://escolapau.uab.cat/index.php>

24 *Peacebuilding* en la terminología de Naciones Unidas.

25 Para Grasa y Mateos (2014) en la construcción de la paz es necesario que se involucren todos los

(Fundación Ideas para la Paz & Cámara de Comercio de Bogotá, 2015; Grasa & Mateos, 2014). Pese a que la Paz y el problema de la violencia y sus manifestaciones se han posicionado como un asunto exclusivo de los gobiernos, o un objetivo del quehacer de organizaciones del Tercer Sector, esta idea de la construcción de paz posibilita que otros actores se involucren en ella, como es el caso de las organizaciones empresariales (Grasa & Mateos, 2014).

El origen de la noción de construcción de paz se da en el marco de la culminación de la Guerra Fría y de las Naciones Unidas. La aparición de diversos conflictos entre 1989 y 1992 hizo que la Organización de Naciones Unidas desplegara siete misiones²⁶ que cambiaron las operaciones de paz, en el que se contemplaron acciones como el desarme, la desmovilización, la reinserción de combatientes, la custodia o destrucción de armas, el acuartelamiento/acantonamiento de combatientes, la repatriación de refugiados, la formación y asesoramiento de personal de seguridad, la preparación y verificación de elecciones, la protección de los derechos humanos y el apoyo a procesos formales e informales de participación política. Para entonces, la construcción de paz se asociaba con la culminación de la violencia armada, por lo cual las diversas acciones eran inmediatas y del corto plazo (Grasa & Mateos, 2014).

Esta definición se fue ampliando, hasta el punto de abordar las causas de los conflictos armados, discutir sobre las crisis humanitarias a gran escala, e insistir en la necesidad de que las operaciones de paz sean relativamente largas en el tiempo y con múltiples actores. Como consecuencia, la idea de la construcción de la paz se fundamenta como una respuesta sistémica y coordinada, la cual se articula con la academia para la investigación de la paz y las organizaciones del tercer sector orientadas a la resolución y transformación de conflictos (Grasa & Mateos, 2014).

La literatura sobre prácticas empresariales y paz, sugiere que existen cinco orientaciones principales para la construcción de la paz desde las empresas: 1) el fomento del desarrollo económico; 2) la adopción de principios de evaluación externa; 3) la contribución a la construcción de un sentido de comunidad; 4) el involucramiento con estrategias de cooperación y diplomacia; y

actores de la vida social, que son las administraciones e instituciones de diferente nivel (nacionales, departamentales, locales), academia y universidad, sociedad civil y actores comunitarios diversos (incluyendo pueblos originarios y afrodescendientes), empresarios, etc. Su grado de influencia y decisión depende de lo previsto por el sistema político-institucional, pero también de la capacidad de acción colectiva y de las diversas dinámicas sociales.

26 A Namibia, Angola, El Salvador, Camboya, Bosnia-Herzegovina, Somalia y Mozambique.

5) la participación de prácticas y evaluaciones de riesgo de conflicto (Oetzel & Breslauer, 2015; Oetzel, Getz, & Ladek, 2007; Oetzel, Westermann-behaylo, Koerber, Timothy, & Rivera, 2010). Además, estas actividades se pueden distinguir según el nivel de acción requerido: cuando se desempeñan roles indirectos, y cuando se desempeña un papel proactivo en la consolidación de la paz (Mckenna, 2014).

Uno de los ejes vertebrales que se identifica en la literatura de prácticas empresariales y paz, es el del papel de la RSE y el Valor Compartido, que posicionan la paz como un asunto de la sociedad que debe ser atendido, a través de la reducción de problemáticas como la pobreza, la violencia, la corrupción, el desempleo, etc. (Bond, 2014; Debbie Haski-Leventhal, 2014; Hayhurst & Szto, 2016; Mckenna, 2014).

Si bien la noción de construcción de paz involucra a las organizaciones empresariales, mediante sus diferentes prácticas, ¿de qué manera lo desarrollan?, ¿cuáles son las estrategias y/o prácticas que realizan para esa construcción de paz?, ¿cuáles son los objetivos de estas estrategias y/o prácticas? Para responder a estas y otras preguntas, en este capítulo se presenta una revisión sistemática de la literatura, en la que se examinan las prácticas, actividades, estrategias o enfoques de gestión que realizan las empresas para construir paz y resolver conflictos. Para ello, se construyó una base datos con artículos académicos provenientes de los catálogos digitales Scopus, Web of Science, y SciELO. Se reconoce que identificar este tipo de elementos es de gran importancia, no solo porque propicia un ejercicio de reflexión teórica sobre la noción de construcción de paz desde la literatura académica y el quehacer administrativo, sino que, además, resalta que el contexto colombiano constituye un escenario de postconflicto y que las organizaciones empresariales han sido llamadas a involucrarse en la “Construcción de una Paz estable y duradera”²⁷ (Gobierno Nacional de Colombia - Las Farc-EP, 2016).

Este capítulo está estructurado en tres partes: primero, se presenta el diseño metodológico, el cual se inserta en un enfoque cualitativo y de análisis documental. Seguido, se discuten los hallazgos siguiendo las categorías de análisis propuestas en el diseño metodológico. Finalmente, se presentan las conclusiones y futuras líneas de investigación.

27 Este llamado se presenta con la firma del Acuerdo Final para la terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera en Colombia en el 2016.

Revisando la paz desde las empresas: propuesta metodológica

La pesquisa se abordó desde una apuesta cualitativa (Guba & Lincoln, 1994), en la cual se empleó como método la revisión sistemática de la literatura relacionada con la construcción de paz desde las empresas. Para esta revisión y su análisis se llevaron a cabo cuatro etapas: primero, se construyó una base de datos con artículos provenientes de los catálogos digitales Web of Science (WoS), Scopus, SciELO, y Redalyc, que estuvieran publicados desde 1992²⁸ hasta el 2018 y que cumplieron con los criterios de la ecuación de búsqueda tanto en español como en inglés:

“Paz” OR “construcción de paz” OR “postconflicto” AND “empresas” OR “negocios” OR “sector privado” OR “compañías” OR “industrias”; “peace” OR “peacebuilding” OR “postconflict” OR “business” OR “private sector” OR “companies” OR “industries”.

Se encontraron un total de 105 artículos, de los cuales se tuvieron en cuenta 82 que cumplían con los criterios de búsqueda. Estos fueron organizados por autor, año, área de conocimiento del *Journal*, nombre del *Journal*, tipo de artículo, idioma de publicación, país de afiliación del autor, región geográfica de la investigación, temas y relaciones exploradas, y acciones, prácticas o programas para crear la plantilla de análisis. De este modo, como segunda etapa, se realizó una plantilla para organizar de modo sistemático la información de los artículos.

Tercero, se realizó un análisis de contenido de cada uno de los artículos, teniendo en cuenta la plantilla para extraer información conceptual y algunas cifras descriptivas de las publicaciones, considerando como eje central la relación entre prácticas empresariales y la paz.

Finalmente, los resultados fueron interpretados y los hallazgos más significativos sintetizados, y se discuten a partir de las categorías propuestas en la plantilla.

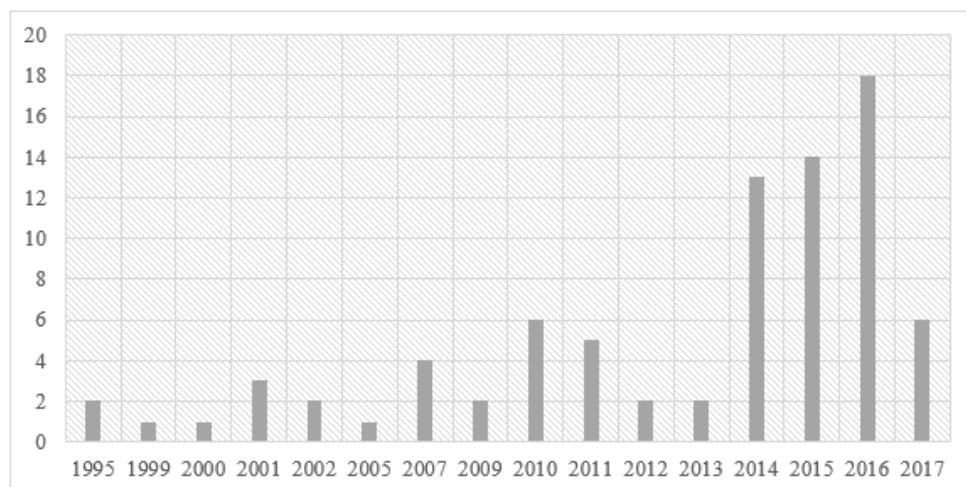
28 En este año se publicó el reporte *Una Agenda para la Paz* por la Secretaría General de las Naciones Unidas, en donde se introduce el concepto de Construcción de Paz o *Peacebuilding*.

Construyendo paz de las empresas: algunos hallazgos

Comportamiento de las publicaciones sobre empresas y construcción de paz

Como se presenta en la siguiente figura, los últimos años del periodo examinado concentran la mayor proporción de artículos publicados, principalmente el 2016. Para el análisis se organizaron el número de artículos publicados en cuatro periodos de años: 1995-2000, 2001-2006, 2007-2012, y 2013-2017, lo que permitió identificar un crecimiento en el número de publicaciones según cada periodo, en donde el último contiene el 65 % del total de artículos.

Figura 2. *Artículos sobre empresas y construcción de paz publicados entre 1995 y 2017*



Fuente: elaboración propia (2018).

Revistas en donde se publicaron los artículos

En la siguiente tabla se presentan las revistas en donde se publicaron los artículos de la base de datos y la cantidad de estos. Como se puede observar, la mayoría de los artículos se publicaron en la revista *Business, Peace and Sustainable Development*. Cuando se examinan las áreas de conocimiento de las revistas, se encuentra que el 43,9 % de los artículos fueron publicados en revistas de Negocios y Administración, el 21,9 % en revistas de Ciencias Políticas, y 31,1 % en revistas de Ciencias Sociales (Ver Tabla 2). Lo que sitúa el tema de la construcción de paz y empresas, como un tema interdisciplinar y que trasciende del interés administrativo y organizacional.

Tabla 1. Revistas y frecuencias de los artículos

Nombre del Journal	Cantidad
The Columbia Journal of World Business	1
Academy of Management	1
Academy of Management Perspectives	2
African Security Review	1
American Business Law Journal	2
Business Ethics: A European Review	1
Business Horizons	8
Business, Peace and Sustainable Development	13
Colombia Internacional	1
Community Development Journal	1
Comparative Studies in Society and history	1
Comunicación cultura y Política: Revista de Ciencias sociales	1
Cuadernos de Administración	1
Development Dialogue	1
Economic Affairs	1
Ensayos	2
FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1
Global Change, Peace & Security	1
International Journal of Public Leadership	1
International Journal of Security and Development	1
International Peacekeeping	1
International Review of the Red Cross	1
Irish Political Studies	1
Journal of Business Ethics	8
Journal of conflict resolution	1
Journal of Conflict Transformation & Security	1
Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy	1
Journal of International Affairs	1
Journal of Latin American Studies	1
Journal of Macromarketing	1

Journal of Peacebuilding & Development	2
Journal of Small Business & Entrepreneurship	4
Journal of Sport and Social Issues	2
Journal of Transnational Law	1
Middle East Report	1
Panorama	1
Peacebuilding	1
Policy Studies	1
Review of African Political Economy	1
Revista de Ciencias sociales y humanidades	1
Soccer & Society	1
SSRN	1
Survival	1
The American Journal of International Law	1
The Extractive Industries and Society	2
University of Pennsylvania Journal of International Law	1
World Political Science Review	1

Fuente: elaboración propia (2018).

Tabla 2. Plantilla para sistematización de la revisión de la literatura

Periodo de años de publicación	1995-2000 N=4 (5 %)	2001-2006 N=6 (7 %)	2007-2012 N=19 (23 %)	2013-2017 N=53 (65 %)
<i>Área de conocimiento de Journal</i>				
Ciencias Sociales	1 (25)	0	3 (16)	24 (45)
Ciencias Políticas	0	5 (83)	2 (10)	11 (21)
Negocios y Administración	3 (75)	1 (17)	14 (74)	18 (34)
<i>Tipo de artículo</i>				
Empírico	0	0	6 (32)	17 (32)
Revisión	1 (25)	2 (33)	2 (10)	16 (30)
Reflexión	3 (75)	4 (67)	11 (58)	20 (38)
<i>Idioma</i>				
Español	0	1 (17)	0	7 (13)
Inglés	4 (100)	5 (83)	19 (100)	46 (87)

<i>Afiliación del autor</i>				
Asia	0	0	1 (5)	0
África y Medio Oriente	0	1 (17)	2 (11)	1 (2)
Australia	0	0	0	5 (9)
Europa	1 (25)	1 (17)	6 (32)	26 (49)
Norte América	3 (75)	3 (50)	9 (47)	13 (25)
Sur América	0	1 (17)	1 (5)	8 (15)
<i>Región Geográfica de investigación^a</i>				
Asia	0	1 (17)	2 (10)	7 (23)
África y Medio Oriente	4 (100)	4 (67)	10 (50)	12 (37)
Australia	0	0	0	0
Europa	0	0	1 (5)	1 (3)
Norte América	0	0	1 (5)	0
Sur América	0	1 (17)	6 (30)	12 (37)
<i>Temas y relaciones exploradas</i>				
Empresas y promoción de Paz	3 (75)	6 (100)	18 (95)	37 (70)
Dimensión Ética de las Empresas	1 (25)	0	0	4 (8)
Reducción de problemas sociales	0	0	1 (5)	4 (8)
Empresas y Paz en la Literatura	0	0	0	8 (14)
<i>Acciones, prácticas o programas^b</i>				
Generación de empleos	1 (25)		5 (19)	12 (14)
Estrategias de cooperación y adopción de estándares internacionales	1 (25)	1 (7)	4 (15)	9 (11)
Lucha contra la violencia	1 (25)	0	0	1 (1)
Modelos de Ética Empresarial	1 (25)	1 (7)	1 (4)	7 (8)
Desarrollo Económico	0	1 (7)	7 (27)	11 (13)
RSE y Valor Compartido	0	1 (7)	5 (19)	24 (29)
Filantropía	0	2 (13)	1 (4)	2 (2)
Proyectos Pedagógicos	0	8 (52)	1 (4)	4 (5)
Estrategias de Reconciliación	0	1 (7)	0	0
Negociación de la Paz	0	0	1 (4)	3 (4)
Proyectos de Emprendimiento	0	0	1 (4)	4 (5)
Promoción de los Derechos Humanos	0	0	0	1 (1)
Apoyo a las Políticas Sociales	0	0	0	4 (5)
Creación de Cultura de Paz y Lucha contra la corrupción	0	0	0	2 (2)

Nota. Valores= número de artículos; Valores entre paréntesis= % del total de artículos por años.

^a Las frecuencias y porcentajes correspondientes a este título no hacen alusión al total de artículos, sino al total de países que aparecen como casos de estudio o trabajo empírico de los artículos, en algunos de estos artículos se investigan más de un país, y en otros, no se hace mención de países.

^b Las frecuencias y porcentajes corresponden al total de acciones, prácticas y programas evidenciados en los artículos, las cuales pueden ser más de una en algunos de los artículos.

Fuente: elaboración propia (2018).

Tipo de artículos publicados

De acuerdo con los resultados de la Tabla 2, los artículos publicados sobre paz y empresas son principalmente de reflexión (46,6 %), seguido de artículos empíricos (28 %), y de revisión (25,6 %). Desde el año de 1995 se evidencia que la publicación de artículos de estos temas se ha concentrado en los artículos de tipo de reflexión y revisión, y desde el año de 2017 se empiezan a publicar artículos de tipo empírico. Adicionalmente, se encontró que la mayoría de los artículos fueron publicados en idioma inglés (90,2 %) y el resto en español (9,8 %). Los artículos publicados en español se producen principalmente en el último periodo de 2013-2017.

Las publicaciones fueron realizadas por autores que provienen principalmente de la región de Europa (41,5 %), de países como Reino Unido, Países Bajos y Suecia. Luego se encuentran las publicaciones de autores que provienen de Norte América (34,1 %), y de Sur América (12,2 %), principalmente Colombia. Estas publicaciones de autores con afiliación colombiana se registran en su mayoría en el periodo de 2013-2017, y su comportamiento ha sido creciente desde el 2001. Para el caso de regiones como Asia, África y Medio Oriente y Australia, se registra baja participación de publicaciones con un 1,2 %, 4,9 % y 6,1 %, respectivamente.

Las publicaciones examinadas durante el periodo de 1995 al 2017, han situado como contexto diferentes países y regiones a nivel mundial. De acuerdo con los resultados de la Tabla 2., la región más investigada ha sido la de África y Medio Oriente con 30 (48,3 %) artículos de un total de 62 artículos que involucran países o regiones para el ejercicio empírico o la reflexión. Entre los países se destacan Afganistán, Angola, Bosnia, Irak, Israel, Kimberley, Kosovo, Líbano, Nigeria, Nueva Guinea, Pakistán, Rwanda, Somalia, y Sudáfrica. Seguido, se destaca la región de Sur América con un total de 19 (30,6 %) de artículos en donde se destacan países como Brasil, Colombia, el Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, y Panamá.

Para el caso de Asia (16,1 %), las investigaciones han resaltado los conflictos y casos de Filipinas, Indonesia, Japón, y Nepal. En Europa (3,2 %) aparece el caso de Irlanda, y Norteamérica (1,6 %) el de Estados Unidos.

Temas de investigación de los artículos

Los resultados señalan que los principales temas y relaciones exploradas en los artículos son Empresas y Promoción de Paz (78 %), seguido de Empresas y Paz en la Literatura (9,7 %), y por último, Dimensión Ética de las Empresas (6,1 %), y Reducción de problemas sociales (6,1 %). A continuación, se presenta la descripción de cada uno de estos temas.

Las investigaciones centradas en Empresas y promoción de paz sugieren que desde apuestas directas e indirectas, las empresas pueden orientar su quehacer en asuntos relativos con los propósitos de la paz. Para ello, se resalta la importancia de reconocer si han estimulado la generación de los conflictos o algunos problemas derivados, ser autocríticos, y evaluar los escenarios en donde operan. Desde estas investigaciones se reflexiona sobre aspectos como las acciones, prácticas, iniciativas o programas, que promueven la paz y la no repetición de conflictos.

Los temas asociados a Empresas y Paz en la literatura abarcan artículos de revisión, en donde son sistematizadas las experiencias de este tipo de organizaciones en sus contextos locales y nacionales, resaltando las nociones teóricas que permiten teorizar el tema de la construcción de paz y la superación de conflictos. Entre estas nociones, la literatura discute la de “*Peacebuilding*”, como aquel conjunto de acciones para identificar y apoyar el fortalecimiento de la paz, de modo que no se incurra en contextos de conflicto (ONU, 1992). Si bien esta noción ha sido impulsada desde la Organización de Naciones Unidas, las experiencias de escenarios de postconflicto han dado nuevos matices en donde aparecen otras generalidades como los procesos de establecimiento de paz (*peacemaking*) y mantenimiento de paz (*peacemaking*). Ello ha derivado en argumentos en donde autores consideran que la construcción de paz desde las empresas es vital para soportar las estructuras de paz y apoyar las apuestas que desde lo público o desde el tercer sector se llevan a cabo.

Con relación a la dimensión ética, la literatura sugiere que el tema de la paz es una responsabilidad que las empresas deben asumir, debido a que estas son actores que hacen parte de las sociedades y la consolidación de la paz las puede beneficiar. Desde ese punto de vista, se menciona la importancia de adoptar estándares internacionales como los derechos humanos y derechos de trabajo, estrategias como las de la sostenibilidad, el Pacto Global y los objetivos de desarrollos sostenibles, entre otros.

Finalmente, la reducción de problemas sociales se orienta al llamado a las empresas a la generación de empleos y de apuestas de emprendimiento que permitan generar desarrollo económico y superar la pobreza como garantías de paz. Así mismo, es reconocido que las empresas pueden promover prácticas para la cultura de paz y reconciliación en los contextos donde operan.

Acciones, prácticas o programas de las empresas

Como resultado del análisis de contenido, se encontraron un total de 129 acciones, prácticas o programas que realizan las empresas para la construcción de paz. De acuerdo con los resultados de la Tabla 2, la mayoría de estas se enmarcan en la Responsabilidad Social Empresarial y el valor compartido (23,2%). Adicional a ello, otras se encuentran encaminadas al desarrollo económico (14,7%), la generación de empleos (14%), las estrategias de cooperación y adopción de estándares internacionales (11,6%), los proyectos pedagógicos (10,1%), y los modelos de Ética Empresarial (7,8%). Las demás acciones, prácticas o programas se encuentran en la Tabla 2, las cuales tuvieron frecuencias inferiores a 10.

Construcción de paz y empresas: situando las problemáticas de la violencia

La revisión en la literatura sitúa a las organizaciones empresariales como un actor fundamental en los procesos de construcción de paz y reducción de conflictos. El contexto de los países y las regiones del mundo ha servido como laboratorio social, primero, para identificar las problemáticas que condicionan una ausencia de paz, y segundo, para definir lo que se entiende por paz y tercero, para determinar el modo en que las empresas contribuyen a través de diferentes actividades a la construcción de paz.

De acuerdo con lo anterior, se encontraron algunas problemáticas relacionadas con la construcción de paz como son la corrupción (Bennett, 2002; Boudreaux, 2007; Fort & Schipani, 2001; Oetzel et al., 2010; Westermann-Behaylo, 2010), la cultura de la violencia (Hagerty, 2013; Jamali & Mirshak, 2010; Limbs & Fort, 2000; Oetzel et al., 2010; Westermann-Behaylo, 2010), la destrucción del medio ambiente (Hönke, 2014; Mckenna, 2014, 2016), la pobreza y los estados de vulnerabilidad (Chowdhury, 2011; Kanashiro & Starik, 2016; Penh, 2009), la violación de derechos humanos (Ledbetter, 2016; van Dorp, 2017),

la violencia (Bond, 2014; Buitrago, Bustamante, Castañeda, & Ramírez, 2015; Charney, 1999; Fort & Schipani, 2007; Hagerty, 2013; Haski-Leventhal, 2014; Kanashiro & Starik, 2016; Ledbetter, 2016; Maconachie, 2016; McNulty, 2014; Oetzel & Breslauer, 2015; Tarway-Twalla, 2011), las guerras civiles (Ghimire & Raj Upreti, 2012, 2014; Maconachie, 2016; Oetzel et al., 2010; Ramnarain, 2015; Westermann-Behaylo, 2010; Yoosuf & Premaratne, 2017), las revoluciones políticas (Sredl, Shultz, & Brečić, 2017), los conflictos de fronteras y entre naciones (Ben-Porat, 2005; De-San-Eugenio, Ginesta, & Xifra, 2017; Desai, 2011; Golan-Nadir & Cohen, 2016; Hayward & Magennis, 2014; Khan & Ahmed, 2014; Luna, 1995; Nugent, 2014), los conflictos internos (Abramov, 2010; Anugwom, 2011; Barrios, 2016; Bennett, 2002; Billon, 2001; Boudreaux, 2007; Buitrago et al., 2015; Chowdhury, 2011; Desai, 2011; Gerson, 2001; Hayward & Magennis, 2014; Hönke, 2014; Idemudia, 2017; Jiménez Peña, 2014; Katsos & Forrer, 2014; Melin, 2016; Rettberg, 2002; Rodríguez & Gamboa Suarez, 2017; Wilson, 2015), los genocidios (Abramov, 2010; Melin, 2016; Tobias & Boudreaux, 2011), los regímenes y guerras políticas (Luna, 1995), entre otros más.

Las anteriores problemáticas se han evidenciado en los contextos bélicos de diferentes regiones del mundo, tanto en el pasado como en el presente, como es el caso en medio oriente con el conflicto árabe-israelí (Ben-Porat, 2005; De-San-Eugenio et al., 2017; Desai, 2011; Golan-Nadir & Cohen, 2016; Jamali & Mirshak, 2010; Khan & Ahmed, 2014; Ledbetter, 2016; Luna, 1995; Nugent, 2014; Retzky, 1995; Webb & Richelieu, 2016), en África, las guerras de Rwanda, Somalia, Nigeria y Angola (Anugwom, 2011; Billon, 2001; Boudreaux, 2007; Gerson, 2001; Idemudia, 2017; Limbs & Fort, 2000; Maconachie, 2016; Oetzel et al., 2007; Tobias & Boudreaux, 2011), en Asia, la Guerra Civil de Nepal (Ghimire & Raj Upreti, 2012, 2014; Ramnarain, 2015), en Europa, el conflicto armado de Irlanda del Norte (Hayward & Magennis, 2014), y en Sur América, los conflictos internos de Colombia y México (Bennett, 2002; Buitrago et al., 2015; González, 2016; Hagerty, 2013; Jiménez Peña, 2014; Miklian & Rettberg, 2017; Rettberg, 2002, 2007; Rodríguez & Gamboa Suarez, 2017; Sepúlveda Romero, Moreno Martínez, Tovar Mesa, Franco Villada, & Villarraga Tole, 2015).

Las organizaciones empresariales han participado en estos escenarios de conflictos bélicos, lo que ha derivado algunas aproximaciones a la noción de construcción de paz. Entre estas nociones se encuentra la de las empresas como promotoras de paz. Para ello, gran parte de la literatura académica sugiere que las empresas promueven la paz a través de diversas actividades como el

desarrollo económico, la generación de empleos, las prácticas de Responsabilidad Social Empresarial, proyectos pedagógicos, adopción de estándares internacionales como el Pacto Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y otras prácticas que se presentan en la Tabla 2. Esta promoción se orienta principalmente hacia el desarrollo y bienestar de las sociedades como una garantía para la paz.

También, la literatura sugiere una dimensión ética de las empresas que hacen que estas asuman un rol dentro del ejercicio de construcción de paz. Algunas investigaciones encuentran que las empresas participan en procesos de negociación de conflictos, en procesos de reparación de víctimas, y en actividades hacia poblaciones reinsertadas. Para ello se llevan a cabo ciertas actividades tales como Proyectos de Emprendimiento (Anugwom, 2011; Desai, 2011; Katsos & Forrer, 2014; Tobias & Boudreaux, 2011), apoyo a las políticas sociales (Barrios, 2016; Idemudia, 2017; Miklian & Rettberg, 2017; Nugent, 2014), negociación de la paz (Ghimire & Raj Upreti, 2014; Rettberg, 2007; Rodríguez & Gamboa Suarez, 2017), la creación de estrategias de reconciliación (Ben-Porat, 2005; Boudreaux, 2007; Charney, 1999; Nugent, 2014), y creación de una cultura para la paz y lucha contra la corrupción (Bennett, 2002; Boudreaux, 2007; Fort & Schipani, 2001; Maconachie, 2016; Oetzel & Breslauer, 2015; Oetzel et al., 2010; Westermann-Behaylo, 2010).

En este ejercicio de construcción de paz, la literatura sugiere que las empresas, además, buscan reducir los problemas sociales de los contextos bélicos y mejorar las condiciones sociales y económicas de las comunidades. Esta idea se asocia a su vez con la de la promoción de la paz, la cual se materializa desde las apuestas de RSE y las prácticas de filantropía. Algunas de las investigaciones encuentran que las principales consecuencias de los conflictos y las guerras se ven reflejados en las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, que acentúan problemas como la pobreza, la violencia, el desempleo, la violación de derechos humanos (Abramov, 2010; Bennett, 2002; Charney, 1999; Kanas-hiro & Starik, 2016; Maconachie, 2016; Penh, 2009; Ramnarain, 2015; Tobias & Boudreaux, 2011; Yoosuf & Premaratne, 2017), etc., por lo cual las empresas deben iniciar por este escenario para conseguir la paz.

Si bien en la literatura se encuentran algunas investigaciones que se preocupan por la destrucción del medio ambiente como consecuencia de las guerras o conflictos (Mckenna, 2014, 2016), esta es escasa y poco visibilizada por el predominio de la dimensión social y económica en la que se centran las prácticas de construcción de paz.

Finalmente, se encuentra que la literatura se ha concentrado también en examinar publicaciones que presentan nociones de construcción de paz y casos de organizaciones empresariales para proponer un marco comprensivo de este fenómeno. Ello se evidencia en un 26% de los artículos encontrados los cuales son de tipo revisión.

Conclusiones

El objetivo del presente capítulo fue el de realizar una revisión en la literatura académica sobre la construcción de paz desde las organizaciones empresariales. Para ello, el ejercicio se centró en un total de 82 artículos que permitieron develar diversas estrategias y programas, así como un reconocimiento de que estas organizaciones asumen un rol fundamental en los procesos de construcción de paz.

Con relación a las publicaciones encontradas, puede concluirse que el estudio del aporte del sector privado o de las organizaciones empresariales a la construcción de la paz, es un tema que despierta gran interés en la comunidad académica, lo cual contribuye por una parte a visibilizar la apuesta de cooperación del sector empresarial con la sociedad y, por otro, permite evidenciar la responsabilidad y el compromiso al que están llamadas estas organizaciones para la construcción de la paz, desde la gestión de sus operaciones y con programas específicos como los de responsabilidad social.

Por otro lado, la literatura pone en evidencia que el sector empresarial es un actor que juega un rol importante en el sostenimiento de las iniciativas de paz y reconciliación en zonas de conflicto (guerras civiles, conflictos sociales, políticos, culturales, guerrillas). A través de políticas de gestión, programas, estrategias o prácticas de responsabilidad social, la empresa privada puede contribuir al desarrollo de escenarios de reconciliación; sin embargo, de acuerdo con los estudios revisados, el papel corporativo en ocasiones es cuestionable y difuso.

Algunos autores señalan que las motivaciones subyacentes en la participación del sector privado en escenarios de conflicto y posconflicto obedecen a intenciones instrumentales, es decir, actúan para resolver problemas relacionados con sus operaciones de negocio esperando obtener ganancias y crecimiento, por tanto, apoyan el cambio social siempre y cuando los beneficie. Otras investigaciones muestran que la empresa, incluso, es un actor generador de conflicto, como en el caso de algunas multinacionales de industrias extractivas.

Pese a lo anterior, no se puede desconocer que el sector privado es un agente importante en la construcción y sostenimiento de la paz, pues el campo de acción de las estrategias de gestión y programas específicos de paz abarca dimensiones económicas, sociales y ambientales. Por lo tanto, las iniciativas que generan empleo, el acercamiento con la comunidad, la incorporación de políticas éticas y buenas prácticas, la transparencia (acciones de gestión), así como las acciones filantrópicas, los programas de protección de derechos humanos, programas de educación para la paz, la inclusión de población vulnerable o de víctimas, la participación como mediadores en negociaciones (programas específicos), aportan sustancialmente a alcanzar y mantener la paz.

Cabe señalar que, de acuerdo con los artículos revisados, las prácticas o programas de responsabilidad social actúan frecuentemente como catalizadores de las acciones para la construcción de paz por parte de las empresas. En ese sentido, se puede inferir que la gran mayoría de prácticas se concentran en las dimensiones económica y social de la RSC. Se observaron pocas investigaciones que muestren mecanismos de acción del eje medioambiental, un asunto que ha venido ganando gran relevancia en los procesos de paz, pues los conflictos armados dan lugar a diversas coyunturas. Durante el conflicto, se presentan, por ejemplo, la deforestación, la explotación de cultivos ilegales, el derrame de hidrocarburos; en el posconflicto, los retos ambientales circulan alrededor de la desprotección de algunas áreas geográficas que, en cierta medida, han sido custodiadas por la guerra, la recuperación de los ecosistemas, la protección de líderes ambientales, la protección y el buen uso de los recursos naturales.

Como en los demás aspectos, el sector privado puede hacer grandes aportes en la esfera medioambiental de la agenda de paz que valen la pena tratarse con mayor profundidad, por tanto, se propone en futuras investigaciones indagar en los mecanismos, programas y prácticas empresariales alrededor de esta dimensión.

Es menester reconocer que el contexto colombiano constituye un escenario de postconflicto, en el cual las empresas pueden aportar desde diferentes estrategias o programas como se encuentra en la literatura. Los hallazgos de esta revisión permiten ofrecer una ruta o un aporte para que las empresas colombianas reconozcan que son un actor de construcción de paz, y que el modo de desarrollar este ejercicio puede estar orientado hacia diversos actores como las víctimas, los desmovilizados, la población civil, los niños y jóvenes, las mujeres, y el medio ambiente, y desde diversos frentes como desde la RSE, la

adopción de estándares internacionales, la ética empresarial y hasta los programas filantrópicos.

Para futuras investigaciones es de gran importancia conocer cuáles son esas prácticas registradas en la literatura para la construcción de paz de las empresas colombianas. Así mismo, la formulación de propuestas o estrategias para que más empresas asuman el rol de constructor de paz y aporten al logro del acuerdo de la paz en Colombia (Gobierno Nacional de Colombia, Farc-EP, 2016).

Referencias

- Abramov, I. (2010). Building peace in fragile states - building trust is essential for effective public-private partnerships. *Journal of Business Ethics*, 89, 481–494. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0402-8>
- Anugwom, E. E. (2011). “Wetin We for Do?” Women Entrepreneurs and the Niger Delta Conflict. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 24(2), 243–252. <https://doi.org/10.1080/08276331.2011.10593536>
- Barrios, R. (2016). Responsabilidad social empresarial: el papel de las organizaciones en el postconflicto colombiano. *Ensayos*, 45–56.
- Ben-Porat, G. (2005). Business and peace: The rise and fall of the new Middle East. *World Political Science Review*, 1(1), 39–52.
- Bennett, J. (2002). Multinational Corporations, Social Responsibility and Conflict. *Journal of International Affairs*, 55(2), 393–410. <https://doi.org/10.2307/24358177>
- Billon, P. L. (2001). Thriving on war : The Angolan conflict & private business. *Review of African Political Economy*, (60), 629–652. <https://doi.org/10.1080/03056240108704571>
- Bond, C. J. (2014). Business, Peace and Mining: A Literature Review. *Business, Peace and Sustainable Development*, 4, 59–83. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2014.no.00005>
- Boudreaux, K. (2007). The business of reconciliation: Entrepreneurship and commercial activity in post-conflict Rwanda. *Economic Affairs*, 27(2), 6–13. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0270.2007.00724.x>
- Buitrago, N., Bustamante, A., Castañeda, S., & Ramírez, S. (2015). Retos de las organizaciones privadas en el postconflicto colombiano. *Revista Ensayos*, 8, 228–239.

- Charney, C. (1999). Civil Society, Political Violence, and Democratic Transitions: Business and the Peace Process in South Africa, 1990 to 1994. *Comparative Study of Society and History*, 41(1), 182–206. <https://doi.org/10.1017/S0010417599001917>
- Chowdhury, M. J. A. (2011). The Determinants of Entrepreneurship in a Conflict Region: Evidence from the Chittagong Hill Tracts in Bangladesh. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 24(2), 265–281. <https://doi.org/10.1080/08276331.2011.10593538>
- De-San-Eugenio, J., Ginesta, X., & Xifra, J. (2017). Peace, sports diplomacy and corporate social responsibility: a case study of Football Club Barcelona Peace Tour 2013. *Soccer and Society*, 18(7), 836–848. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1067796>
- Desai, S. (2011). A Tale of Entrepreneurship in Two Iraqi Cities. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 24(2), 283–292. <https://doi.org/10.1080/08276331.2011.10593539>
- Forrer, J. J., & Katsos, J. E. (2015). Business and Peace in the Buffer Condition. *Academy of Management Perspectives*, 29(4), 438–450. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0130>
- Fort, T. L., & Schipani, C. A. (2001). The Role of the Corporation in Fostering Sustainable Peace. *Journal of Transnational Law*, (422), 1–61. <https://doi.org/10.2139/ssrn.303316>
- Fort, T. L., & Schipani, C. A. (2007). An action plan for the role of business in fostering peace. *American Business Law Journal*, 44(2), 359–377. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1714.2007.00040.x>
- Fundación Ideas para la Paz, & Cámara de Comercio de Bogotá. (2015). *El sector empresarial y la construcción de paz*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz; Cámara de Comercio de Bogotá.
- Gerson, A. (2001). Peace Building: The Private Sector's Role. *The American Journal of International Law*, 95(1), 102–119.
- Ghimire, S., & Raj Upreti, B. (2012). Corporate Engagement for Conflict Transformation: Conceptualising the Business-Peace Interface. *Journal of Conflict Transformation & Security*, 2(1), 77–100.
- Ghimire, S., & Raj Upreti, B. (2014). Peace by corporate means: How mature is the private sector for peacebuilding in Nepal? *Journal of Peacebuilding and Development*, 9(2), 90–96. <https://doi.org/10.1080/15423166.2014.947894>
- Gobierno Nacional de Colombia -FARC-EP. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Colombia.

- Golan-Nadir, N., & Cohen, N. (2016). The role of individual agents in promoting peace processes: business people and policy entrepreneurship in the Israeli–Palestinian conflict. *Policy Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1161181>
- González, J. A. (2016). Empresa privada: principal socio en el posconflicto y la construcción de paz. *Panorama*, 10(18), 84–92.
- Grasa, R., & Mateos, O. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de la paz. qué es y qué supone la construcción de la paz*. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá; Instituto Catalán Internacional para la Paz.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hagerty, T. (2013). The Butcher, the Baker, the Brewer and the Peacebuilder. Opportunities, Strategies and Metrics for the Role of Business in Building Peace. *Business, Peace and Sustainable Development*, 1, 69–78.
- Haski-Leventhal, D. (2014). Business and peace: Motivations and benefits. *Business, Peace and Sustainable Development*, 2014(2), 3–5. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2014.ja.00002>
- Haski-Leventhal, D. (2014). From CSR and CSV to Business and Peace. *Business, Peace and Sustainable Development*, (4), 3–6. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2014.no.00002>
- Hayhurst, L. M. C., & Szto, C. (2016). Corporatizing Activism Through Sport-Focused Social Justice? Investigating Nike’s Corporate Responsibility Initiatives in Sport for Development and Peace. *Journal of Sport and Social Issues*, 40(6), 522–544. <https://doi.org/10.1177/0193723516655579>
- Hayward, K., & Magennis, E. (2014). The business of building peace: Private sector cooperation across the Irish border. *Irish Political Studies*, 29(1), 154–175. <https://doi.org/10.1080/07907184.2013.875896>
- Hönke, J. (2014). Business for peace? The ambiguous role of “ethical” mining companies. *Peacebuilding*, 2(2), 172–187. <https://doi.org/10.1080/21647259.2014.910383>
- Idemudia, U. (2017). Business and peace in the Niger Delta: what we know and what we need to know. *African Security Review*, 26(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/10246029.2016.1264439>
- Jamali, D., & Mirshak, R. (2010). Business-conflict linkages: Revisiting MNCs, CSR, and conflict. *Journal of Business Ethics*, 93(3), 443–464. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0232-8>

- Jiménez Peña, G. (2014). Multinacionales y responsabilidad social empresarial en la construcción de paz en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 27(48), 67–96.
- Kanashiro, P., & Starik, M. (2016). Business efforts, opportunities, and limits addressing the poor: A Brazilian case study. *Business Horizons*, 59(5), 471–479. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.011>
- Katsos, J. E., & Forrer, J. (2014). Business practices and peace in post-conflict zones: Lessons from Cyprus. *Business Ethics*, 23(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/beer.12044>
- Khan, S. A., & Ahmed, V. (2014). Peaceful Economies: Assessing the Role of the Private Sector in Conflict Prevention in Pakistan. *International Journal of Security & Development*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.5334/sta.dv>
- Ledbetter, B. (2016). Business leadership for peace. *International Journal of Public Leadership*, 12(3), 239–251. <https://doi.org/10.1108/IJPL-04-2016-0016>
- Limbs, E. C., & Fort, T. L. (2000). Nigerian Business Practices and Their Interface with Virtue Ethics. *Journal of Business Ethics*, 26, 169–179.
- Luna, R. (1995). Remapping Israel and Palestinian tourism. *Middle East Report*, (196), 16–19.
- Maconachie, R. (2016). The extractive industries, mineral sector reform and post-conflict reconstruction in developing countries. *The Extractive Industries and Society*, 3, 313–315. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2016.03.004>
- McKenna, K. (2014). Business and Peace. *Business, Peace and Sustainable*, 2, 28–55.
- McKenna, K. (2016). Land of the Unexpected Natural Resource Conflict and Peace Building in Papua New Guinea. *Business, Peace and Sustainable Development*, 7, 32–49. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2016.ju.00004>
- McNulty, R. E. (2014). The Global Compact's Inaugural Business for Peace Annual Event. *Business*, 5, 63–74.
- Melin, M. M. (2016). Business, peace, and world politics: The role of third parties in conflict resolution. *Business Horizons*, 59(5), 493–501. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.013>
- Miklian, J., & Rettberg, A. (2017). From War-Torn to Peace-Torn? Mapping Business Strategies in Transition from Conflict to Peace in Colombia. *SSRN Electronic Journal*, 1–25. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2925244>
- Nugent, J. B. (2014). Some Lessons of the Qualifying Industrial Zones (QIZ) experience in the middle east for business-initiated programmes promoting both development and peace. *Business, Peace and Sustainable Development*, (3), 99–114. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2014.ju.00006>

- Oetzel, J., & Breslauer, M. (2015). The Business and Economics of Peace: Moving the Agenda Forward. *Business, Peace and Sustainable*, (6), 3–8. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.8757.2015.de.00002>
- Oetzel, J., Getz, K. a., & Ladek, S. (2007). The role of multinational enterprises in responding to violent conflict: A conceptual model and framework for research. *American Business Law Journal*, 44(2), 331–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1714.2007.00039.x>
- Oetzel, J., Westermann-behaylo, M., Koerber, C., Timothy, L., & Rivera, J. (2010). Business and Peace : Sketching the Terrain. *Journal of Business Ethics*, 89, 351–373.
- Penh, B. (2009). New convergences in poverty reduction, conflict, and state fragility: What business should know. *Journal of Business Ethics*, 89, 515–528. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0404-6>
- Ramnarain, S. (2015). Interrogating women's peace work: Community-based peacebuilding, gender, and savings' co-operatives in post-conflict Nepal. *Community Development Journal*, 50(4), 677–692. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsu065>
- Rettberg, A. (2002). Administrando la adversidad: respuestas empresariales al conflicto Colombiano. *Colombia Internacional*, (55), 37–54.
- Rettberg, A. (2007). The private sector and peace in El Salvador, Guatemala, and Colombia. *Journal of Latin American Studies*, 39, 463–494.
- Retzky, A. (1995). Peace in the Middle East: What does it really mean for Israeli business? *The Columbia Journal of World Business*, 30(3), 26–32.
- Rodríguez, A. L., & Gamboa Suarez, R. (2017). Gestión del Post-conflicto como estrategia de la Responsabilidad Social en las empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 17(1), 35–44.
- Sepúlveda Romero, M. E., Moreno Martínez, E. P., Tovar Mesa, J. E., Franco Villada, J. A., & Villarraga Tole, C. L. (2015). Responsabilidad social de las Py-MEs en el marco del posconflicto, como soporte para la inclusión laboral de la población reinsertada. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 45–62.
- Sredl, K. C., Shultz, C. J., & Brečić, R. (2017). The Arizona Market: a Marketing Systems Perspective on Pre- and Post-War Developments in Bosnia, with Implications for Sustainable Peace and Prosperity. *Journal of Macromarketing*, 37(3), 300–316. <https://doi.org/10.1177/0276146717712359>
- Tarway-Twalla, A. K. (2011). The contribution of grassroots businesses to post-conflict development in Liberia. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 5(1), 58–67. <https://doi.org/10.1108/17506201111119608>

- Tobias, J. M., & Boudreaux, K. C. (2011). Entrepreneurship and Conflict Reduction in the Post-Genocide Rwandan Coffee Industry. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 24(2), 217–242. <https://doi.org/10.1080/08276331.2011.10593535>
- van Dorp, M. (2017). Should companies be involved in peacemaking, or mind their own business? *Global Change, Peace and Security*, 29(1), 95–102. <https://doi.org/10.1080/14781158.2016.1256278>
- Webb, A., & Richelieu, A. (2016). Sport for Development and Peace in Action: Building Facts for Funding. *Journal of Sport and Social Issues*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/0193723516632574>
- Westermann-Behaylo, M. (2010). Institutionalizing peace through commerce: Engagement or divestment in South African and Sudan. *Journal of Business Ethics*, 89, 417–434. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0398-0>
- Wilson, S. A. (2015). Corporate social responsibility and power relations: Impediments to community development in post-war Sierra Leone diamond and rutile mining areas. *Extractive Industries and Society*, 2(4), 704–713. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.09.002>
- Yoosuf, A., & Premaratne, S. P. (2017). Building Sustainable Peace through Business Linkages among Micro-Entrepreneurs: Case Studies of Micro-Enterprises in the North of Sri Lanka. *Journal of Peacebuilding and Development*, 12(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/15423166.2017.1281754>

6

CAPÍTULO

ESTRATEGIAS DE LOS PRINCIPALES ACTORES DEL ECOSISTEMA DE EMPRENDIMIENTO DE RISARALDA PARA EL POSTCONFLICTO Y EL APORTE DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA EN ESTE CONTEXTO

Mónica Yuleni Castro Peña²⁹

Alexandra Hoyos Bravo³⁰

Aspectos generales

El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación *Caracterización de los principales actores participantes del ecosistema de emprendimiento en Risaralda*, el cual se encuentra en el marco del *Programa Emprendimiento y postconflicto: una mirada para Risaralda y Valle del Cauca*, desarrollado por la Universidad Católica de Pereira (UCP) y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium-Unicatólica, en aras de analizar el emprendimiento

29 Ingeniera Comercial. MsC. en Investigación Operativa y Estadística. Docente Universidad Católica de Pereira. Grupo de investigación Crecimiento Económico y Desarrollo. E-mail: monica.castro@ucp.edu.co. Teléfono de contacto: 3148690540.

30 Economista. Magíster en Economía. Docente Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Conocimiento Organizacional - GIICO. E-mail: ahoyosb@unicatolica.edu.co Teléfono de contacto: 3006126969.

como herramienta de apoyo para procesos de reintegración y normalización, generados en la época de postconflicto que atraviesa el país. Así, las instituciones mencionadas se unen para extender la investigación a sus respectivos departamentos.

El proceso investigativo realizado está dividido en tres momentos. El primero, la identificación de los principales actores partícipes del ecosistema de emprendimiento del departamento, con el fin de conocer las entidades objeto de estudio, teniendo como base estudios realizados por Innpulsa y la Universidad Nacional de Colombia. En una segunda instancia, se procede al análisis de la articulación que se ha generado entre el funcionamiento de dichos actores con el postconflicto, siendo soportado en entrevistas llevadas a cabo a sus integrantes, analizando el conocimiento de las estrategias que han sido implementadas con la visión específica de ser un eje articulador en los procesos de resolución y normalización del postconflicto.

El programa de investigación pretende que las universidades católicas, en su responsabilidad con el entorno, sean partícipes de esta época, no solo con el presente desarrollo investigativo, sino también desde una generación de estrategias que puedan considerarse a futuro, haciéndose menester en el proyecto inicial que se despliega en este capítulo, es decir, una identificación de las buenas prácticas que las dependencias ligadas al emprendimiento han establecido con fines de participación y aporte al posconflicto, siendo el tercer momento, un análisis de las estrategias generadas por la Universidad Católica de Pereira alrededor del tema tratado.

Un breve contexto histórico

En una connotación histórica, Colombia desde la Guerra de los Mil Días (1889-1902) ha tenido, básicamente, dos periodos de violencia: de 1946 a 1964, llamada *La Violencia*, y desde 1964 hasta hoy, de acuerdo a la relatoría *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia de Moncayo* (2015) (citado por Tamayo, 2015); la primera de estas se caracterizó por una polarización de ideales políticos, y la segunda, que hasta el día de hoy se encuentra vigente, por el surgimiento de grupos como las Fuerzas Revolucionarias Armadas de Colombia (Farc), Ejército de liberación Nacional (ELN), Ejército Popular de Liberación (EPL), M-19, Movimiento Armado Quintín Lame (Maql), y Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). El conflicto armado generado

por los grupos guerrilleros al margen de la ley nombrados, conllevaron un incremento del tráfico de drogas y el surgimiento de grupos paramilitares, y consigo problemáticas de orden ambiental, social y económico en los territorios afectados por su desarrollo.

Los actores y las dinámicas que componen el conflicto armado se han transformado significativamente, viéndose así reducido el número de grupos mediante procesos de negociaciones de paz liderados por diferentes gobiernos como los de Virgilio Barco (M-19) y César Gaviria Trujillo (Maql, PRT, EPL), que conllevaron a una desmovilización de grupos y surgimiento de nuevos, siendo el más antiguo las Farc, desde su conformación oficial hasta el 24 de noviembre de 2016, cuando se firmó un Acuerdo de Paz con el gobierno de Juan Manuel Santos.

En el 2016, el Centro Nacional de Memoria Histórica presentó cifras a consecuencia del conflicto armado en Colombia, mostrando 220.000 asesinatos documentados, 5.712.506 desplazamientos forzados, 25.007 desaparecidos, 16.340 asesinatos colectivos, 1.982 masacres, 27.023 secuestrados, 1.754 víctimas de violencia sexual, y 6.421 reclutamientos forzados, de los cuales se considera que casi la mitad han sido por acciones de las Farc (Agencia EFE, 2016), siendo consideradas como “grupo terrorista”.

Risaralda es un departamento que por su ubicación geográfica estratégica, permite la comunicación del centro del país con el occidente, el norte y el sur; además de formar junto con el Chocó un corredor de salida al mar que posibilita un desarrollo importante de la actividad comercial del país, pero a su vez se convierte en un punto focal para el desarrollo de actividades ilícitas desarrolladas por los grupos guerrilleros, tales como el tráfico de armas, la entrada de insumos químicos y salida de drogas.

En la década de los 80, se presentó la crisis del café, afectando la economía de Risaralda, propiciando un desplazamiento hacia cabeceras urbanas y un ambiente propicio para la captación de personas para fortalecer la presencia de grupos armados al margen de la ley en el departamento, deteriorando el tejido social de este. Para el año 2014 las cifras en Risaralda eran de 977 víctimas reparadas del conflicto armado, por valor de 4.442 millones de pesos, de las cuales 687 víctimas son por desplazamiento forzado y 290 por otros hechos. Atribuyen además que 220 piden recibir acompañamiento a la adecuada inversión de los recursos de la indemnización; una de estas líneas de inversión que ellos mismos manifestaron es la de creación o fortalecimiento de

proyectos productivos (Ciudad Región, 2014). Ante este panorama, es amplio el número de víctimas que requieren maneras de poder superar y recuperar parte de lo que algún día perdieron, y de personas que tras la dejación de armas necesitan incorporarse nuevamente a una vida civil.

Estas décadas de violencia, y la posterior firma protocolaria del acuerdo final de paz, entre el Gobierno Colombiano y las Farc el 26 de septiembre de 2016, ha dado apertura a una fase llamada el Posconflicto, donde se propende por una recomposición de la sociedad mediante procesos de desmovilización de actores armados, seguridad ciudadana, la reinserción, y el desarrollo de los acuerdos de paz. Estos últimos incorporan aspectos tales como: reparación, reintegración a la vida civil de excombatientes ilegales, reformas constitucionales y políticas, proyectos y reformas económicas y sociales, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando se habla de una época de posconflicto, no solo se refiere a las víctimas, sino también a los victimarios que deciden reincorporarse a la vida civil. Según confirmó la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), en Risaralda y la Región Cafetera sí hay presencia de desmovilizados de las Farc, añadiendo que ya hay varios reinsertados en la zona de Santa Cecilia, en Pueblo Rico y en Pereira (RCN Radio, 2017).

Así, el tejido social que se debe recomponer mediante las políticas y estrategias en el posconflicto es el que se encuentra ligado a víctimas y victimarios, entendiendo dicho tejido como las relaciones efectivas que determinan formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano (Picón, Arciniegas & Gutiérrez, 2006). Para efectos de generar tejido social al interior de las comunidades afectadas, se ha presentado el emprendimiento como una herramienta generadora de actividades productivas (Douhan & Henrekson, 2007). Se debe tener presente que, según el tipo de emprendimiento y el tipo de vocación de cada región, estos pueden configurarse como productivo, improductivo o destructivo (Acs, Desai, & Hessels, 2008). Así mismo, se deben considerar aquellos aspectos que direccionan los emprendimientos en Colombia. El *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) identifica dos grandes aspectos por los cuales las personas emprenden: por necesidad y oportunidad (Escandón et al., 2015, p. 48).

Lo anterior ha permitido generar diversas propuestas de orden nacional, con el fin de beneficiar a las poblaciones que han visto vulnerados o reducidos sus derechos por estar directamente en una zona de conflicto, todo en el marco de la política nacional de emprendimiento, la cual tiene cinco grandes objetivos

estratégicos: facilitar la iniciación formal de la actividad empresarial; promover el acceso a financiación para emprendedores y empresas de reciente creación; promover la articulación interinstitucional para el fomento del emprendimiento en Colombia; fomentar la industria de soporte “no financiero”, que provee acompañamiento a los emprendedores desde la conceptualización de una iniciativa empresarial hasta su puesta en marcha; y promover emprendimientos que incorporan la ciencia, la tecnología y la innovación (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2017a). Fondo emprender, La Agencia Colombiana para la Reintegración, Emprender Paz y Reconciliación Colombia son otras iniciativas relacionadas.

Principales actores del ecosistema de emprendimiento de Risaralda

Como base para la selección de los principales actores partícipes del ecosistema de emprendimiento de Risaralda, se toma el proyecto *Ecosistemas regionales del emprendimiento en Colombia*, desarrollado por la Universidad Nacional e Innpulsa Colombia. Risaralda se encuentra dentro de la región centro-occidente, específicamente en el nodo 3, compuesto además por Armenia y Manizales, y actualmente se rige por el plan de desarrollo 2016-2019, *Risaralda verde y emprendedora*, el cual desde su nombre conlleva un entendimiento de la relevancia que toma la protección por los espacios ambientales y el fortalecimiento del ecosistema de innovación, en aras de una transformación productiva, social y sostenible a partir de la gestión de la ciencia, tecnología, e innovación (CTeI).

En el análisis del estudio referenciado se identifica un comportamiento en el funcionamiento del ecosistema de emprendimiento departamental diversificado en su área, es decir, no solo funciona en su capital, sino también en municipios como Santa Rosa y Dosquebradas; de esta manera exponen dos actores principales del emprendimiento departamental: red de emprendimiento y clústeres de diferentes sectores económicos. De acuerdo con esta última afirmación, el análisis desarrollado en el presente escrito se centra en estos dos actores. La Red Departamental de Emprendimiento, de acuerdo con información registrada en su sitio web ubicado en la página de la Cámara de Comercio de Pereira (2017), se encuentra conformada por las Instituciones relacionadas en la Tabla 3.

De acuerdo con el anuncio anterior, se identifica que la red cuenta con representación de un conjunto de sectores significativos para el buen

desarrollo de las estrategias en pro del emprendimiento, como el sector educativo, estatal, empresarial y sociedad.

Por otro lado, en cuanto a los clústeres de diferentes sectores económicos, se identifican a la fecha la pertenencia de Risaralda en ocho de estos (Red Clúster Colombia, s.f.), entendidos como una concentración de instituciones interconectadas por el desarrollo de una actividad económica en común en determinada área geográfica, que se unen con el fin de trabajar de forma colaborativa pretendiendo un mejoramiento de condiciones para la industria donde se encuentran. Uno de estos es generado por los productores de mora desde el año 2013, bajo el nombre de Iniciativa Adau. Su principal fin es aumentar la competitividad de la industria en un panorama mundial, siguiendo tres segmentos principales: congelados, a granel y fresco. Un segundo clúster en Risaralda, se nombra “Ruta Competitiva IREC”, haciendo referencia a la industria de eventos y convenciones, en búsqueda de aumentar su competitividad, y que se vea reflejada en el incremento de eventos medianos, y especializados, impactando de manera directa sectores de hoteles, turismo y restaurantes.

La iniciativa Novitas surge como una alianza del sector BPO³¹/KPO³²/ITO³³ de Risaralda, con el objetivo de integrar capacidades administrativas, financieras y tecnológicas que conlleven un fortalecimiento empresarial de base tecnológico, y generación de ventajas competitivas que posicionen el sector como estratégico del departamento, mediante una gestión conjunta ante entidades de orden nacional y de cooperación internacional. El cuarto clúster pertenece al sector de generadores de energía eléctrica, del cual hacen parte los departamentos de Cauca, Risaralda, y Valle del Cauca, teniendo como fin impulsar iniciativas que fomenten el desarrollo de la cadena productiva de este sector, tomando el nombre de *Clúster de Energía Eléctrica del Sur Occidente Colombiano*. De igual manera, se tiene al clúster Textil Confección Eje Cafetero que busca el mejoramiento continuo de la productividad y rentabilidad de sus asociados.

31 *Business Process Outsourcing* (BPO), donde se realiza la externalización del proceso de negocios para disminuir costos.

32 *Knowledge Process Outsourcing* (KPO) se produce la externalización de Procesos de Conocimiento.

33 *Information Technology Outsourcing* (ITO), que señala la cesión de la gestión de los sistemas de información de una organización a una empresa externa.

Tabla 3. Instituciones que conforman la Red Departamental de Emprendimiento de Risaralda 2017

PLATAFORMA REGIONAL 	• Cámara de Comercio Pereira • Cámara de Comercio Dosquebradas • Cámara de Comercio Santa Rosa de Cabal • Gobernación de Risaralda • Alcaldía de Pereira • Alcaldía de Dosquebradas
INSTITUCIONES DE APOYO ACADÉMICO 	• Servicio Nacional de Aprendizaje SENA • Eafit • Universidad Tecnológica de Pereira • Fundación Universitaria Autónoma de las Américas • Universidad Católica de Pereira • Fundación universitaria del área Andina • Unisarc • Universidad Cooperativa de Colombia • Universidad Libre Seccional Pereira • Corporación Instituto de Administración y Finanzas (Ciaf) • Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad) • Universidad Remington
OTRAS ORGANIZACIONES 	• Ministerio de Comercio, Industria y Turismo • Tecnoparque • Parquesoft • Acopi- Centro Occidente • Fundación Sembrar Futuro • Incubar Eje Cafetero • Bancóldex • Área Metropolitana del Centro de Occidente • Comfamiliar Risaralda • Sociedad de Mejoras de Pereira • Corporación Empresarios por la Educación

Fuente: elaboración propia adaptada de Cámara de Comercio de Pereira (2017).

Entre otros clúster a los cuales pertenece el departamento analizado, se encuentra el perteneciente a Tecnologías de la Información y Comunicación TIC, el cual presta servicios de apoyo en proyectos de fortalecimiento empresarial; por otro lado se encuentra el Clúster Aeroespacial Colombiano, y el de Industrias Creativas del Eje Cafetero, siendo este último el que dentro de su descripción expresa de manera enfática el apoyo que brinda a “enfoques asociativos para la gestión de emprendimientos, y las empresas culturales y creativas, a través de procesos de formación, actividades de investigación, vínculos con los actores del sector y otros clústeres tecnológicos...” (Red Clúster Colombia, s.f.).

De esta manera, se presenta la Red de Emprendimiento y los clústeres de los diferentes sectores económicos en los cuales es partícipe Risaralda, como los principales actores en esta materia a nivel departamental, los cuales se toman como un referente para el análisis de las actividades que se han desarrollado en el último tiempo para el fomento y fortalecimiento del emprendimiento.

Para el caso de la Red de Emprendimiento, se realizaron entrevistas a un total de 13 representantes de entidades partícipes en las sesiones que desarrollan (UNAD, Alcaldías de Dosquebradas y Pereira, Eafit, SENA (Tecnoparque), Cámara de Comercio de Pereira, Comisión de Competitividad de Risaralda, Universidad Católica de Pereira, Bancóldex, Comfamiliar y Gobernación), donde la UNAD y el SENA cuentan con dos representantes, haciendo la salvedad que la profesional Liliana Cristina Cifuentes ha sido designada como coordinadora de esta red por su idoneidad y experticia; sin embargo, esta designación fue realizada poco tiempo antes de la entrevista (realizada en noviembre de 2017), por lo que sus percepciones se realizan en parte como representación del SENA, debido a que en esta entidad se encuentra su más reciente experiencia. Dicha información es complementada con una búsqueda en fuentes secundarias, las cuales fueron también la base para el desarrollo del análisis realizado frente a las actividades de los clústeres de sectores económicos.

Dinámica y avances del ecosistema

El funcionamiento de la red viene siendo desarrollado para sus participantes mediante una serie de reuniones, donde comparten experiencias, ejercicios académicos y de emprendimiento; sin embargo, de acuerdo con afirmaciones realizadas por los entrevistados, estas sesiones se realizan de manera

esporádica lo que conlleva la existencia de una articulación insuficiente entre las acciones de quienes la conforman. Para el mejoramiento de lo anterior se han venido tomando medidas, tales como reestructuración desde su parte organizacional, representando en hechos como la asignación de su nueva coordinadora y mapeos que arrojen información de perfiles, objetivos y actividades de cada uno de los integrantes, con el fin que se pueda planear y ejecutar de mejor manera las actividades concernientes al emprendimiento en el departamento.

La situación descrita conlleva escenarios como la no coincidencia de percepción que tienen sus participantes de la misión que los congrega en ese espacio; no obstante, una gran mayoría coincide afirmando que su misión es la articulación de las actividades que cada una de las instituciones integrantes están en capacidad de desarrollar en pro del emprendimiento, la gestión y el desarrollo empresarial, de tal manera que cada una de estas sea guiada bajo un mismo objetivo. Siendo consecuente con lo anterior, la distribución y percepción de las funciones que tiene cada uno de los asistentes no están en una misma proporción de requerimientos y compromisos, existiendo argumentos de funciones ligadas exclusivamente a la asistencia a reunión convocada, u otras que representan levantamiento de información, estructuración de la red y acompañamiento y apoyo en actividades.

Un aspecto valioso que recalcan varios de los participantes es la voluntad y disposición de trabajo que evidencian las instituciones pertenecientes, por lo que ven de manera positiva que la misión que perciben cada uno de ellos pueda cumplirse, y, por tanto, llevar a feliz término las estrategias y actividades necesarias para este fin. Una característica interesante que tiene este ente en su conformación, además de lo descrito es la diversidad de sectores que se encuentran en el equipo de trabajo, es que los integrantes consideran relevante articularse no solamente con el sector educativo desde las universidades, sino también con los colegios, y empresarios de la región.

El panorama descrito no significa que las entidades partícipes no se encuentren desarrollando actividades con el fin de motivar su pertenencia a la Red; por el contrario, se identifica un trabajo interesante, arduo, pertinente y relevante para la razón de ser que definen como factor misional de esta. Por lo anterior, se realiza una indagación respecto a actividades desarrolladas por cada una de estas organizaciones. Tal es el caso de la Gobernación, la cual viene trabajando constantemente en esta área desde el 2007, cuando se generó la ordenanza 022 “por la cual se crea la Red Departamental para el Emprendimiento, *Risaralda

emprende*” (Asamblea Departamental, 2007). Desde allí se ha venido tratando el tema desde la Secretaría de Desarrollo Económico, a tal importancia que el Plan de Desarrollo se denomina *Risaralda verde y emprendedora*, que toma como uno de los pilares el fortalecimiento del Ecosistema Departamental de Innovación, para lo cual han implementado hasta el momento diferentes programas en búsqueda de este cometido, siendo uno de los más representativos la Red de Nodos de Innovación, Ciencia y Tecnología, cuyo objetivo principal se centra en “mejorar las condiciones de generación y uso del conocimiento para transformar la estructura productiva del departamento por medio de la investigación, la innovación, la formación de capital humano, el desarrollo tecnológico y el emprendimiento de base tecnológica” (Red de Nodos, s. f.).

Articulándose desde la parte gubernamental, la Alcaldía de Pereira reconoce su responsabilidad con el emprendimiento, generando desde la política pública *Pereira innova* espacios como los Centros de Emprendimiento y Desarrollo Empresarial (Cedes), que realizan un trabajo articulado bajo tres focos: tejido laboral, tejido empresarial y tejido social. Específicamente, en el tejido empresarial se busca la consolidación y desarrollo de empresas y redes empresariales; siendo además dicho ente un importante articulador y patrocinador de ferias realizadas en la ciudad en materia de emprendimiento.

Adicionalmente, la Alcaldía de Pereira se articula con Confecámaras, el Gobierno de Holanda y la Cámara de Comercio de Pereira, para brindar servicios como los prestados mediante el Centro de Atención Empresarial (CAE), cuyo principal fin es facilitar la creación de empresa, para que el emprendedor pueda gestionar sus obligaciones y documentos en un mismo lugar, significando para este ahorro de tiempo y dinero (Cámara de Comercio de Pereira, s.f.).

Al entender la Cámara de Comercio de Pereira que su apoyo trasciende más allá del proceso de creación formal de la empresa, genera espacios donde los emprendedores puedan dar a conocer sus proyectos ante diferentes actores del intercambio y de la cadena de suministro de su idea, que permite la generación de alianzas estratégicas para posicionamiento de marca, ampliación de mercado y el aprovechamiento de diferentes oportunidades que se pueden encontrar en este ambiente, tal como lo promueven desde su *Programa Expocamello*; adicional de cumplir dentro de la red un rol fundamental, al ser por ley nacional la encargada de ejercer la secretaría técnica de esta, junto con la Gobernación, velando por el cumplimiento del plan estratégico de la región.

Por otro lado, la Comisión Regional de Competitividad (CRC), siendo un espacio de articulación de 34 instituciones entre públicas, privadas, y académicas, se encuentra estrechamente ligada con la Gobernación, y establece dentro de su plan con objetivo al año 2032, proyectos considerados de alto impacto para la competitividad de Pereira, estando entre ellos cuatro ligados al emprendimiento: 1. Emprendimiento escolar, 2. Establecimiento de un estatuto tributario único metropolitano para la creación y atracción de empresas, 3. Risaralda emprendedora, comunitaria y social y 4. Redes de microcréditos para Mipymes y para emprendedores y proyectos de capital semilla. Los anteriores se fusionan en el *Programa de emprendimiento y empresarismo*.

Para hablar del último programa mencionado, es importante resaltar el papel que cumple el SENA, no solo como integrante de la Red de Emprendimiento Departamental, sino por su liderazgo en diferentes estrategias, tal como lo desarrolla en el Programa en mención y en *Tecnoparque nodo Pereira*, que para el mes de mayo 2017 registraba la atención a 115 proyectos de base tecnológica, creando 54 de estos sus prototipos funcionales mediante la guía, en parte sustentada en la metodología *Design Thinking*, y apoyo que brinda esta entidad en cuatro líneas tecnológicas: Biotecnología y Nanotecnología, Diseño e Ingeniería, Tecnologías Virtuales y Electrónica y Telecomunicaciones (Sociedad en Movimiento, 2017).

En cuanto a las universidades del departamento, se identifica que de manera individual estas han desarrollado sus propios centros de innovación y emprendimiento. Así, el Centro de Emprendimiento, Innovación y Desarrollo Empresarial corresponde a la Universidad Libre Seccional Pereira, el Centro de Emprendimiento y Gestión Empresarial es de la Universidad Católica de Pereira, el Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIDT) pertenece a la Universidad Tecnológica de Pereira, y el Centro para Innovación, Consultoría y Empresarismo a la Universidad Eafit; todas teniendo en común el propósito de propiciar a la comunidad académica espacios que contribuyan a su formación de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para fortalecer sus ideas de emprendimiento, y además servir como eje articulador en la consecución de contactos y relaciones que puedan ser fructíferas para el desarrollo de sus ideas. En otras instituciones de educación se pueden encontrar, específicamente, unidades de emprendimiento, como es el caso de la UNAD y Comfamiliar, desde su instituto, al cual se ha ido integrando su Universidad.

El CIDT y otros centros y unidades han sido partícipes en programas como Innpulsa, adscrito a Bancóldex, el cual se identifica como otro actor que se

vincula en el área del emprendimiento al trabajar por la innovación y desarrollo del país, mediante la asignación y ayuda en la consecución de recursos económicos y de capacitación, para que los empresarios y emprendedores puedan potenciar su empresa, llevándolas a tener un crecimiento rentable; el programa (Innpulsa) cuenta, además, con otras líneas ligadas a la innovación y cultura. Bancóldex dispone también de líneas de crédito del fomento vía re-descuento que, en conjunto con Findeter y Finagro, se encuentran enfocados en el desarrollo empresarial de Colombia.

Comfamiliar, como caja de compensación e instituto (debido a la poca trayectoria que tienen desde la figura de Universidad), ha desarrollado procesos de educación y formación en emprendimiento, dada su naturaleza, que por ley, como caja, le hace participar en el Servicio de Empleo, utilizando un porcentaje de los recursos recaudados en los aportes de los empleados y empleadores para capacitar, asesorar y financiar proyectos productivos.

En representación de entidades pertenecientes a municipios, se presentan las actividades desarrolladas por la Alcaldía de Dosquebradas desde su Secretaría de Desarrollo y Competitividad, como la Feria Emprendedora, donde se hace un llamado a la exhibición de ideas de negocio, y las mejores son premiadas con un capital semilla para la formalización de la unidad productiva.

De acuerdo a las acciones ejecutadas desde algunos de los miembros de la Red de Emprendimiento de Risaralda expuesto anteriormente, se evidencia un conjunto importante de estrategias desarrolladas en este aspecto a nivel departamental; sin embargo, y siendo coherente con un factor en común que arroja el análisis de las entrevistas aplicadas a los miembros de la red, existe la necesidad primordial de articular todas las actividades que se realizan de manera individual, y convertirlas en un trabajo aunado, siendo además un reto reconocido en la entrevista por quien asume la coordinación de este importante actor para el emprendimiento departamental.

Por otra parte, los clústeres de diferentes sectores económicos de los cuales es partícipe Risaralda, figuran como entes que aportan en gran medida al emprendimiento, al fortalecer mediante estrategias las capacidades y habilidades para el desarrollo de las empresas que hacen parte de estos sectores. Tras una inspección mediante fuentes secundarias de información, se identifican estrategias presentadas por estos que incentivan y apoyan, además, la generación de nuevos emprendimientos, uno de estos es el Clúster de Industrias Creativas del Eje Cafetero, que cuenta con una plataforma virtual, denominada

clusterlab.co, mediante la cual se pueden llevar a cabo “procesos de formación en línea, soporte a la incubación de iniciativas nuevas empresas creativas, intercambios de conocimiento entre los emprendedores, las empresas y las comunidades, la visibilización de iniciativas culturales de la región y el desarrollo de procesos colaborativos” (Londoño, 2016, p. 2). De acuerdo con la publicación de Londoño, para el mes de julio de 2016 se contaba con 2 230 iniciativas de emprendimiento registradas en la plataforma, que a su vez se constituye por 26 empresas, 69 proyectos, 22 eventos, 17 instituciones regionales y 96 emprendedores que obedecen a sectores como el turismo, creación audiovisual, patrimonio, entre otros.

Por su parte, la iniciativa Novitas ha desarrollado jornadas de capacitación, ruedas de negocio y trabajo integracional (Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico, 2017), trayendo beneficios a sus integrantes, tales como acompañamiento en la identificación de posible financiación de proyectos a través de convocatorias y/o en la construcción de procesos de internacionalización y comercialización, espacios de articulación entre los diferentes sectores productivos, entre otros (Novitas, s. f.).

El Clúster Textil Confección Eje Cafetero, que viene trabajando bajo el lema *Juntos Eje Cafetero*, ha desarrollado iniciativas como Expoconfección, con el fin de generar acercamiento entre los eslabones de esta cadena de abastecimiento y optimizando procesos entre estos, además de estrategias enfocadas al uso de las TIC en las operaciones de las empresas, análisis de estudios de mercado que les permite conocer tendencias en general y con esto mejorar sus productos y procesos (Vega, 2017).

Finalmente, se identifica el Clúster TIC del Triángulo del Café, bajo el nombre de NetworkIT, con estrategias de fortalecimiento empresarial, desde aspectos como el acompañamiento en proyectos generales de orden empresarial y de certificación, formación y capacitación, gestión de la demanda, internacionalización, trabajo colaborativo, entre otros (NetworkIT, s.f.). Adicionalmente, se encuentra como aliado de proveedores de soluciones de su sector económico, tal como lo es Parquesoft, quien a su vez presta servicio de acompañamiento a emprendedores que pueden inscribirse a través de su plataforma. Una de las estrategias para generar este acompañamiento al emprendimiento es ViveLab Pereira, definido como un centro de entrenamiento y conocimiento, con el fin de masificar el uso, apropiación y aprovechamiento de las TIC, y cursos de capacitación, como el proceso de reinmersión llevado a cabo en el 2017, llamado Pégale a la manga (Parquesoft, 2017). Respecto al resto de

clústeres de los cuales hace parte Risaralda, no se evidencian divulgaciones de las estrategias que se hayan realizado en pro del emprendimiento.

Tras la descripción realizada de actores de diversos sectores que se encuentran desarrollando estrategias para el fortalecimiento empresarial y surgimiento de nuevos emprendimientos, se logran identificar acciones que atienden a necesidades latentes de recursos, conocimiento, trámites, procesos y desarrollo de idea y/o producto con el que se pretende llegar al mercado, con lo que se espera que los emprendedores puedan escalar sus iniciativas empresariales y potencializarlas con componentes innovadores, que disminuyan las estadísticas de emprendimiento de necesidad, llevándolos a ser de oportunidad. Así se procede a la realización de un análisis respecto a la siguiente cuestión: frente a la época de posconflicto en la que se encuentra el país, específicamente el Departamento de Risaralda que cuenta con municipios priorizados, ¿se han articulado las estrategias de los principales actores del ecosistema de emprendimiento frente a esta realidad, como eje regenerador de tejido social?

Acciones del ecosistema de emprendimiento de Risaralda en posconflicto

El Gobierno Nacional ha determinado las Zonas Más Afectadas del Conflicto (Zomac), bajo criterios como el índice de conflicto, habitantes, zonas fronterizas y creación por parte del municipio de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), estos últimos guiados hacia la búsqueda de una transformación estructural de las condiciones de vida y de producción. Para las Zomac, el Gobierno nacional diseñó una estrategia que aumenta las oportunidades a los inversionistas, fomentando el desarrollo, la creación de empresa, la generación de empleo, y la asociatividad de las diferentes comunidades que habitan en la zona.

Risaralda cuenta con cuatro municipios considerados Zomac, siendo estos: Balboa, Mistrató, Pueblo Rico y Quinchía (Figura 3). Estas zonas cuentan con beneficios tributarios a empresas establecidas allí, de acuerdo a reglamentación según la Ley 1819 de 2016; además de presentar grandes oportunidades en el sector agroindustrial, en dos vías: el Plan de Intervención en ZVTN (Zonas Veredales Transitorias de Normalización) y las Oportunidades Alianza Agro Exportadora, teniendo Risaralda grandes ventajas con esta última por sus cultivos, principalmente en cacao y café, y sus respectivos derivados, además del aguacate Hass. Bajo el mismo Programa se presentan oportunidades para las empresas que decidan invertir en el sector de la industria, encontrándose el

departamento ligado a las industrias del movimiento (piezas para autopartes, aeroespaciales, navales y fluviales), las cuales han sido priorizadas para su desarrollo por el gobierno en la Política de Desarrollo Productivo.

Figura 3. Municipios Zomac Risaralda



Fuente: elaboración propia (2018).

Siguiendo las priorizaciones del Programa Zomac, otro de los sectores con beneficios al cual se hace acreedor Risaralda es al perteneciente a turismo, al ser parte del corredor turístico del Paisaje Cultural Cafetero (PCC), junto con los departamentos de Caldas, Quindío, Risaralda y Norte del Valle, que busca se desarrollen “proyectos de desarrollo sostenible y construcción del tejido social con fortalecimiento de las cadenas productivas de turismo, promoción e infraestructura y el empoderamiento de las comunidades de los territorios

que fueron afectados por el conflicto” (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2017b).

El programa descrito ha mostrado cifras positivas, según el Ministerio de Hacienda. A nivel nacional, a abril de 2018 se han creado 405 empresas a partir de la expedición del Decreto 1650 del 09 de octubre de 2017; de estos emprendimientos, Antioquia cuenta con 80, seguido de Caquetá con 64, Valle del Cauca con 34, y en esta lista compuesta por 20 departamentos, el último lugar lo ocupa Risaralda, con apenas un registro de empresa generada bajo este marco de Programa Zomac (las Zomac ya tienen 407 nuevas empresas, 2018).

Durante el 2018 han llegado recursos desde el Gobierno nacional al departamento en el marco del Programa de Posconflicto, cuya destinación será liderada por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (Anuc); siendo los municipios risaraldenses catalogados como Zomac los llamados a la presentación de proyectos productivos y obtener recursos para su desarrollo. Cada uno de los municipios contará con un monto de \$17 000 millones (Ardila, 2018).

Por otro lado, desde una perspectiva de reintegración³⁴, la inserción económica es un beneficio de las condiciones de cumplimiento de la Ruta de Integración, a través de la cual las personas desmovilizadas de los grupos armados al margen de la ley pueden acceder una única vez a un capital semilla para el desarrollo de planes de negocio (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, s. f.).

Desde el panorama expuesto hasta aquí, se evidencian una serie de proyectos y programas desde el Gobierno, en los cuales se reconoce el emprendimiento como una actividad estratégica en época de posconflicto y con capacidad de regeneración del tejido social y económico afectado en zonas de conflicto armado, tanto para quienes son víctimas y para los partícipes de los grupos armados ilegales que desean reintegrarse a la vida social y económica.

Articulando lo anterior con los actores catalogados como los principales en materia de emprendimiento en Risaralda por la Universidad Nacional e Innpulsa Colombia (2017), se procede a identificar cómo estos han generado estrategias en pro del aprovechamiento de las oportunidades ligadas

34 Proceso que ofrece el estado colombiano a las personas desmovilizadas de los grupos armados al margen de la ley que deseen reintegrarse a la vida social y económica, a través de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), ahora denominada Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN).

específicamente al posconflicto, como responsabilidad social con las poblaciones que pueden acceder a estos beneficios.

Por un lado, tomando como insumo las entrevistas realizadas a integrantes de la Red de Emprendimiento, se identifica que no existe una articulación desde este ente como tal con el marco del posconflicto, a pesar de haber un reconocimiento de la importancia y pertinencia que representa la interacción entre los dos temas, y disponibilidad para planes de acción que se definan al respecto. Sin embargo, se logra identificar que al igual que las actividades desarrolladas en marco del emprendimiento de manera general, las actividades encaminadas específicamente en posconflicto se vienen presentando de manera individual por parte de algunos de los integrantes de la red. Tal es el caso de la Alcaldía de Dosquebradas, que además de priorizar áreas en las que se genera emprendimiento (ciencias de la tecnología e innovación, protección al medio ambiente, y bienes y servicios innovadores), genera una prevalencia del beneficio de las ayudas brindadas a poblaciones vulnerables, dentro las cuales están las que se encontraron inmersas en el conflicto.

El SENA, por su parte, mediante programas como SENA emprende rural, educa a las personas para que desde la ruralidad se propenda por la formación de unidades productivas, esperándose que este pueda significar, por la población a quién va dirigido, un aporte significativo al posconflicto, al igual que ayudas a la formación académica en general, y empleabilidad; sin embargo, se reconoce que si bien se han realizado acciones, las estrategias no están muy claras para este tema en específico.

La Cámara de Comercio de Pereira cuenta con el Programa Tejiendo Paz, guiado principalmente a la sensibilización en la población juvenil, mostrando el conflicto armado como un panorama con el que no se quisiera contar en un futuro; así, son apoyo en la construcción de valores sociales y de convivencia al interior de las instituciones educativas, mediante diferentes actividades donde las comunidades se hacen partícipes. A esta misma población de estudiantes se le brinda, desde la Institución Comfamiliar, la impartición de la Cátedra de paz, la cual desde el Gobierno ya es un mandato, buscando, al igual que el anterior programa, sensibilización y entendimiento del conflicto. Lo anterior pretende la generación de proyectos inclusivos que puedan dar respuestas a necesidades que surjan junto con el posconflicto.

El resto de instituciones que conforman la Red de Emprendimiento consideran que desde su quehacer se encuentra inmerso el apoyo de manera general al fomento del emprendimiento en el posconflicto, al ser sus servicios ofrecidos

a todas las comunidades que enfrentan diferentes realidades. Situación similar a la evidenciada desde una perspectiva los clústeres de los diferentes sectores económicos, desde los cuales se realizan aportes al emprendimiento como son: Clúster de industrias creativas Eje Cafetero, Novitas, y Clúster TIC del Triángulo del Café, en los cuales no se identifican programas específicamente guiados al posconflicto; sin embargo, sus servicios son incluyentes para toda la población que quiera acceder a estos. Desde el Clúster textil Confección Eje Cafetero se evidencia un interés por contribuir a procesos del posconflicto, convirtiéndose “en uno de los principales promotores de la responsabilidad empresarial frente al posconflicto, ya que se emplearon en las diferentes empresas que conforman el organismo un total de 24 personas provenientes del conflicto armado colombiano” (Cámara de Comercio de Pereira, 2016).

En este sentido, se constata que desde los principales actores del emprendimiento en Risaralda se han generado escasas estrategias y/o programas encaminados al posconflicto, a pesar de existir oportunidades de financiación para el establecimiento de proyectos productivos para las poblaciones víctimas del conflicto armado presentado en el país, al igual que para personas que deseen desmovilizarse e incorporarse a la vida civil. En el caso específico de la Red de Emprendimiento, tanto en la materia que la concierne como tal y su vinculación al posconflicto, se revela falta de sinergia entre las instituciones que la conforman, las cuales deberían ser sumadas a la generación de un gran programa dirigido a toda la población risaraldense o, en efecto y con mayor prioridad, a la de los municipios que se encuentran priorizados como Zomac.

Respecto a los clústeres, al identificar dentro de los logros importantes de uno de estos involucrado el posconflicto (no de manera directa con emprendimiento), se propone que este aspecto sea llevado a los demás que comprenden este actor principal y que, si bien se han desarrollado acciones importantes en pro del emprendimiento mediante el uso del tejido empresarial y conocimiento especializado, puedan estas ser extensivas y encontrarse al alcance y conocimiento de la población afectada por el conflicto.

La Universidad Católica de Pereira y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica, pretenden, además de dar a conocer la labor de los principales actores del emprendimiento respecto al posconflicto, mostrar el trabajo que cada una de estas ha desarrollado en sus respectivos departamentos donde se encuentran ubicadas. Lo anterior, con el fin de poder, posteriormente, identificar posibles mejoras a realizar en los proyectos o programas que adelantan, o en tal caso que no se evidencie un aporte significativo y ligado a

las necesidades que emergen con el posconflicto, puedan ser planteadas estrategias acordes. De acuerdo con lo anterior, se hace necesario conocer cuáles son las buenas prácticas que ha llevado a cabo la UCP en pro del tema tratado.

Buenas prácticas y aporte al posconflicto desde la Universidad Católica de Pereira

La Universidad Católica de Pereira ha sido concebida como una organización al servicio de la sociedad, por lo que se preocupa por contribuir al desarrollo sostenible de esta. Así, a partir de su quehacer, pretende desde el Centro de Emprendimiento y Gestión Empresarial (CEGE) contribuir al emprendimiento en la región, cuyas labores se encuentran en fase inicial, en la cual se ha apoyado el fortalecimiento de la concepción o del funcionamiento de las ideas de este tipo con las que cuentan los miembros de la comunidad académica. Actualmente, frente al posconflicto no se ha trazado un plan de acción claro; sin embargo, se ha dado inicio a una fase de identificación de la población que cumple con las características para aplicar a las ayudas brindadas para emprendimiento por el gobierno y poner a su disposición los servicios del CEGE.

Si bien desde el CEGE aún no se cuenta con procesos claros frente a la articulación de sus funciones con el posconflicto, la Universidad desde sus funciones sustantivas de investigación y proyección social, cuenta actualmente con proyectos de investigación y programas sociales que aportan de diferentes maneras a esta época. El programa de investigación *Cuestiones criminales violencias y castigos. Escenarios transicionales*, ha analizado el posconflicto, fundamentalmente desde dos perspectivas, la primera tiene que ver con la pregunta sobre la subjetividad donde se analiza qué pasa con la satisfacción inconsciente de las personas al realizar ciertas acciones ligadas a la guerra y a la defensa de sus ideales y lógicas a lucha armada contra el estado, al pasar a la vida civil y debe renunciar a esa satisfacción o re direccionarla.

La segunda perspectiva se realiza desde el derecho y la economía, con el fin de analizar las perspectivas que puede tener el país frente a los cambios que se dan debido al cese de actos generados por el conflicto que estuvo presente por más de 50 años. Estas y otras perspectivas estudiadas, se trabajan desde proyectos de investigación enmarcados en el Programa mencionado, contando para su desarrollo con investigadores de otras universidades como: Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad libre de Pereira, Universidad

Católica de Manizales, Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, Cooperación Universitaria Minutos de Dios (Sede Villavicencio), Fundación Centro Colombiano de Estudios Profesionales de Palmira, Colegio de México Colmex de la Ciudad de México, Universidad Católica de Táchira de Venezuela, Universidad de Buenos Aires (UBA), y la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales de Argentina (Flaxum).

De la manera expuesta es como desde la investigación se ha buscado aportar desde la academia a esta época trascendental para el país, adicional al presente programa del cual se expone una de sus fases en el presente capítulo de libro. La función sustantiva ligada a la proyección social respecto al posconflicto, ha sido dada desde la gestión realizada mediante la estructuración y oferta de diplomados en posconflicto, acercamientos con la unidad de víctimas de la región, y en proceso se encuentra la definición de un proyecto a realizar con una comunidad que hace parte del territorio que conforma la diócesis de Pereira y ha padecido situaciones de conflicto, a la cual desde la universidad se desea llevar a cabo una intervención. El plan de desarrollo por el cual se rige la Universidad en este momento lleva implícito en sus diferentes componentes el tema de “paz”, el cual se hace transversal al ejercicio de las actividades no solo académicas que realiza. Sin embargo, se evidencia que, desde Proyección social de la universidad, no se cuenta con un programa claro y explícito para la época de posconflicto.

De acuerdo con el panorama que se realiza de los procesos que la Universidad viene desarrollando en el tema que atañe al presente escrito, no se vienen desarrollando en su interior estrategias claras y definidas alrededor de la articulación del emprendimiento con el posconflicto, en este último se han venido desarrollando, especialmente desde la investigación, aportes importantes desde enfoques diferentes al emprendimiento como reactivador del tejido social y económico en las poblaciones afectadas por el conflicto.

Conclusiones

El departamento cuenta actualmente con entes de diferente índole interesados en realizar actividades en pro del fortalecimiento del emprendimiento, incluso algunos en la actualidad las están ejecutando; sin embargo, estas están siendo desarrolladas de manera aislada, lo que impide la unión de esfuerzos bajo unos objetivos específicos y el trabajo en equipo con otras entidades que pueden entrar a complementar y aumentar el impacto que dichas actividades pueden estar teniendo en la actualidad.

La situación anterior recobra una mayor preocupación cuando las actividades individualizadas se vienen presentando en instituciones que pertenecen a una red, espacios en los cuales se propende por aunar esfuerzos en pro de un tema de interés. Por lo que se considera que la Red de Emprendimiento de Risaralda y su nueva coordinación presentan un reto importante en cuanto articulación de las entidades que la integran, ya que además de representar un beneficio para el tema que los une, también genera un rol específico para cada uno de sus asistentes, tomando con esto compromiso y claridad frente a su participación en esta.

Respecto a los clústeres de los diferentes sectores de la economía en los cuales tiene participación Risaralda, y que representan un tejido empresarial importante y conocimiento especializado en cada una de sus actividades económicas, se evidencia que la relación de estos con el emprendimiento viene dada por el fortalecimiento de empresas ya existentes en el sector, el apoyo en la creación de nuevas empresas relacionadas, o en su efecto, las dos acciones dichas; la mayoría de los clústeres desarrollan actividades con respecto a la primera acción, estando estas ligadas a los emprendimientos ya existentes.

En la búsqueda referente al desarrollo de actividades por parte del principal del emprendimiento (clústeres), se evidencia que existe una baja socialización por la mayoría de estas organizaciones. Así mismo, aquellos en los que se encuentra Risaralda como partícipe, van enfocados principalmente a actividades distintas a las agropecuarias, sector en el que el Gobierno está haciendo sus principales apuestas de inversión para las poblaciones que tuvieron impactos directos del conflicto armado. ADAU se identifica como el clúster que se encuentra relacionado directamente con esta actividad económica; sin embargo, es muy baja la divulgación de las actividades que han desarrollado.

En cuanto a las acciones generalizadas de emprendimiento, se identifica que en el momento de la indagación se hace referencia, principalmente, a estrategias y acciones que se piensan llevar a cabo en la ciudad del departamento, que, si bien, a estas se pueden vincular como partícipes habitantes de todos los municipios, no se habla de una extensión de estas para poderlas llevar a sitios como las Zomac, donde la socialización y acceso a los servicios ofertados por parte de esta población pueda realizarse de una manera más sencilla.

En materia del trabajo, la articulación entre posconflicto y el emprendimiento se identifica que es muy baja, de esta manera no existen planes de acción concisos y claros alrededor del tema que provengan de los actores analizados.

Lo anterior, sin desconocer la importante labor del Clúster Textil Confección Eje Cafetero, al ser pionero en estrategias de empleabilidad de personas antes vinculadas al conflicto, entre otras actividades y proyectos que han venido elaborándose desde otras instituciones como aporte al posconflicto, no específicamente desde el emprendimiento.

El análisis expuesto permite identificar un déficit de estrategias y acciones propositivas a nivel departamental para la determinación de un debido proceso de articulación del emprendimiento como regenerador de tejido social y económico en el posconflicto, a pesar que desde diferentes entidades consideren este como un factor importante a tener en cuenta; por lo cual se hace pertinente el diseño de estrategias que puedan liderarse desde los principales actores del emprendimiento en Risaralda, y que puedan desarrollarse de manera conjunta con todas las organizaciones que hacen parte de estas iniciativas, al existir una diversidad importante en los roles que cada una de estas cumplen en la sociedad, y que realizando un trabajo en conjunto pueden verse altamente impactadas de manera positiva las poblaciones a las cuales les han sido vulnerados sus derechos como consecuencia del conflicto armado que ha vivido el país, y en este caso específico, los cuatro municipios risaraldenses que han sido priorizados a nivel nacional para ser beneficiados: Balboa, Mistatón, Pueblo Rico y Quinchía.

Referencias

- Acs, Z. J., Desai, S., & Hessels, J. (2008). Entrepreneurship, economic development and institutions. *Small business economics*, 31(3), 219234. <https://doi.org/10.1007/s11187-008-9135-9>
- Agencia EFE. (2016). Un conflicto con más de 220.000 muertos se cierra en Colombia. Recuperado desde <https://www.elheraldo.co/politica/un-conflicto-con-mas-de-220000-muertos-se-cierra-en-colombia-287482>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización – ARN. (s. f.). Ruta de Reintegración. Recuperado desde <http://sp.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/ruta.aspx>
- Ardila, C. (2018). Este año llegarán \$50 000 millones para los campesinos de Risaralda. Recuperado desde http://caracol.com.co/emisora/2018/01/09/pereira/1515520356_136390.html
- Agencia para la Reincorporación y Normalización. (s. f.). ¿Qué es la reintegración? Recuperado desde <http://www.reintegracion.gov.co/es/atencion/Paginas/faqs.aspx>

- Asamblea Departamental de Risaralda. (2007). Ordenanza No. 022-2007. Recuperado desde <http://www.asamblearisaralda.gov.co/site/index.php/ordenanzas/summary/4-ordinarias/8-022-2007>
- Cámara de Comercio de Pereira. (s. f.). Centro de Atención Empresarial. Recuperado desde https://www.camarapereira.org.co/es/ipaginas/ver/G387/24/cae_centro_de_atencion_empresarial/
- Cámara de Comercio de Pereira. (2016). Clúster textil-confección dará a conocer resultados de su primer año de operaciones. Recuperado desde <https://www.camarapereira.org.co/es/ieventos/ver/1970/cluster-textil-confeccion-dara-a-conocer-resultados-de-su-primer-ano-de-operaciones/>
- Cámara de Comercio de Pereira. (2017). Red Departamental de Emprendimiento, Risaralda Emprende. Recuperado desde <https://www.camarapereira.org.co/es/ieventos/ver/2169/red-departamental-de-emprendimientorisaralda-emprende/>
- Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIDT). (2017). Iniciativa clúster Novitas 3 años acompañando al sector BPO&O. Recuperado desde <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34576/iniciativa-cluster-novitas-3-anos-acompanando-al-sector-bpo-o>
- Ciudad Región. (2014). 25 mil víctimas del conflicto armado en Risaralda. Ciudad Región. Recuperado desde http://www.ciudadregion.com/pereira/mil-victimas-del-conflicto-armado-atendidas-risaralda_1406821691
- Douhan, R. & Henrekson, M. (2007). The Political Economy of Entrepreneurship: An Introduction. Recuperado desde https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=996809
- Escandón, D., Arias, A., Medina, L., Gómez, L., Varela, R., Martinez, P., & Parra, L. (2015). Reporte GEM Colombia 2015/2016. Cali: Ediciones Sello Javeriano.
- Londoño, F. (2016). Un clúster para las industrias creativas. Recuperado de: <http://www.lapatria.com/columnas/268293/un-cluster-para-las-industrias-creativas>
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2017a). Política Nacional de Eemprendimiento. Recuperado desde <http://www.mincit.gov.co/minindustria/publicaciones.php?id=16435>
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2017b). Nuevas oportunidades de inversión: Zonas más Afectadas por el Conflicto, ZOMAC. Recuperado desde http://www.inviertaencolombia.com.co/templates/px_invest_zomac/files/revista_zomac_octubre_imprimir.pdf
- NetworkIT. (s.f.). NetworkIT: Clúster TIC Triángulo del Café. Recuperado desde <https://networkit.co/>

- Novitas. (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado desde <http://201.131.90.93:8012/novitas/#section-16>
- Parquesoft. (2017). Avances de gestión en Parquesoft Risaralda. Recuperado desde <http://parquesoftpereira.com/351-avances-de-gestion-en-parquesoft-risaralda.html>
- Romero Picón, Y, Arciniegas, L., & Jiménez Becerra, J. (2006). Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida. *Revista Tendencias & Retos*, (11), 11-23. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929248>
- Revista Dinero. (2018). Las Zomac ya tienen 407 nuevas empresas. Recuperado desde <https://www.dinero.com/pais/articulo/407-empresas-se-han-creado-en-las-zomac/258141>
- RCN Radio. (2017). En Risaralda sí hay desmovilizados de las Farc: ACR. Recuperado desde <https://www.rcnradio.com/colombia/eje-cafetero/risaralda-desmovilizados-las-farc-acr>
- Red Clúster Colombia (s. f.). Sitio Web. Recuperado desde <http://redclustercolombia.com/>
- Red de Nodos. (s. f.). Movilización social: hacia una sociedad y economía basada en el conocimiento en Risaralda. Recuperado desde <http://blog.utp.edu.co/conocimientorisaralda/red-nodos/>
- Sociedad en Movimiento. (2017). Tecnoparque nodo Pereira tiene abierta convocatoria. Recuperado desde <http://www.sociedadennmovimiento.com/es/ieventos/ver/25/tecnoparque-nodo-pereira-tiene-abierta-convocatoria/>
- Tamayo, H. (2015). Conflicto armado en Colombia: factores, actores y efectos múltiples. Recuperado desde http://elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/conflicto_armado_en_colombia_factores_actores_y_efectos_multiples.php#.WWkmlYQ1_IX
- Vega L. (2017). Confecciones tejen el futuro de Risaralda. Recuperado desde <http://eldiario.com.co/seccion/OPINION/confecciones-tejen-el-futuro-de-risaralda1710.html>



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIUM

Campus Pance,
Cali - Colombia
Cra. 122 No. 12 - 459
IP-PBX: 312 0038 - 555 2767
www.unicatolica.edu.co

Este libro fue impreso en los talleres de
Artes Gráficas del Valle S.A.S.
en papel book cream, 70 gramos.
Agosto 2019