



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA PAZ Y LOS
CONFLICTOS

TESIS DOCTORAL

APORTES ÉTNICO-CULTURALES Y EDUCATIVOS DE
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO PARA
CONSTRUIR LA PAZ EN EL POSCONFLICTO

EDGAR GUILLERMO MESA MANOSALVA

ESPAÑA

2021



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA PAZ Y LOS
CONFLICTOS

TESIS DOCTORAL

APORTES ÉTNICO-CULTURALES Y EDUCATIVOS DE
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO PARA
CONSTRUIR LA PAZ EN EL POSCONFLICTO

EDGAR GUILLERMO MESA MANOSALVA

DIRECTOR Dr. SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA-ESPAÑA

2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Edgar Guillermo Mesa Manosalva
ISBN: 978-84-1117-958-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/83396>

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Luis Francisco y Lina Rosa por darme la vida, por enseñarme a amar, a reír y a jugar, por inculcarme el valor del estudio, la solidaridad y la responsabilidad. A mis hermanos y hermanas por los aprendizajes compartidos en la necesidad, la solidaridad y la aventura. A Carmen Eugenia por su amor, ternura y entrega, a mis hijos Edgar Alejandro, Juan Guillermo y Alejandra por su amor, paciencia y generosidad.

A Gerardo León Guerrero, Pedro Carlos Verdugo, Claudia Afanador, Dumer Mamián, Carmen Eugenia Carvajal y Eduardo Zúñiga por compartir sus saberes, experiencias y conocimientos. A la Familia Carvajal Chamorro: Abuela Rebeca, Laureano, Higinio, Ana Luisa, Helena, Justina, Daniel, Yolanda, Miguel y Alba Nelly. A la Familia Palacios Rosero: Abuela Gertrudis, Teresa, Ulises, Luis, Alba Nelly, Humberto y Stella. A José Agustín Cuaspud, Lidia Oviedo, Gonzalo Hernández, Eduardo Obando, Héctor Trejos, Jaime Oliva, Martín Belalcázar por los momentos compartidos y las enseñanzas aprendidas. A Francisco Muñoz por su concepción visionaria y audaz de la paz imperfecta y a Juan Manuel Jiménez por su amistad.

A mis directores, Sebastián Sánchez Fernández y Eulogio García Vallinas por sus sabias orientaciones, dedicación y amistad. A mi tutor Matías Bedmar por su colaboración y amistad. A mis colegas, amigos y familiares por su interés y constante motivación.

Al Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, por abrir sus puertas para realizar mis estudios doctorales. Finalmente, a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) por concederme la beca para realizar los estudios de doctorado en la Universidad de Granada.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I.....	15
GENERALIDADES Y PARTICULARIDADES.....	15
1.1. Concretando el tema.....	15
1.2. La situación problema de investigación.....	15
1.3. Enunciados orientadores	16
1.4. Precizando los objetivos.....	16
1.5. Es posible construir la paz en la región.....	17
1.6. Balance y valoración	17
CAPÍTULO II.	20
MARCO REFERENCIAL.....	20
2.1. Estado del arte	20
2.1.1. Estudios étnicos culturales.....	20
2.1.2. Estudios sobre la paz.	21
2.2. Marco legal y referentes orientadores	33
2.2.1. Abriendo fronteras.....	33
2.3. Marco contextual.....	40
2.3.1. Región andina nariñense.....	40
2.3.2. Universidad de Nariño.....	43
2.3.3. Textos y contextos.	45
2.4. Referentes conceptuales y teóricos.	49
2.4.1. Estudios étnicos y culturales.....	49
2.4.2. Estudios sobre paz y conflictos.	50
2.4.3. Paz imperfecta.	53

2.4.4. Cultura de paz.....	67
2.4.5. Cultura de paz y axiología.....	69
2.4.6. Educación y paz.....	78
2.4.7. Educación social y pedagogía social.....	82
2.4.8. Diálogos de paz.....	104
CAPÍTULO III.....	107
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	107
3.1. Conociendo los contextos de la realidad humana	107
3.2. Aprendizajes contextualizados.....	108
3.3. Comprender el contexto educativo.....	110
3.4. Elección de la muestra a estudiar.....	111
3.5. Recolección y descripción de la información.....	111
3.5.1. Mente y acción.....	112
3.5.2. Mirar con la razón y el corazón.....	112
3.5.3. Escuchar y conversar.....	113
3.5.4. Textos y contextos.....	114
3.6. Conceptos y jerarquías	114
3.6.1. Respetando el pensar del otro.....	115
3.7. Afinando los textos escritos	115
3.7.1. Revisar y valorar el proceso de investigación.....	116
3.8. Fases de la investigación	116
CAPÍTULO IV.....	121
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	121
4.1. Cosmovisiones de los pastos en Nariño	121
4.1.1. Aspectos preliminares.....	121

4.1.2. La Pachamama: fuente de la cosmovisión agrícola, laboral y económica.	127
4.1.3. La cosmovisión relacional se fortalece con la minga.	139
4.1.4. La cosmovisión religiosa se expresa en la fe y el servicio.	149
4.1.5. El cuento pastuso enriquece la cosmovisión humorística.	157
4.1.6. Cosmovisión festiva-popular: Carnaval de Negros y Blancos.	163
4.2 Hermenéutica de la paz	173
4.2.1. Ideas para construir la paz en Nariño.	174
4.2.2. Cosmovisiones y paz.	175
4.2.3. Reflexiones para un plan de acción y vida.	192
4.2.4. Empoderamiento organizativo de los pastos.	194
4.2.5. Universidad autónoma, pluriétnica e intercultural.	197
4.2.6. Giros epistemológicos, antropológicos y ontológicos.	199
4.2.7. Cosmovisiones y humanología.....	206
4.2.8. Método de la humanología.	213
4.3. La cultura de paz y sus implicaciones educativas	216
4.3.1. Educación y paz.....	218
4.3.2. Universidad y cultura de paz	229
4.3.3. Reflexiones para una cultura de paz	233
4.4. Prácticas educativas para construir la paz en Nariño	252
4.4.1. Práctica educativa.	254
4.4.2. Práctica docente.....	256
4.4.3. Práctica pedagógica.	258
4.4.4. Educación social en los pastos.....	260
4.4.5. Relaciones interpersonales.	261
4.4.6. Convivencia escolar.....	263

4.4.7. Pedagogías para la paz.....	265
4.4.8. Formación de educadores constructores de paz.	275
CONCLUSIONES.....	283
REFERENCIAS.....	289
ANEXOS.....	305

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Nariño, Colombia y Sudamérica	40
Figura 2. Mapa de Nariño	45
Figura 3. Triángulo: datos-teorías-valores / empirismo-criticismo-constructivismo	59
Figura 4. Triángulo de la violencia	62
Figura 5. Las cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos.....	121
Figura 6. Pachamama: madre tierra. Principios y valores universales	128
Figura 7. Pachamama: relaciones y concepciones económicas, laborales y productivas.	134
Figura 8. Minga colectiva: accionar prehispánico fuente de valores y principios que dinamizan el tejido social	140
Figura 9. Pachamama y minga: prácticas ancestrales para la pervivencia comunitaria.	146
Figura 10. Componentes de la minga colectiva	148
Figura 11. Religiosidad: conceptos y actividades.....	151
Figura 12. Sincretismo religioso y cultural.....	154
Figura 13. Doctrina cristiana: fusión con las religiones ancestrales	157
Figura 14. Cuento pastuso: origen, contenido y objeto	158
Figura 15. Humor pastuso: componentes.....	162
Figura 16. Carnaval de Negros y Blancos	165
Figura 17. Componentes del Carnaval de Negros y Blancos.....	167
Figura 18. Ejes temáticos del Carnaval de Negros y Blancos	171
Figura 19. Ideas para construir la paz	174
Figura 20. Sol de los pastos: principios vitales.....	192
Figura 21. Giro epistemológico y antropológico: humanología	200
Figura 22. Humanología: componentes estructurales.....	204
Figura 23. Aportes étnico-culturales y educativos para construir la paz	207
Figura 24. Cultura de paz.....	216
Figura 25. Principios y valores provenientes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales	219
Figura 26. Dimensiones de la Pachamama que enriquecen la concepción del ser humano	237
Figura 27. Dimensiones de la minga que enriquecen la concepción del ser humano.....	239
Figura 28. Sentido y significado de la dimensión religiosa a los ritos, cultos, celebraciones y trascendencia.....	241

Figura 29. Humor pastuso: alegra la vida, mantiene el optimismo y acicala la felicidad	243
Figura 30. Carnaval mestizo: acto festivo, lúdico, artístico e intercultural	245
Figura 31. Las prácticas educativas se fundamentan en la pedagogía activa, social, crítica, liberadora y transformadora	252
Figura 32. Contenidos de la pedagogía para la paz con los aportes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos	269

RESUMEN

La tesis doctoral *Aportes étnico-culturales y educativos de docentes de la Universidad de Nariño para construir la paz en el posconflicto* analiza las cosmovisiones, las prácticas ancestrales y las ideas de paz de la etnia de los pastos para construir la paz en Nariño, Colombia. Se seleccionaron las cosmovisiones de la Pachamama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el humor pastuso y el Carnaval de Negros y Blancos, en el ámbito productivo, laboral, económico, social, cultural, relacional, festivo, celebrativo y educativo. También examina las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, las pedagogías para la paz, la formación de educadores, la cultura de paz en relación con educación, axiología, noviolencia, prevención de conflictos, derechos humanos, equidad de género, participación democrática e ideas de paz en el marco de la paz imperfecta y la pedagogía social.

En la perspectiva de la investigación cualitativa y etnografía educativa se recogió información a través de la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión documental. Con los resultados analizados e interpretados se elaboraron tres propuestas: humanología entendida como una transdisciplina en construcción que estudia la condición del ser humano en contexto; cultura de paz en las instituciones educativas fundamentada en los principios, valores y prácticas de las cosmovisiones; formación de educadores constructores de paz apoyada en la pedagogía social, crítica, liberadora y transformadora.

Se concluye que los aportes étnico-culturales y educativos son referentes teórico-prácticos: conceptos, principios, valores y dimensiones del ser humano para la construcción de una paz estable y duradera.

Palabras clave: cosmovisión, cultura de paz, etnicidad, educadores, paz imperfecta, pedagogía social, prácticas educativas y universidad.

INTRODUCCIÓN

Durante sesenta años Colombia ha vivido toda clase de conflictos y violencias; en los últimos gobiernos (Gaviria, Samper, Pastrana y Uribe) se buscaron alternativas de solución a los graves problemas generados a lo largo y ancho del territorio en materia social, educativa, económica y política, sin embargo, no se dieron las condiciones, ni los recursos, ni los frutos esperados. El pueblo clama, quiere y busca la paz, de ahí que el Gobierno de Santos trabajó para hacer realidad la voluntad nacional. En este anhelo se inscribe la presente investigación: es posible construir la paz regional con los aportes étnico-culturales y educativos de los pastos desde la perspectiva de docentes de la Universidad de Nariño. Estos aportes son saberes, principios, valores y prácticas sociales, es decir, recursos intelectuales, sociales, materiales y pedagógicos para construir la paz en el posconflicto.

El objetivo se centró en analizar e interpretar las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas socioeconómicas y las ideas de paz de los pastos para construir la paz en la región. Por tal motivo, la pregunta que orientó el estudio fue: ¿Qué aportes étnico-culturales y educativos son necesarios para construir la paz en el posconflicto? Dichos aportes étnico-culturales y educativos se organizaron en cuatro categorías: cosmovisiones étnico-culturales; hermenéutica de la paz; cultura de paz y prácticas educativas.

La construcción de la paz en Nariño y Colombia es un imperativo categórico, una necesidad social y un clamor popular. Terminar con el conflicto armado interno causa de muchos problemas históricos, sociales, económicos, regionales, nacionales e internacionales es un acuerdo importante para el desarrollo y progreso de la nación. La consolidación de la cultura de paz es el proyecto educativo por excelencia para todas las instituciones educativas del país. Con los conceptos recreados, valorados y redimensionados de las cosmovisiones, de las prácticas ancestrales, comunitarias y sociales, de las acciones sociales y económicas de pervivencia, de la minga y Pachamama, de la fuerza de la religiosidad popular, de la visión holística del buen vivir, del humor, la fiesta, el juego y la alegría, la construcción de la paz estable y duradera sí es posible en Nariño y en Colombia.

Se asumió en el diseño metodológico la investigación cualitativa y la etnografía educativa. Es cualitativa porque el estudio se realizó con docentes que piensan, sienten y actúan en el contexto universitario, ejercen la docencia, la investigación y la interacción social en diversos ámbitos

culturales, sociales, económicas y políticos. Es crítico social porque busca el cambio y la transformación de los contextos. Es etnográfica porque se abordaron actitudes, comportamientos e interacciones de los docentes con la etnia de los pastos, la cultura, la educación y la paz en la región andina nariñense. Y es educativa porque el campo de estudio se centró en la Universidad de Nariño y se abordaron las prácticas docentes y pedagógicas en procesos de enseñanza aprendizaje para la formación en valores, mejoramiento de las relaciones interpersonales y la convivencia pacífica.

El proceso de investigación se realizó en varias etapas: la primera fue identificar y describir los contextos étnico-culturales y educativos de los docentes, mediante la observación y el registro de notas, entrevistas en profundidad y revisión documental. Para tal fin, se elaboró una guía de observación y una guía de entrevistas. Esta etapa terminó con la descripción general de la información recabada mediante el vaciamiento, clasificación, codificación, elaboración de matrices y categorización.

En la segunda etapa se analizaron las cosmovisiones étnico-culturales y educativas de los docentes, lo que implicó el análisis descriptivo y la triangulación de la información. En la tercera etapa se interpretaron los sentidos y significados de la paz, la cultura de paz, los conflictos a la luz de las cosmovisiones, las prácticas educativas y las acciones de paz, contrastándolas con los estudios étnico-culturales, estudios de la paz y los conflictos, pedagogía social y con el contexto regional y nacional.

En la cuarta etapa se elaboraron tres propuestas para llevarlas a cabo en próximas gestiones: la primera tiene que ver con la Humanología, transdisciplina en construcción; la segunda es una propuesta curricular para la cultura de paz y la tercera una propuesta para la formación de maestros constructores de paz. Con las propuestas se posibilita el conocimiento, el desarrollo y la promoción de las potencialidades y habilidades intelectuales, socio afectivas y profesionales de los maestros.

En el estudio participaron seis docentes conocedores de la realidad étnico-cultural de los pastos y del contexto regional, con formación académica y producción investigativa. Son docentes titulares en la Universidad de Nariño y ejercen liderazgo en el desarrollo y progreso de la región. También participaron nueve profesionales de distintas áreas del conocimiento en las entrevistas informales, y cinco familias de los municipios de Pupiales, Puerres, Gualmatán, Túquerres y Pasto, y personas de las veredas: El Campanero, San Antonio de Casanare y Cujacal alto, en las observaciones directas y en las conversaciones informales. La revisión bibliográfica especializada

de carácter local, regional e internacional fue de gran ayuda para la comprensión de los temas generales: etnia, cultura, educación, pedagogía social, paz, conflictos, paz imperfecta, género, mediación, empoderamiento pacifista, entre otros.

Por consiguiente, la educación es un constructo histórico, social y cultural que, de acuerdo con Paulo Freire, fundamentalmente es un proceso de reconocimiento, autoafirmación, concientización y transformación de la realidad. Estudiar lo que los docentes conocen, sienten, piensan y valoran de los pastos es importante y necesario para construir la paz territorial. En este sentido, la escuela se constituye en el mejor escenario para el ejercicio de la democracia, la consolidación de la cultura de paz y la construcción de la paz en la región andina nariñense.

CAPÍTULO I. GENERALIDADES Y PARTICULARIDADES

1.1. Concretando el tema

La construcción de la paz en el posconflicto a partir de los aportes étnico-culturales y educativos de los pastos es el tema central de la investigación. Los aportes étnico-culturales se condensan en las cosmovisiones respecto a la Pachamama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el chiste pastuso y el Carnaval de Negros y Blancos. Los aportes educativos se expresan en las prácticas educativas articuladas a las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, las metodologías para la paz y la formación de maestros constructores de paz. Los aportes para la construcción de paz nacen de las interrelaciones epistemológicas y pedagógicas con los estudios de la paz y los conflictos, especialmente con la concepción de la matriz unitaria y comprensiva que articula el tema de la paz imperfecta, los conflictos abiertos, la deconstrucción de la violencia, las mediaciones y el empoderamiento pacifista.

1.2. La situación problema de investigación

Los conflictos que se viven en la región son el resultado de procesos históricos, económicos, políticos, religiosos y educativos, pero sobre todo son el resultado del conflicto armado interno. No obstante, las políticas del Estado no han dado los resultados esperados en calidad de vida, salud, vivienda, educación, empleo, seguridad y productividad.

Así pues, el punto de partida es que las cosmovisiones de los pastos (Pachamama, minga, religiosidad popular, cuento pastuso y Carnaval de Negros y Blancos) son referentes teórico-prácticos para construir la paz en la región, porque de ellas nacen conceptos de unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, dualidad, verticalidad, diversidad, dialéctica, espacio, tiempo, chagra, territorio, colectividad, servicio, juego, risa, alegría, trascendencia, respeto, arte, estética, ética y buen vivir, los cuales están respaldados por acciones ancestrales, prácticas socioeconómicas y modos de existencia perdurables, colectivas y vitales.

Se sospecha que las cosmovisiones guardan en su interior ideas sobre la vida, la naturaleza, la sociedad, los valores, los comportamientos, el trabajo, el amor, la paz, entre otras, y estas riquezas son la fuente de vida de las comunidades que perduran y se mantienen dinámicas y activas

en el espacio tiempo. Por esto, es importante y necesario encontrar las ideas, los conceptos y las prácticas para valorarlas, recrearlas y dotarlas de nuevos significados y sentidos para construir con ellos los procesos de paz en el posconflicto. Por estas razones, la pregunta que orientó la presente investigación fue: ¿Qué aportes étnico-culturales y educativos de los pastos contribuyen a la construcción de la paz en la región?

1.3. Enunciados orientadores

Los enunciados hipotéticos que orientaron la investigación fueron los siguientes:

1. Las cosmovisiones étnico-culturales y educativas se constituyen en referentes teórico-prácticos para construir la paz territorial-regional en el posconflicto colombiano.

2. Las prácticas educativas de los docentes de la Universidad de Nariño enriquecen la convivencia, optimizan las relaciones interpersonales y posibilitan la construcción de paz regional en el posconflicto colombiano.

3. Las instituciones educativas son el escenario adecuado y propicio para consolidar la cultura de paz.

1.4. Precisando los objetivos

Objetivo general:

Analizar las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y las ideas de paz de los pastos con docentes de la Universidad de Nariño, mediante la observación, la entrevista y el análisis documental para construir la paz regional en el posconflicto.

Objetivos específicos:

- Caracterizar el contexto étnico-cultural y educativo de los pastos con docentes de la Universidad de Nariño, Colombia.
- Describir las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y las ideas de paz de los pastos con docentes de la Universidad de Nariño.
- Elaborar unos referentes epistémicos y metodológicos que integren y articulen las cosmovisiones, las prácticas educativas y la cultura de paz para la gestión, promoción y construcción de paz en la región andina nariñense.

1.5. Es posible construir la paz en la región

La paz en su profunda epistemología tiene relación directa con la justicia, la libertad y el bien común. Este estudio indaga las razones para fundamentar la dignidad humana, aclarar el concepto de cultura de paz y sus múltiples interrelaciones con la educación, los derechos humanos, los valores, el género, la noviolencia, la paz imperfecta, la democracia, entre otros, y proponer acciones encaminadas a la construcción de la paz en la región.

En la región andina nariñense habitan seres humanos maravillosos, talentosos, inteligentes, trabajadores, creativos, creyentes, amables y pacíficos, fruto de un mestizaje multicultural, interétnico y ancestral. Por esto la diversidad, la pluralidad, la dialéctica, el devenir de nuevos modos de concebir el mundo, de vivir y de ser son la base para construir la paz desde las regiones en el posconflicto.

En esta región muchas personas, grupos, instituciones, organizaciones, colectivos y fundaciones están trabajando en la construcción de la paz, porque desean la justicia, la libertad y el bien común, en este sentido, los resultados de esta investigación serán una contribución teórico-práctica a este propósito.

1.6. Balance y valoración

Durante sesenta años Colombia ha vivido toda clase de conflictos y violencias; los últimos gobiernos (Gaviria, Samper, Pastrana y Uribe) buscaron alternativas para solucionar el centenar de problemas que se han generado en todos los sectores sociales, económicos, educativos y políticos, pero no se dieron las condiciones, ni los recursos, ni los frutos esperados. El pueblo clama, quiere y busca la paz, y el Gobierno de Santos buscó los mecanismos, medios y recursos necesarios para la construcción de esta. En consecuencia, este proyecto de investigación se inscribe en el anhelo nacional de la paz, y ratifica con optimismo que sí es posible construir la paz en la región andina nariñense con los aportes étnico-culturales y educativos de los pastos, y con la colaboración de docentes de la Universidad de Nariño, porque estos aportes son conocimientos, principios y prácticas sociales, es decir, son recursos intelectuales, sociales, materiales y pedagógicos para construir la paz en el posconflicto.

La construcción de la paz parte de una reflexión interpretativa de las cosmovisiones étnico-culturales y educativas, pasan de una visión epistemológica a un conocimiento práctico-

transformador, es decir, a una posición sociopolítica. El propósito es comprender e interpretar la realidad, dar cuenta de los criterios de validación de las múltiples realidades que construyen los sujetos a partir de sus vivencias, experiencias, interrelaciones étnicas, culturales, políticas y económicas.

El objeto de conocimiento son las simbologías, los imaginarios y la significación que los actores dan a sus cosmovisiones, a sus prácticas socioculturales y a sus acciones pacifistas, lo cual implica una mirada histórica hermenéutica. Es un tipo de conocimiento valorativo porque es construido a partir de las coherencias experienciales, teóricas y contextuales.

El papel de la teoría es potenciador de distinciones, es decir, de mayores explicaciones de la experiencia, lo cual comporta una mirada crítico-social necesaria para conceptualizar un conjunto de aportes étnico-culturales y educativos concretos, reales y en contexto. Por todo lo anterior, los métodos aplicados son cualitativos, etnográficos y educativos desde el enfoque crítico-social. Y por esta razón la finalidad (teleología) de la investigación es el cambio cultural para la construcción de la convivencia, la paz y la democracia.

Los resultados del estudio se pueden agrupar en varios aspectos: un marco conceptual renovado a partir de las cosmovisiones de la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el carnaval. De ellas nacen los conceptos de unidad, armonía, reciprocidad y complementariedad; servicio, ayuda, solidaridad, tejido social y buen vivir; amor, perdón y trascendencia; risa, alegría y felicidad; fiesta, celebración, ritual, juego, arte, culinaria, economía, ética, estética y política.

Del análisis e interpretación de las cosmovisiones brotan nuevas concepciones acerca de paz imperfecta, conflictos abiertos, deconstrucción de la violencia, mediaciones y empoderamiento pacifista por la necesidad de realizar giros epistemológicos, antropológicos y ontológicos. Surge así la humanología como una transdisciplina en construcción que aborda el estudio del ser humano en contexto y con enfoque de género.

De las prácticas educativas surgen nuevas concepciones sobre relaciones interpersonales, convivencia escolar, metodologías y formación de maestros para la construcción de la paz en el posconflicto. Y de la cultura de paz irrumpen concepciones sobre educación, valores, cultura, noviolencia, derechos humanos, género y democracia. Pero para consolidar la cultura de paz es necesario implementarla a través de una propuesta curricular fundamentada en las cosmovisiones y cuyos contenidos aborden los principios, valores, dimensiones humanas, relaciones interpersonales, convivencia escolar y pedagogías para la paz.

Esta investigación es un abrebocas en medio de tanta diversidad biológica, étnica y cultural en la región andina nariñense, por ello es necesario investigar a los quillacingas e ingas que también habitan esta región, los awá en el pie de monte costero, los cofán en la vertiente amazónica, los eperara siapidara en el litoral, los negros o afrodescendientes en la costa pacífica y los mestizos de la zona rural y urbana.

Abrigo la esperanza de seguir investigando aspectos relacionados a las etnias, a la cultura, a la interculturalidad, a la identidad, a la medicina tradicional, a la educación, a la configuración de la estructura social, económica y política de estos pueblos. A su vez invito a otros investigadores a retomar estos temas, abrir nuevos senderos en búsqueda de conocimientos, especialmente en el área de la paz y los conflictos.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Estado del arte.

2.1.1. Estudios étnicos culturales

En el ámbito académico el concepto cultura adquiere muchos significados debido a la multiplicidad de enfoques y aristas con que se mire y según la perspectiva epistemológica del área de conocimiento. La cultura es un tema de investigación interdisciplinar y transdisciplinar debido a la diversidad de discursos, pluralidad de significados y sentidos en la cotidianidad de la existencia, a la multiculturalidad y al permanente mestizaje.

La cultura es el pensar, sentir y actuar de un pueblo, una comunidad, un grupo o una familia. El pensar se relaciona directamente con la razón, las ideas, los conceptos, las categorías y se evidencia en las producciones filosóficas, ideológicas, antropológicas, sociológicas, entre otras, en la forma de argumentar y resolver los problemas. El sentir se manifiesta en la estética, en los conceptos de belleza, bondad y equilibrio; es el arte en todas sus expresiones y manifestaciones. El actuar se manifiesta en todas las interrelaciones posibles, en las actitudes, comportamientos y conductas de las personas y de los pueblos.

Entonces, la cultura es la creación de conceptos, estéticas y comportamientos sobre los contextos y textos de una comunidad, a los que recrea permanentemente en ciclos vitales y en devenires progresivos y ascendentes. La cultura es el resultado de procesos históricos, geográficos, económicos y políticos de los pueblos. García y Almanza (2018) afirman que “la cultura es entendida como una dimensión transversal vinculada a los tres pilares de la sostenibilidad: economía, entorno social y ecología; los cuales han de articularse a través de políticas y prácticas situadas que atiendan a la especificidad del contexto” (p. 90).

En el capítulo sobre la humanología se profundizan aspectos de la cultura de los pastos porque las cosmovisiones son fundamentalmente constructos culturales que yacen en los recodos existenciales y se retoman desde la perspectiva de la antropología cultural, que centra su estudio en el conocimiento del ser humano a través de sus costumbres, mitos, creencias, gastronomía, interrelaciones sociales, etc.

De igual modo se aborda el concepto de etnia porque los aportes étnicos culturales tienen relación directa con los pastos; en sentido particular, la etnia está referida a un pueblo concreto de la región andina nariñense que comparte una historia y un espacio común, un mestizaje particular, el idioma español salpicado de quechuismos, un acento particular al hablar, la religión católica mezclada de religiosidad popular, una gastronomía regional con su plato típico –el cuy asado–, la práctica ancestral de la minga como elemento fundamental del tejido social, el cuento pastuso caracterizado por la ingenuidad inteligente, y el Carnaval de Negros y Blancos como máxima expresión cultural y artística del pastuso, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

2.1.2. Estudios sobre la paz.

El estado actual del tema es abundante y amplió debido a que en muchos países se está estudiando el problema de la paz y los conflictos. Se han fundado centros al servicio de la paz y las universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas han asumido la paz como un reto académico, investigativo, social y político. Celestino del Arenal (1987) afirma que:

Los estudios de la paz surgen, conjuntamente con la investigación para la paz, a finales de la década de los cincuenta en Estados Unidos, con los primeros reportes de resolución de conflictos y paz, luego se consolidan en Europa, al crearse el primer Instituto de la paz, cuyo principal exponente fue Johan Galtung, quien establece como objeto de estudio la paz (p. 65).

La paz es un derecho humano fundamental e integra todas las dimensiones del ser humano. La paz es medio y fin y por esto hay que trabajar cada día para practicarla y vivenciarla a través de acciones concretas. Al mismo tiempo, es el camino para alcanzarla, se le atribuye a Gandhi la expresión “no hay camino para la paz, la paz es el camino” (s.f.) y Machado (1912) que “caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. Y con acierto, no hay un camino para llegar a la paz, porque no es un lugar, ni un destino, más bien es una condición, un presupuesto y un estado de vida. En este sentido, la paz es el camino.

2.1.2.1. Derribando muros en Europa.

La contribución del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (1930) a la investigación sobre la paz y los conflictos sociales es inmensa, creativa y propositiva. Sus conceptos acerca de la paz, la violencia, los conflictos, la cultura, el género, la mediación, entre otros, son aportes científicos

para el bienestar social y humano. Galtung introdujo varios conceptos nuevos acerca de la violencia y la paz. Su teoría del triángulo de la violencia es importante para comprender la relación y dependencia entre violencia directa, física y verbal a su vez visible para todos, la violencia estructural y la violencia cultural, fuerzas y estructuras invisibles, pero no menos violentas que las visibles. Estas son las raíces de la violencia directa que comprenden ciertas formas sociopolíticas y culturales de una sociedad: las estructuras violentas como represión, explotación, marginación, empobrecimiento y la cultura de la violencia como la legitimación de la violencia en el patriarcado, racismo, sexismo, fundamentalismo, etc.

La concepción de la paz negativa versus la paz positiva es que la paz debe ser más que la mera ausencia de un conflicto violento (ésta es designada como paz negativa); los Estados (o cualquier grupo dentro de un conflicto) deben buscar relaciones de colaboración y apoyo mutuo para lograr una paz positiva. En el momento del cese al fuego el trabajo para construir la paz está a punto de comenzar, para lograr así una paz que dure más allá del alto al fuego.

Galtung es el fundador de la disciplina de los estudios de paz, del Instituto Internacional de Investigación para la Paz en Oslo (1959) y de la Revista de la Investigación sobre la Paz (1964), sus obras son un referente en la academia e investigación: *Sobre la paz* (1985), *Tras la violencia* (1998), *Paz por medios pacíficos* (2003), *Violencia cultural* (2003), entre otros. Se ha desempeñado como profesor de estudios sobre la paz en varias universidades de todo el mundo. Y ha sido mediador internacional en más de 100 conflictos sociales. Sus contribuciones a la teoría y la práctica de la paz incluyen la conceptualización de la construcción de paz, mediación de conflicto, la reconciliación, la no violencia, la teoría de la violencia estructural, la teorización sobre la paz negativa vs positiva, educación para la paz y el periodismo de paz.

Johan Galtung y Fumiko Nishimura fundaron en 1993 la *Transcend Internacional*, la Red Ambiental de Desarrollo y Paz, como una organización de mediación de conflictos. Es un experimento a tiempo en la promoción de la paz por medios pacíficos en todo el mundo. *Transcend* tiene como misión: lograr un mundo más pacífico mediante la acción, la educación/formación, difusión e investigación de transformar los conflictos sin violencia, con empatía y creatividad, para obtener resultados aceptables y sostenibles.

Por otra parte, la Universidad de UPSALA, en Suecia, cuenta con el Departamento de la Paz y la Investigación de Conflictos. Es el departamento de investigación más completo de su tipo en Escandinavia y es reconocido internacionalmente como una institución líder en su campo. La

Universidad de Bradford y Standford University en Gran Bretaña desarrollan investigaciones sobre la paz. Al igual que NOREF, Norwegian Peacebuilding Resource Centre, una organización que investiga y trabaja por la paz. A esta organización pertenecen: Fundación Suiza para la Paz, Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz (SIPRI), Escuela de Cultura de Paz, Instituto Noruego de Asuntos Internacionales (NUPI), Instituto Holandés de Relaciones Internacionales, Derecho Internacional y el Grupo de Políticas (ILPI), International Crisis Group, Observatorio Global, Fondo para la Paz y Recursos de Conciliación, entre otros. Otros organismos e instituciones que también investigan y trabajan por la paz son: el Instituto de Investigación de Conflictos Internacionales (INCORE) con sede en la Universidad de Ulster, Irlanda del Norte; el Instituto de Investigación para la Paz de Copenhague (COPRI); el Centro Europeo para la Prevención de Conflictos (PECC); y la Oficina Europea de Enlace de Consolidación de la Paz (EPLO), que es la plataforma de ONG europeas, redes de ONG y grupos de reflexión que se han comprometido a la construcción de paz y la prevención de conflictos violentos.

2.1.2.2. Ampliando los horizontes en España.

De igual manera se encuentran innumerables estudios, organizaciones, instituciones y centros que han abordado en sus líneas de investigación la paz, la violencia y los conflictos. Un estudio sobre la paz y los conflictos de las universidades andaluzas e iberoamericanas, en una primera evaluación, expresa que “los conflictos en los que se ven envueltas las sociedades contemporáneas, la paz y la violencia resultante de ellos son motivo de preocupación de todos los agentes sociales y objeto de investigación de diversos ámbitos del saber y de centros interdisciplinarios” (Muñoz y Molina, 1998, p. 20). Los estudios revelan que existen instituciones y centros que investigan la paz y los conflictos desde diferentes enfoques, pero todos encaminados a la contribución epistemológica y metodológica de la paz, entre los que se encuentran los siguientes: en Andalucía existen 5 centros y 13 grupos de investigación, los cuales abordan las temáticas de interculturalidad, violencia, desarrollo, educación para la paz, guerra, armamentismo, paz positiva, conflictos positivos, conflictos negativos, globalización, paz imperfecta, paz negativa, derechos humanos, empoderamiento pacifista, género y paz, violencia directa, violencia cultural y complejidad.

Entretanto en Iberoamérica existen 87 centros en 18 países distintos: Argentina 8, Bolivia 3, Brasil 10, Chile 6, Colombia 10, Costa Rica 5, Ecuador 3, El Salvador 1, Guatemala 4, Honduras

1, Nicaragua 5, México 10, Paraguay 3, Perú 7, Puerto Rico 3, República Dominicana 4, Uruguay 2 y Venezuela 2, los cuales abordan temas sobre derechos humanos, paz positiva, conflictos positivos, educación para la paz, violencia directa, violencia estructural, conflictos negativos, género y paz, empoderamiento pacifista, desarrollo, paz negativa, armamentismo, guerra, paz imperfecta, interculturalidad, violencia cultural, complejidad y globalización.

La paz y el conflicto han estado siempre íntimamente unidos y hunden sus raíces en la historia de la humanidad; solo a partir de la década de los veinte del siglo pasado se ha orientado realmente por los caminos de la investigación científica.

La investigación sobre la paz, aunque en sentido estricto no tiene más de treinta años [...] se ha convertido en una disciplina científica que tiene como campo de estudio el mundo, considerado en su globalidad, siendo el hombre y sus necesidades su centro de atención (Celestino del Arenal, 1987, p. 66).

Un hecho trascendente en la investigación sobre la paz es la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Constituida en 1997 con el objetivo de analizar la paz y los conflictos desde una perspectiva multidisciplinar que abarca la eliminación de las distintas formas de violencia, la promoción de la justicia, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo y resolución pacífica de los conflictos. Esta asociación se declara comprometida con aquellos valores y prácticas sociales tendientes a la construcción de una cultura y sociedad de paz. AIPAZ está formada por asociaciones, centros, institutos y personas relacionadas con la investigación y educación para la paz de todo el estado.

En la misma orientación está la Red Andaluza de Investigación para la Paz y los Derechos Humanos (RAIPAD). Los conflictos en los que se ven envueltas las sociedades contemporáneas, la paz y la violencia resultante de ellos son motivo de preocupación de todos los agentes sociales y objeto de investigación de diversas disciplinas y de centros interdisciplinarios. La experiencia acumulada en Andalucía por el Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada y la Red Andaluza de Investigación de la Paz y los Derechos Humanos (RAIPAD), permite seguir investigando desde una mirada inter y transdisciplinar e implementar la difusión científica y social de los resultados.

En este sentido, el Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada tiene como tarea primordial la formación de investigadores centrados en temas específicos sobre la paz y los conflictos, con una metodología inter y transdisciplinar para

alcanzar conocimientos multidimensionales e integradores. Así como la divulgación de la cultura de paz. Además, tiene líneas de investigación relacionadas al análisis de conflictos, teoría e historia de la paz, educación y cultura de la paz, religiones, culturas y paz, ciencia y tecnología para la paz, género y paz, derechos humanos y desarrollo.

El IPAZ ofreció el doctorado en Gestión de la paz y los conflictos hasta el 2014 el cual abordaba dos líneas de investigación: cultura de paz y gestión y transformación de conflictos. Actualmente se ofrece en España, México y Colombia. El enfoque epistemológico de este doctorado es el campo transdisciplinar de la paz y la consecuente matriz unitaria y comprensiva de la paz imperfecta (2001), creada por Francisco Muñoz (España, 1954-2014) quien la concibe como una realidad dinámica, procesual e inacabada. Se llama imperfecta porque a pesar de gestionar pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y alguna forma de violencia. El adjetivo paz imperfecta es un presupuesto epistemológico, ontológico y práctico en el que se reconoce al ser humano como conflictivo, a veces violento, pero también cooperativo, altruista y solidario. La paz imperfecta sirve para reconocer las acciones de paz, ya sea positiva o negativa, e implementarlas en lo personal, lo público y lo político, promoviendo procesos de empoderamiento pacifista. La propuesta para la paz imperfecta, por tanto, no aboga por la desaparición de los conflictos, sino que impulsa a saber convivir con ellos, como fuentes de creatividad y de vida.

El grupo de investigación “Paz imperfecta y conflictividad” de la Universidad de Granada, lo conforma un grupo de profesionales de distintas áreas del conocimiento que vienen trabajando desde 1995 en temas relacionados con la paz, el conflicto y la violencia. La complejidad humana, la diversidad cultural y la cooperación son caminos para su construcción en cualquier parte del mundo. Afrontar la complejidad humana es una tarea que se puede hacer desde una matriz unitaria y comprensiva desde cinco frentes: una teoría general de los conflictos, paz imperfecta, deconstruir la violencia, mediaciones y empoderamiento pacifista. Enfoques transculturales y transdisciplinarios, con capacidad para relacionarse con el resto de los saberes, conocimientos, disciplinas y ciencias que han de servir para proyectar futuros deseables, perdurables, justos y pacíficos.

El profesor Vicent Martínez Guzmán (La Vall d'Uixó, España, 1949-2018), director honorífico de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, de la Universitat Jaume I, docente, investigador, pacifista y activista de los derechos humanos y la paz, en su libro *Filosofía para hacer las paces* (2001) presenta una síntesis del estado de la cuestión de la investigación y los

estudios para la paz en los últimos años y su interacción con las propuestas filosóficas. Recoge el compromiso público de la filosofía en los estudios para la paz, la actualización crítica de la filosofía para la paz de Kant, y un balance de la situación actual de la investigación para la paz y de la acción humanitaria; así como los estudios para el desarrollo y su actualización crítica: los estudios del postdesarrollo y los nuevos estudios postcoloniales como facilitadores del diálogo de civilizaciones propuesto por la ONU y la Unesco. Propone la actualización del debate sobre los derechos humanos y su consideración desde otras culturas, el problema del género, la violencia y la cultura de paz como alternativa a la globalización uniforme del pensamiento único, en el marco de las culturas para hacer las paces.

2.1.2.3. Abriendo caminos en Norteamérica.

John Paul Lederach (EE.UU., 1955) es un catedrático, investigador y consultor internacional, conocido por su trabajo pionero en la transformación de conflictos. Ha escrito extensamente sobre la resolución de conflictos y mediación. Trabaja en la Universidad de Notre Dame, Estados Unidos, y el Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz, donde se dedica a la investigación, docencia y consolidación de la paz estratégica. Es uno de los primeros centros del mundo que estudia las causas de los conflictos violentos y las estrategias para la paz sostenible. Lleva a cabo investigaciones interdisciplinarias sobre una amplia gama de temas relacionados con la paz y la justicia.

Lederach (1989) afirma que:

La transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales como oportunidades que nos da la vida para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas (p 143).

Considera que el conflicto está compuesto por la interacción de tres elementos: las personas, el proceso y el problema. Estos tres componentes deben ser tomados en cuenta para el análisis del conflicto ya que cada uno de ellos puede ser el causante de este, así como su interacción.

Actualmente el abordaje de los conflictos se hace desde la transformación. Parece que los conflictos no se resuelven de una vez para siempre, sino que se transforman: serán positivos o negativos según los transformemos y nuestro compromiso es transformarlos, como el actual caso de Colombia, por medios pacíficos. “No parecen resueltos los conflictos de violencia estructural

que producen desigualdades, marginación y exclusión, pero sí están cambiando las formas de afrontarlos y las posibilidades de transformación” (Martínez, 2015, p. 6).

Por su parte, el politólogo y pensador Gene Sharp (EE.UU., 1928-2018) estudió y promovió el uso de la acción no violenta para democratizar el mundo. En el ambiente académico es conocido por su defensa de la “noviolencia” como lucha contra el poder. Su libro *La política de la acción no violenta* publicado en 1973 ofrece un análisis político pragmático de la acción no violenta como un método de utilizar el poder en un conflicto. Para Sharp el poder no es monolítico, lo cual significa que no deriva de una cualidad intrínseca de aquellos individuos que están en el poder. El poder deriva de los individuos del Estado, de la soberanía popular, es decir, el pueblo es el poder. En este sentido, toda estructura de poder se basa en la obediencia de los sujetos a las órdenes de los dirigentes, si el sujeto no obedece, entonces, los líderes no tienen el poder. Sería la dialéctica de la obediencia: obedecer y no obedecer.

2.1.2.4. América Latina se despierta del letargo.

Los pensadores latinoamericanos que han levantado su voz emancipadora y que han dejado huella en la historia de los pueblos en las diferentes áreas del conocimiento son un referente importante para el devenir y el desarrollo de los pueblos. Desde el río Bravo al norte de México hasta la Patagonia, y del Pacífico hasta las islas del caribe las voces se alzan en gritos de libertad, justicia, igualdad y fraternidad.

En las campañas libertarias de los pueblos latinoamericanos a principios del siglo XIX:

Los ilustrados latinoamericanos apreciaban la educación como la vía fundamental para elevar a planos superiores el desarrollo económico en primer lugar, pero sobre todo las distintas esferas de la sociedad y de la política que permitieran una mejor participación del hombre en la elección de su destino (Guadarrama, 2008, p. 21).

En el intrincado proceso de autocrítica, autonomía y libertad de pensamiento, se vivieron momentos de duda, apasionamiento, ligereza y creatividad. Pero fue a comienzos del siglo XX que los esfuerzos filosóficos se concentraron en la reivindicación de la dignidad de los pueblos latinoamericanos y caribeños. Y centraron toda su atención en los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de la región, lo cual permitió nuevas tendencias y maneras de pensar los escenarios latinoamericanos. El texto fundacional de la Filosofía de la liberación (1973) pretende pensar desde la exterioridad del Otro, del que se sitúa más allá del sistema machista imperante, del

sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor. Una filosofía que tome en serio los condicionamientos epistemológicos del pensar mismo, los condicionamientos políticos de un pensar latinoamericano desde la opresión y la dependencia no puede ser sino una filosofía de la liberación.

En particular, la filosofía de la liberación aborda de manera decidida la búsqueda de la identidad y la integración cultural de los pueblos como proyecto político, junto a la teología de la liberación. La crisis de América Latina se agudiza con la deuda externa, el capitalismo salvaje, la dependencia económica, las multinacionales y la desintegración regional. La filosofía de la liberación abandera la identidad cultural de los pueblos con historias, necesidades y problemas comunes, retoma y valora la producción de las ideas filosóficas, crea una corriente humanista que reivindica la dignidad de hombres y mujeres sin distinción étnica, cultural, social, religiosa y económica.

La teología de la liberación considera que el evangelio exige la opción preferencial por los pobres, lo cual se puede hacer con la ayuda de las ciencias sociales y humanas. El concepto de salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política, social e ideológica, como signos visibles de la dignidad de la persona. El Jesús histórico proclama el advenimiento de hombres nuevos y mujeres nuevas. La liberación exige la eliminación de todas las formas de injusticia y de explotación. La realidad latinoamericana contradice el designio de Dios y es fruto del pecado social. Es necesaria la autorreflexión de la práctica de fe, de las acciones cotidianas frente al prójimo y de las actitudes y comportamientos ante la vida.

Los problemas acuciantes en América Latina y el Caribe apremian una reflexión seria, profunda y en contexto. La corrupción, la impunidad, la violencia, el narcotráfico, la calidad educativa, la falta de vivienda, de salud y de empleo agudizan el empobrecimiento y deterioran la dignidad humana. Pensar desde y para América Latina es nuestro deber y nuestro afán, este se constituye en el horizonte de todas nuestras preocupaciones filosóficas. Lo afirma De Sousa (2011): “las epistemologías del sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (p. 14). Y se suscribe en el marco de preguntas fuertes y respuestas débiles, contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio, pérdida de los sustantivos y relación fantasmal entre la teoría y la práctica.

Otro referente pedagógico es Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) por sus invaluable aportes a la educación, a la política, a la ética, a la estética y a la liberación de los pueblos. La educación es un proceso social y cultural, y como lo afirma en 1967, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 76). La educación es fundamental para la liberación de los pueblos, ejerce una función ética, estética, ideológica y política. El proceso educativo debe llevar a la concientización, liberación y transformación a través del diálogo.

La educación liberadora entiende la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis, que reconoce que los hombres son seres históricos y por lo tanto inacabados, en camino de realización. Un ser en y con una realidad que, siendo histórica, es tan inacabada como ellos, también en camino de realización, pero activa y dinámica, que propicia y refuerza el cambio y la transformación de la misma. Sus libros: *Pedagogía del oprimido* (1966), *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Sobre educación* (1982), *Cultura popular*, *Educación popular* (1982), *Pedagogía: diálogo y conflicto* (1995) y *Pedagogía de la autonomía* (1997) son indispensables y necesarios en esta investigación.

De ahí la importancia de las investigaciones y publicaciones que desarrollan los centros e instituciones universitarias en América Latina, pues aportan desde distintas disciplinas y enfoques metodológicos el abordaje de la paz y los conflictos. Como referentes se encuentran: La Universidad de Sinaloa, la Universidad Autónoma del Estado de México, ambas de México, y la Universidad para la Paz, en Costa Rica, cuya misión es:

[...] brindar a la humanidad una institución internacional de enseñanza superior para la paz y con el objetivo de promover el espíritu de comprensión, tolerancia y coexistencia pacífica entre los seres humanos, estimular la cooperación entre los pueblos y ayudar a superar los obstáculos y conjurar las amenazas a la paz y el progreso mundiales, de conformidad con las nobles aspiraciones proclamadas en la Carta de las Naciones Unidas (párr. 1).

El Centro de Investigación para la Paz, en Argentina, busca la formación de los recursos humanos que permitan sentar las bases sociales que posibiliten un cambio de paradigma en la resolución de los conflictos que atraviesa la sociedad, desde la óptica de la construcción para la paz.

2.1.2.5. Colombia: del conflicto armado al diálogo civilizado.

Durante los últimos treinta años de conflicto armado muchas instituciones, fundaciones, ONG y universidades han abordado el tema de la paz y los conflictos y trabajan en la construcción de la paz. La búsqueda de la paz ha sido un anhelo, una necesidad y una opción política. A partir de la Constitución Política de 1991 la paz se convirtió en un derecho de obligatorio cumplimiento por parte del Estado, “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (art. 22).

La Fundación Seguridad y Democracia se ha propuesto contribuir a que en Colombia los temas de seguridad y democracia se conviertan en asuntos de interés público y sean objeto de debate entre los ciudadanos; profundizar el compromiso de los distintos sectores de la sociedad con la seguridad y con la democracia, y contribuir a enriquecer y a hacer más eficaces las políticas públicas de seguridad y de profundización de la democracia, en el marco del Estado de derecho.

Centros de investigación como el Instituto de estudios para el desarrollo y la paz (Indepaz), fundado en 1984 para la formación, investigación, generación de espacios de diálogo, desarrollo y paz, fortalecimiento de organizaciones de base –en especial étnicas y de jóvenes–, y diálogos multiactores incluyendo empresas, gremios, gobiernos, partidos y organizaciones sociales, acompaña iniciativas de organizaciones sociales, étnicas y de jóvenes en la relación con empresas y proyectos; seguridad ciudadana, evaluación y seguimiento de planes de seguridad y consolidación territorial, e incidencia en políticas de tierras, derechos de las víctimas, justicia y paz, reincorporación, minero energéticas, desarrollo y paz. Indepaz es una ONG integrada por personas que han construido relaciones de colaboración en la permanente actividad por la paz de Colombia.

En este contexto, Indepaz cuenta con la revista *Punto de encuentro*, medio de divulgación de investigaciones, reflexiones y debates sobre los temas anteriormente descritos. Además, en el marco del mandato ciudadano por la paz (movimiento sociopolítico) en 1999 crea la “Cátedra para la paz, la vida y la libertad”, la cual tiene como propósito fundamental colaborar en el fortalecimiento de la cultura de la paz en Colombia, siguiendo los lineamientos de la Unesco.

Por su parte, el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), fundado por la Compañía de Jesús en 1972, cuenta con el proyecto “Investigación para la construcción de la paz y el desarrollo” que busca favorecer el diálogo entre múltiples actores (regionales, nacionales e internacionales, incluidos los estatales y no estatales) para contribuir al impulso de agendas regionales de desarrollo y paz. Este proyecto considera que es necesario superar las actuales

visiones polarizadas del conflicto como condición para avanzar hacia perspectivas más integrales de desarrollo y paz. El proyecto busca sistematizar y analizar las dinámicas del conflicto regional y nacional, así como la movilización social por la paz y la promoción del desarrollo, con el fin de identificar las principales recomendaciones para tener en cuenta en la creación de agentes regionales de desarrollo y paz (Cinep, 2019, párr. 1-2).

En 1996 surge el Observatorio de paz en el marco de un encuentro colombo-español de reflexión sobre conflictos. Es una entidad sin ánimo de lucro integrada por personas estudiosas sobre temas de paz, violencia, democracia, seguridad, desarme y conflicto. Convencidos de la transformación social, política y cultural del país dedican su tiempo y esfuerzo a pensar los procesos de paz.

A raíz de los llamados a educar para la paz se crea la “Cátedra de la paz” en Colombia en el 2010. La UNED (España), Universidad Complutense de Madrid (UCM), el Instituto de Altos Estudios Europeos (IAEE), la Red Internacional de Universidades para la paz (REDIUNIPAZ), las universidades colombianas de Nariño, Cauca, Antioquia y Pamplona, forman parte de esta iniciativa que cuenta con el apoyo de la Unión Europea.

En Colombia existen universidades, institutos y centros que vienen trabajando e investigando temas relacionados con la paz y los conflictos con seriedad y rigor científico. Ofrecen maestrías, doctorados y cursos como aporte a la construcción de la paz, como la Universidad de Antioquia, Pamplona, Cartagena, Sur Colombiana, Javeriana y del Valle. La Universidad de los Andes tiene el Programa de Investigación sobre Conflicto Armado y Construcción de Paz (ConPaz, 2003). La Universidad Nacional tiene el grupo Conflicto Social y Violencia, creado en 1993 y adscrito al Centro de Estudios Sociales (CES), el grupo Pensamiento y el Observatorio de Paz y Conflicto (OPC). Y la Universidad de Antioquia tiene el grupo CERAC fundado en 2005.

El Gobierno nacional preocupado por la formación de las nuevas generaciones promulgó la ley 1732/2014, por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

2.1.2.6. Sembrando ideas de paz.

En el marco de los estudios doctorales son importantes las tesis que han investigado temas relacionados con la paz, los conflictos, la violencia, el género, la cultura, la etnia, la educación y la pedagogía en Colombia.

La tesis titulada *Reconciliaciones, transiciones democráticas y construcción de paz: el caso colombiano (1989-2006)* de Carlos José Herrera Jaramillo (2009), tiene como hipótesis central que:

Las transiciones democráticas, la reconciliación, la paz misma, la cultura de paz y otras construcciones sociales fundamentales, son el resultado de equilibrios dinámicos, es decir, de arreglos complejos, sucesivos, positivos, constructivos, siempre en progreso y siempre en transformación, pero, reales, asibles, comprensibles y susceptibles de ser construidos incluso como programas políticos y alejados cada vez más de las utopías estructuralistas. Esa posibilidad real de construir situaciones igualmente reales de paz o de reconciliación es claramente visible en el caso colombiano (p. 4).

María Eugenia Ibarra Melo (2007) en su tesis *Transformaciones identitarias de las mujeres como resultado de su participación política en las guerrillas y en las acciones colectivas por la paz en Colombia:*

Indaga por las transformaciones identitarias que experimentan las mujeres como resultado de su participación política en dos espacios contrapuestos: las guerrillas y las acciones colectivas por la paz en Colombia. Es un estudio etnográfico que se apoya en la observación participante y el análisis de 61 entrevistas a exguerrilleras y líderes y militantes de base del movimiento de mujeres en contra de la guerra (párr. 1).

La tesis, *El Estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano, la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas* (2006) de Luis Carlos Castillo Gómez:

Estudia la reinención de la etnicidad de indígenas y negros en Colombia y su uso en la lucha política para transformar la nación mestiza en la nación diversa. La investigación parte de la literatura sobre las identidades étnica, nacional y territorial y sostiene que éstas son construidas.

La tesis, *Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz* de Estella Sacipa Rodríguez, (2005), se propuso comprender los significados de la paz, construidos por doce hombres y mujeres, adultos y jóvenes distribuidos en 13 grupos poblacionales de diferentes estratos socioeconómicos, diferentes ocupaciones y características culturales diversas, en la ciudad de Bogotá. Se discuten los significados relativos a la reconciliación, el liderazgo, la paz negativa y la paz estructural.

La tesis *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (2004) de José María Salguero y Seva, concluye que:

Crear cultura de paz y educar para una paz positiva e incompleta exigen pasar de la educación institucionalizada a la sociedad educativa y compatibilizar los derechos humanos a la paz y al desarrollo sostenible. La educación para la paz, transdisciplinaria, debe evitar la separación entre investigación y acción. Necesita que los planteamientos globales y funcionamiento de los centros faciliten la convivencia con una actuación sistémica, coherente y coordinada. En Colombia la paz es un concepto manido que debe adquirir nueva dimensión en contextos amplios. La tecnología de la información es factor clave de los procesos de desarrollo evitando la brecha digital al servicio del crecimiento sostenible, bienestar y cohesión social, fortalecimiento democrático, promoción de derechos humanos, diversidad cultural, paz y estabilidad internacional.

2.2. Marco legal y referentes orientadores

2.2.1. Abriendo fronteras.

Un acontecimiento sin precedentes en la historia de la humanidad ha sido la creación en 1945 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuya misión consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. En relación con la cultura busca promover la diversidad cultural mediante la salvaguardia del patrimonio en sus diversas dimensiones y la valorización de las expresiones culturales. Y promover la cohesión social mediante el fomento del pluralismo, el diálogo entre culturas y una cultura de paz, así como la función central de la cultura en el desarrollo sostenible (art. 1). La Unesco se convierte en un referente obligado para abordar la cultura, la diversidad cultural, la inter y la multiculturalidad, la educación, la paz, entre muchas otras áreas del conocimiento.

Otro hecho importante en el devenir de los pueblos ha sido la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la cual explicita que la justicia, la libertad, el bien común y la paz son intrínsecas a la dignidad humana. Esta Carta Magna nos recuerda la importancia de abordar con toda responsabilidad jurídica, social y humana los derechos humanos. La Asamblea General proclama esta declaración como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Posteriormente se añadió a esta Carta Magna la declaración de los Derechos del Niño (1959). Este reconocimiento supuso el primer consenso internacional sobre los principios fundamentales de los derechos del niño.

En la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1965, los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico. Además, ratifica el derecho a la justicia, libertad, seguridad, protección, asociación, política y todos los derechos civiles.

La Unesco en la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974, contiene los elementos básicos de la educación para la paz, sus definiciones y principios rectores fundamentales. Afirma:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 4).

La ONU en 1984 adopta la *Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz*, con el propósito de garantizar que los pueblos vivan en paz es el deber sagrado de todos los Estados. Y en 1986 la *Declaración sobre el derecho al desarrollo*, donde ratifica los derechos humanos

garantes del bienestar social: bienes materiales, tecnológicos, industriales y servicios que otorguen los recursos para una vida digna de todos los seres humanos.

En esa misma década la Unesco ofrece al mundo en 1986 el *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*, donde afirma que la paz es posible, que la guerra es una invención social y que, en su lugar, se puede inventar la paz. Y en 1989 en el congreso internacional Construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres, acuñó el concepto de “cultura de paz”, y adoptó una visión según la cual la paz es mucho más que el final de un conflicto armado. Es mediante el aprendizaje y el entendimiento que las personas desarrollan las competencias interculturales necesarias para entender la riqueza que implica un mundo diverso y plural generando así las herramientas para la construcción de la paz estable y duradera.

La ONU en la Convención sobre los derechos del niño de 1989 reconoce que toda persona tiene todos los derechos y libertades, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Recuerda que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. Reconoce que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Considera que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

En el acontecer de la vida social, religiosa, política y cultural de los pueblos, este mismo organismo publica en 1999 la *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. En esta declaración comprende la cultura de la paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basado en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación [...], el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia [...], el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales [...], el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, etc. (art. 1).

Esta declaración recuerda de la Carta de las Naciones Unidas de 1945 que: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Además, “proclama solemnemente la presente Declaración sobre una Cultura

de Paz con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio” y para abrir ese espíritu hoy en día “construir la paz en las mentes de los hombres y de las mujeres” (ONU, 1999, p. 2).

La declaración contiene 9 artículos e incluye un programa de acción con objetivos, estrategias y agentes principales. Así como medidas a adoptar por parte de todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional para promover una cultura de paz principalmente por medio de la educación. Enfatiza 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. La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz.

Los ámbitos de acción se refieren a promover varias culturas de paz por medio de la educación y los valores, el desarrollo económico y social sostenible, el respeto de todos los derechos humanos y libertades, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, la paz y la seguridad internacionales, garantizar la igualdad entre mujeres y hombres así sean grandes o pequeños y apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.

La ONU en la resolución A/52/13 de 1998 define la cultura de paz como “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (art. 1). La cultura de paz centra la dinámica en los valores, actitudes y comportamientos, lo cual indica que es estrictamente una condición humana la cual es aprendida y, por tal razón, pertenece al ámbito educativo.

Por su parte, la Constitución Política de Colombia 1991 afirma que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (art. 22). La paz es concebida como derecho de la solidaridad, derecho colectivo, derecho a disfrutar de todos los bienes, riquezas y patrimonios que brinda la naturaleza y la cultura, es decir, digno de ser, de la dignidad humana. Tiene relación con la autonomía, participación y el acceso a los asuntos públicos. Por esto la Constitución Política consagró en el artículo 2 la participación de todas las personas en los asuntos económicos, políticos, culturales y administrativos de la nación. En el artículo 3 consagra que la soberanía reside exclusivamente en el pueblo, en el artículo 95 reafirma el derecho a participar en la vida política,

cívica y comunitaria, es decir, que la democracia es un asunto de todos y todas y de igual manera la paz.

En el marco de la Ley General de Educación (115/94) “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art.1). Los fines de la educación vislumbran los más altos ideales humanos, sociales, científicos y tecnológicos que una nación aspira lograr: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (art.2). Además, “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (art. 6).

2.2.1.1. Acuerdo Final entre el Gobierno nacional y las FARC-EP.

En la década de los años cincuenta del siglo pasado se desató la violencia bipartidista entre el Partido Liberal y el Partido Conservador, entre rojos y azules, los “chulavitas” y los “pájaros” se ensañaron contra la población, fue una guerra de exterminio sin cuartel; en los años sesenta la violencia se concentró entre guerrilleros de las FARC-EP y los militares, fue una guerra entre campesinos, unos en la guerrilla y otros en el ejército, muchos murieron en emboscadas, traiciones y enfrentamientos desiguales; la violencia pasó del campo a la ciudad y surgieron nuevos grupos guerrilleros como el Ejército Popular de Liberación (1967), el Ejército de Liberación Nacional (1964) y el M-19 (1970). Los enfrentamientos aumentaron por doquier, muchos jóvenes universitarios engrosaron las filas de uno u otro grupo guerrillero y convirtieron a las universidades en escenarios estratégicos e ideológicos; en la década de los años ochenta la violencia tomó rumbos nuevos debido al incremento del narcotráfico, la sevicia y crueldad de los paramilitares, la experticia de los grupos guerrilleros y el aumento de la delincuencia organizada, entonces, se desató una violencia generalizada, todos contra todos. Fue el exterminio del enemigo y enemigos eran todos, muchos murieron buscando el control y dominio de las regiones, de las armas, de la droga, del dinero y de la política.

Este conflicto armado ha dejado cerca de 6.8 millones de víctimas, desplazamiento forzado, homicidios, secuestro, tortura, mutilaciones, reclutamiento de menores, despojo de tierras, agresión sexual, amenazas, atentados, desaparición forzada y robo de bienes. Y después de sesenta

años de conflicto armado interno por fin llegan los diálogos de paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP en el 2012, y se abren las condiciones de diálogo con el ELN. El nuevo acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre la FARC-EP y el Gobierno (2016) contribuirá a las transformaciones sociales necesarias para el país en materia agraria, drogas ilícitas, víctimas, participación política y justicia. El documento oficial dice lo siguiente:

El acuerdo *Reforma Rural Integral* contribuirá a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. La Reforma Rural Integral debe integrar las regiones, contribuir a erradicar la pobreza, promover la igualdad y asegurar el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía.

El acuerdo *Participación política: apertura democrática para construir la paz. La construcción y consolidación de la paz, en el marco del fin del conflicto*, requiere de una ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales y, de esa manera, fortalecer el pluralismo y por tanto la representación de las diferentes visiones e intereses de la sociedad, con las debidas garantías para la participación y la inclusión política [...].

El acuerdo *Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las armas*, tiene como objetivo la terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la fuerza pública y las FARC-EP, y en general de las hostilidades y cualquier acción prevista en las reglas que rigen el cese, incluyendo la afectación a la población, y de esa manera crear las condiciones para el inicio de la implementación de un acuerdo final y la dejación de las armas y preparar la institucionalidad y al país para la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil.

El acuerdo *Reincorporación de las FARC-EP a la vida civil –en lo económico, lo social y político- de acuerdo con sus intereses*, ratifica el compromiso de las FARC-EP de cerrar el capítulo del conflicto interno, convertirse en actor válido dentro de la democracia y contribuir decididamente a la consolidación de la convivencia pacífica, a la no repetición y a transformar las condiciones que han facilitado la persistencia de la violencia en el territorio.

El acuerdo *Solución al problema de las drogas ilícitas* describe que para construir la paz es necesario encontrar una solución definitiva al problema de las drogas ilícitas, incluyendo los cultivos de uso ilícito y la producción y comercialización de drogas ilícitas. Para lo cual se promueve una nueva visión que dé un tratamiento distinto y diferenciado al fenómeno del consumo,

al problema de los cultivos de uso ilícito, y a la criminalidad organizada asociada al narcotráfico, asegurando un enfoque general de derechos humanos y salud pública, diferenciado y de género [...].

El acuerdo *Víctimas* crea el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, que contribuye a la lucha contra la impunidad combinando mecanismos judiciales que permitan la investigación y sanción de las graves violaciones a los derechos humanos y las graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario, con mecanismos extrajudiciales complementarios que contribuyan al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, la búsqueda de los seres queridos desaparecidos y la reparación del daño causado a personas, a colectivos y a territorios enteros.

El acuerdo *Mecanismos de implementación y verificación* crea una Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final, integrada por representantes del Gobierno Nacional y las FARC-EP con el fin, entre otros, de hacer seguimiento a los componentes del Acuerdo y verificar su cumplimiento, servir de instancia para la resolución de diferencias, y el impulso y seguimiento a la implementación legislativa (pp. 7-9).

El posconflicto se concibe como una fase posterior a este acuerdo final para garantizar que la guerra no vuelva a repetirse. Es un trabajo conjunto, participativo, democrático y sistemático, el cual tiene tres etapas. La primera corresponde a la respuesta rápida tras la concentración y desmovilización de las FARC-EP mejorando las condiciones en las regiones. La segunda, corresponde a la implementación de los acuerdos para la reintegración de los excombatientes de las FARC-EP a la sociedad civil y la tercera, corresponde a una agenda transformadora de una nueva Colombia, más integrada, equitativa, democrática y segura.

El Gobierno nacional, a través de los decretos 1649/2014 y 672/2017, modifica la estructura del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República y establece las funciones de la Alta Consejería Presidencial para el Posconflicto. La Alta Consejería articula la visión de conjunto del Gobierno colombiano sobre el posconflicto, contribuye en la relación con las demás entidades, la sociedad civil y las autoridades departamentales y locales en su función de preparación del alistamiento para la implementación de los planes y proyectos en la etapa posterior a los acuerdos de paz.

Sin embargo, en el suroccidente colombiano, especialmente en el departamento de Nariño siguen activos reductos de estructuras criminales, aumento de la producción cocalera, arraigo de

expresiones de violencia estructural y debilidad y ausencia del Estado. Según Ríos y González (2021)

El componente territorial del Acuerdo ha atravesado por especiales dificultades, dada la persistencia de una acentuada brecha territorial, una acuciante debilidad institucional que se acompaña de una marcada violencia estructural, y por la concurrencia del negocio cocalero, que durante décadas ha servido de válvula de escape para entender la intensidad y la longevidad del conflicto armado. (p. 85)

La implementación del Acuerdo de Paz sigue siendo el mayor desafío para el gobierno de turno, es la mayor tarea ciudadana y es el mayor compromiso territorial para transformar a la nación colombiana.

2.3. Marco contextual

2.3.1. Región andina nariñense.

En la región sur occidente de Colombia se ubica el departamento de Nariño, con capital San Juan de Pasto, caracterizado por su diversidad étnica, cultural, biológica e histórica. Grupos prehispánicos habitaron sus territorios y en el transcurso de la conquista y colonización española se mezclaron dando origen a un mestizaje cultural, étnico, religioso, gastronómico, artesanal, idiomático y social, único y particular.

Figura 1. Mapa de Nariño, Colombia y Sudamérica



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2018).

En la actualidad habitan grupos indígenas (11 %): pastos, quillacingas, awá, ingas, eperara siapidara y cofán; negros o afrodescendientes (19 %) y mestizos y blancos (70 %). Al occidente del departamento se encuentra la región pacífica, caracterizada por las altas temperaturas, abundantes lluvias y exuberante vegetación. Al centro en la región andina la cordillera de los Andes forma el nudo de los pastos, de donde se desprende la cordillera Occidental y la Centro Oriental. Y es la subregión más poblada, en la ciudad de Pasto se encuentra el centro político administrativo del departamento y su economía está basada en la agricultura y ganadería y la vertiente amazónica formada por el pie de monte amazónico de bosques húmedos.

En este departamento la diversidad étnica, la multiculturalidad, la organización social y las maneras de resolver los conflictos son aspectos importantes de la identidad, autonomía, territorio, educación, justicia y autogobierno de las comunidades. Su participación, sus iniciativas, sus propuestas y su representación en el desarrollo y progreso de la nación colombiana son importantes y necesarias.

En esta región el conflicto armado ha generado infinidad de problemas: desplazamiento forzado, usurpación de tierras, asesinatos, secuestro, extorsión, minería ilegal, contaminación y deforestación, entre otros, los cuales se agudizan con el narcotráfico, la guerrilla, los paramilitares y la delincuencia común organizada, etc. Para garantizar la seguridad en la región el Estado mantiene agentes de la DEA (Drug Enforcement Administration), ejército, policía, marines, agentes secretos, etc. En este polvorín de todos y de nadie, particularmente en la costa pacífica nariñense y el norte del departamento, el desconocimiento del Estado social de derecho, de la Constitución Política de 1991 y de los Derechos Humanos es utilizado para todo tipo de engaños y atropellos contra las comunidades. Lo que sucede en las subregiones afecta a toda la región, principalmente a la ciudad de Pasto porque allí convergen todos los asuntos de carácter político, militar, social, administrativo, religioso y educativo.

El Acuerdo Final de paz firmado por el Gobierno de Colombia y las FARC-EP en el 2016 reconoce que el conflicto armado ha ocasionado un sufrimiento y un daño a la población sin igual en nuestra historia. Son millones los colombianos y colombianas víctimas de desplazamiento forzado, cientos de miles de muertos, decenas de miles los desaparecidos de toda índole y un amplio número de colectivos y poblaciones afectadas a lo largo y ancho del territorio, incluyendo comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianas, negras, palenqueras, raizales, rom o gitanos, partidos políticos, movimientos sociales y sindicales, gremios económicos, entre otros.

Sin olvidar otras formas menos visibles, pero no menos dolorosas de victimización, como la violencia sexual, las afectaciones psicológicas, o la simple convivencia con el miedo.

De igual manera, este acuerdo reconoce que los pueblos étnicos han contribuido a la construcción de una paz sostenible y duradera, al progreso, al desarrollo económico y social del país, y que han sufrido condiciones históricas de injusticia producto del colonialismo, la esclavización, la exclusión y el haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos; que además han sido afectados gravemente por el conflicto armado interno y que se deben propiciar las máximas garantías para el ejercicio pleno de sus derechos humanos y colectivo en el marco de sus aspiraciones, intereses y cosmovisiones.

Ahora bien, el departamento de Nariño fue fundado en 1904 y recibe el nombre en memoria de Antonio Nariño, precursor de la independencia y presidente de la república. En la actualidad tiene una población cercana a 1.766.000 habitantes distribuidos en 64 municipios organizados en subregiones: llanura del pacífico, región andina y vertiente amazónica. El relieve posibilita temperaturas cálidas, templadas, frías y de páramo.

La etnia de los pastos está ubicada en el departamento de Nariño, principalmente en la zona andina y el Carchi al norte de Ecuador. Se reconocen como pastos a los indígenas pertenecientes a los resguardos de Mayasquer, Panan, Chiles, Cumbal, Cuaspud, Aldana, Ipiates, Pupiales, San Juan, Potosí, Males, Yaramal, Puerres, Funes, Iles, Imués, Calcan, Túquerres, Guaitarilla, Yascual, Guachavés, Mallama, Colimba, Muellamués, Guachucal y Sapuyes. Su población se acerca a 130.000 habitantes. Su territorio va desde los volcanes y nevados hasta las zonas más profundas, hondonadas de los ríos, lo cual influye en la agricultura, ganadería y forma de vida de la gente. “El territorio de Pasto constituyó en los tiempos incaicos la más remota frontera septentrional del Tahuantinsuyu, sobre los Andes de la montaña” (Rodríguez, 2018, p. 108), a finales del siglo XV estuvieron influenciados y dominados por este imperio en un tiempo corto, pero suficiente para dejar el legado cultural en la región, y luego por los españoles hasta la independencia en el siglo XIX.

San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño, fue fundada el 24 de junio de 1539 por Sebastián de Belalcázar. Lleva el nombre de Pasto en honor de los pastos que habitan la región andina y San Juan por Juana –hermana del rey Felipe II quien firmó los documentos que concedieron el título a la ciudad– y el patrono San Juan Bautista. Se encuentra ubicada en el Valle de Atriz, nombre dado por los españoles a Hatunllacta que significa en lengua quechua “tierra de

los mayores” o “tierra grande”. El gentilicio pastuso es dado a los habitantes de Pasto y por extensión a los habitantes de pueblos cercanos a la ciudad capital y a todos los que pertenecen a la etnia de los pastos.

La ciudad de Pasto está dividida en doce comunas y en la zona rural por 17 corregimientos. Tiene una población cercana a los 465.000 habitantes. En la actualidad es una ciudad moderna, organizada, turística, universitaria y comercial. Sorprende su crecimiento acelerado en vías y avenidas, espacios y servicios públicos, centros de recreación, educación, deporte, salud, restaurantes, cines, telefonía, tecnología, vivienda, entre otros. Por esta razón se la conoce como la “Ciudad Sorpresa”.

Su actividad económica se concentra en la agricultura, ganadería, minería, turismo, pequeña y mediana industria en cuero, madera y lana. En los meses de diciembre y enero se activan los servicios de hotelería, alimentación y entretenimiento por las celebraciones navideñas, fin de año y el Carnaval de Negros y Blancos. Este acontecimiento del eterno retorno convoca a propios y extraños a vivir con pasión las fiestas carnavaleras al unísono del lema: ¡que viva Pasto, carajo!

2.3.2. Universidad de Nariño.

La Universidad de Nariño es una institución de educación superior de carácter público, fundada en 1904 y con sede principal en San Juan de Pasto. El acuerdo 194/1993 del Estatuto General de la Universidad dice que “es una institución universitaria autónoma de carácter oficial con gobierno, patrimonio y rentas propias y con capacidad para organizarse, gobernarse, designar sus propias autoridades y para dictar normas y reglamentos de conformidad con la ley” (p. 1). En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), acuerdo 035/2013, reza lo siguiente: “la Universidad de Nariño, como institución pública de Educación Superior, está llamada a entender el contexto desde los diferentes escenarios: mundial, nacional y local, por cuanto éstos constituyen las realidades, los retos y las posibilidades de la Educación Superior” (p. 2).

La Universidad de Nariño está ubicada en un lugar estratégico del sur de Colombia, lo cual representa ventajas que posibilitan establecer la relación Universidad-Región. Una región multicultural, donde confluyen el Pacífico biogeográfico, la Amazonia y los Andes, que la sitúan como frontera internacional de Colombia con Sudamérica. Además, la riqueza natural del departamento representada en la hidrografía, la vegetación, la fauna, la mineralogía y el paisaje,

características del complejo montañoso, de las costas, de las planicies, hacen de este un lugar privilegiado frente a otros del mundo.

La universidad tiene aproximadamente 13.000 estudiantes activos, 11 facultades, 26 departamentos, 80 programas con registro calificado y 22 programas acreditados. Cuenta con acreditación institucional de alta calidad. En su trayectoria ha contribuido al desarrollo y transformación de la región del suroccidente colombiano a través de la docencia, investigación e interacción social, comúnmente llamada academia. El PEI afirma que “una educación para la formación integral crea las condiciones propicias para reconocer y desarrollar potencialidades individuales y establece las relaciones con los contextos social, científico y cultural” (Universidad de Nariño, 2013, p. 9).

De ahí que en perspectiva teleológica la universidad proyecte una región democrática, libre, progresista, desarrollada y competitiva, con altos índices de bienestar social y pacífica. Por esto en la misión del PEI (2013) manifiesta que:

Desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia responsable con la región sur de Colombia, forma seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos, espíritu crítico, para el desarrollo alternativo en el acontecimiento mundo (p. 20).

De igual manera se lee en la visión:

Entendida como un acontecimiento en la cultura, es reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural (p. 21).

De modo similar, en la interpretación e implementación del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016) en Colombia se afirma:

Con enfoque étnico se tendrá en cuenta entre otros los siguientes principios a la libre determinación, la autonomía y el gobierno propio, a la participación, la consulta y el consentimiento previo libre e informado; a la identidad e integralidad social, económica y cultural, a los derechos sobre sus tierras, territorios y recursos, que implican el reconocimiento de sus prácticas territoriales ancestrales, el derecho a la restitución y fortalecimiento de su territorialidad, los mecanismos

vigentes para la protección y seguridad jurídica de las tierras y territorios ocupados o poseídos ancestralmente y/o tradicionalmente (p. 206).

Por tanto, en este ambiente complejo y conflictivo es posible mejorar la convivencia, las relaciones interpersonales, el bienestar social y la construcción de la paz, razón por la cual el proyecto de investigación busca respuestas a la pregunta central: ¿Qué aportes étnico-culturales y educativos contribuyen a la construcción de paz en el posconflicto?, es decir, construir la paz es un imperativo ético, político y educativo por la urgente necesidad de transformar el orden social, económico y cultural de Colombia.

La construcción de la paz es un compromiso de la Universidad de Nariño y se está trabajando para que sea una realidad en la región. Respecto a las acciones, el PEI (2013) afirma que con el propósito de fortalecer la interacción social en la institución:

Se constituirá un sistema que la relacione con la investigación y que incentive en docentes, estudiantes y trabajadores el sentido de: democracia, solidaridad, conciencia de la realidad social, justicia, paz, esfuerzo y trabajo en equipo, como posibilidades para solucionar problemas de la sociedad (p. 10).

Los docentes de la Universidad de Nariño que participaron en esta investigación son profesionales en distintas áreas de conocimiento: dos historiadores, dos antropólogos, un pedagogo y un filósofo; son líderes influyentes en la comunidad académica, investigativa y social, están vinculados a la cultura regional y mantienen viva la herencia ancestral de los pastos, especialmente las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y la cultura de paz de sus comunidades.

2.3.3. Textos y contextos.

A continuación, se realizará una breve descripción de los textos y contextos de la región.

Figura 2. Mapa de Nariño



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2018).

Por aquellos días, la niña Carmencita, carita sonriente, ojos grandes color miel, cabello negro y largo hasta la cintura, piel trigueña tostada por el sol de mediodía y por el frío intenso de la noche, con blusa blanca, falda negra, saco de lana color café y botas de caucho, sostiene una cantina con leche y camina apresurada junto a su padre don Laureano, quien lleva puesta la ruana, sombrero negro de ala corta, botas pantaneras y terciado a su espalda una mochila con provisiones para la semana. La neblina cubre el lugar y cae una llovizna ligera, se percibe el olor a tierra mojada, a cebolla, ajo y cilantro tiernos, a flores y frutos silvestres y se escucha con nitidez el canto de los gallos, gorriones, mirlas y miranchuritos¹.

En el silencio de la tarde oscura, las ráfagas de viento helado penetran hasta los tuétanos y los campesinos se apresuran a dejar sus labores diarias para guarecerse del frío y de la llovizna. Ataviados con chaquetas, ruanas, sombreros y botas se dirigen a sus casas llevando consigo la esperanza de una noche tranquila y un nuevo amanecer.

No muy lejos se ven las luces tenues de los postes que alumbran el pueblo cubierto por un manto de neblina, los transeúntes se transforman en sombras que deambulan por sus calles oscuras. Don Laureano de manos gruesas y fuertes, conocedor del lugar y con la experiencia de toda una vida cultivando la tierra y cuidando el ganado camina a paso rítmico y de prisa a su casa en la vereda de Imbula Chico, del municipio de Pupiales. Un poco callado e introvertido al comienzo como todos los de la región, pero de sonrisa sincera y amable, suelta una expresión muy conocida, ¡Achichay!² Ya en casa y sentados cerca al fogón de leña, su esposa doña Alba Nelly Palacios de la vereda Miraflores, les sirve una aguapanela bien caliente, con quesillo fresco y arepas de callana recién preparadas para calmar el hambre y regocijar el espíritu.

Un poco más cerca del cielo, con las nubes tan bajitas que reflejan los verdes de las parcelas, los sembrados de papa, maíz, quinua, ollucos, habas, frijol, alverja, trigo, cebada y toda clase de verduras crecen y maduran con el poder energético de las alturas, y los verdes cubren prácticamente todos los rincones, como pequeños retazos de colores entre las montañas, como ya lo dijera el poeta Aurelio Arturo³, “donde el verde es de todos los colores”.

A medio día el sol calienta más fuerte, quema, penetra la piel y por unas horas el ambiente sombrío se transforma, se torna ruidoso y hay algarabía en las calles. Guaguas y guagüitas dejan

¹ El miranchurito es un pájaro cantor de clima frío, de color amarillo y alas negras con manchas blancas.

² ¡Achachay! o ¡Achichay!, exclamación de frío.

³ Aurelio Arturo Martínez (1906-1974) fue un poeta colombiano, abogado y magistrado. Autor de *Morada al sur*.

sus labores escolares y se dirigen a sus casas. ¡Achichucas!⁴ Exclaman. Un helado de paila, un champús⁵, un juguito de lulo o un sorbo de agua les calma la sed. Corretean por los caminos polvorientos, sonrientes y alegres. Un alfajor⁶, un chilacuán⁷, una quesadilla, una melcocha, un pambazo⁸, una hallulla⁹ con Cigarra,¹⁰ una colación o un dulce son las golosinas preferidas y deliciosas al paladar antes del merecido almuerzo.

La culinaria está determinada por los productos de la región, por lo que la tierrita da, y por esto no puede faltar la poleada¹¹, la chara¹², el locro¹³, la juanesca¹⁴, el cuy asado, el conejo, la gallina criolla, el cordero, el cerdo y la vaca, que también da leche para el consumo diario y la producción de toda clase de quesos y lácteos que abundan en la región. Del guaico proviene el café, la yuca, el plátano, el maní, la panela y frutas variadas, como piña, naranja, limón, guayaba, maracuyá, granadilla, lulo, banano, chirimoya, papaya, aguacate, etc. El calor de la hondonada madura los frutos más rápido que en el intenso frío de las montañas.

Las comidas por lo general son abundantes, pues dicen que a mayor altura más consumo de energía y, por lo tanto, mayor cantidad de alimento. El almuerzo es la comida más importante del día y, a decir verdad, la sopa lleva harto recado, la bandeja viene acompañada de papa, arroz, carne, plátano y verdura, jugo y postre de chilacuán o brevas o tomate de árbol o miel con cuajada. Todo junto deleita el paladar, repara las fuerzas y nuevamente listos para continuar la jornada laboral.

La cotidianidad de la existencia se entreteje entre las labores del campo, la chagra, el cuidado del ganado, los cuyes, las gallinas, los oficios domésticos, la organización de las fiestas y las celebraciones de acontecimientos familiares y sociales. El sincretismo cultural y religioso se recrea en las festividades de Semana Santa, el Corpus Cristi, el Inti Raimy, la Virgen de la Lajas,

⁴ ¡Achichucas! Exclamación de calor, también se dice “achuchucas” o “achichuy”.

⁵ Es una bebida típica del sur, preparada con harina de maíz, miel de panela, lulo, piña, mote, canela, clavos de olor, hojas de naranjo, congona y arrayán.

⁶ Golosina en forma de rombo, preparada con harina de maíz tostado y miel espesa de panela.

⁷ Es un arbolillo de la familia de las caricáceas parecido al papayo, pero de frutos más pequeños, que para poder comerlos hay que prepararlos en confitura. La papayuela es otra fruta de la misma familia.

⁸ Pan bazo, es decir, pan de color moreno amarillento, que se prepara con salvado de trigo.

⁹ Pan que se cuece directamente sobre los ladrillos del horno, por lo cual también se le llama ‘pan de suelo’.

¹⁰ Es una empresa de gaseosas muy conocida en la región.

¹¹ Poleada, sopa espesa preparada con el chuya del maíz sarazo, granos de maíz tierno y papa en pedazos pequeños. Para servirla se le añade queso desmenuzado. También se le dice poliada.

¹² Chara es una sopa preparada con cebada tostada y molida, papas, leche y repollo.

¹³ Locro es una sopa preparada con maíz y frijol tierno, papas, ollucos y zanahoria.

¹⁴ La juanesca es un plato especial para el Jueves Santo, se prepara con frijoles, habas, arvejas, maíz tierno, ollucos, zanahoria, papa, maní, pescado de mar y la calabaza el ingrediente básico.

los santos y mamitas de la mayoría de los pueblos, San Pedro y San Pablo, las mojigangas de Funes, los danzantes de Males y de Muellamues, las novenas navideñas, el Carnaval de Negros y Blancos, entre otros.

El idioma español salpicado de expresiones de origen quechua y un acento particular al hablar caracterizan a los pobladores de esta región, especialmente de la zona rural, palabras como orasite, pay, aguaguado, pupo, bámbaro, quilico, amartelado, soreco, cunche, cueche, aguaitar, pisgua, quichalero, lluspir, quinde, entelerido, carisina, achucarse, sarazo, potreraje, tauso, cuspe, churo, tiritingo, taita, entre muchas otras todavía se utilizan y hacen parte de la identidad cultural de los pastos.

La región andina nariñense es un escenario biodiverso, geopolítico y económico importante para el país, es hermoso por sus montañas, volcanes y nevados, por sus ríos, cascadas y lagunas, por su producción agrícola, ganadera y minera, pero sobre todo por su gente amable, trabajadora y servicial. En este sentido, los textos, contextos y visiones de las personas que colaboraron en esta investigación son valiosos e importantes. En consecuencia, los conocimientos, saberes y visiones de los docentes de la Universidad de Nariño, de las familias de los municipios de Pupiales, Puerres, Gualmatán, Túquerres y Pasto, de las personas de las veredas de Cujacal alto, Campanero y San Antonio de Casanare, y de amigos y amigas son el material para la construcción teórica de esta tesis; resultan imprescindibles para la comprensión e interpretación del tema de estudio. De ahí la descripción sobre la realidad de los pastos, sobre las prácticas educativas, sociales y económicas y sobre las ideas y acciones de paz.

Se analizaron las cosmovisiones de los pastos, especialmente la Pachamama, fuente de la visión agrícola, laboral, productiva y económica; la minga o manos prestadas, creadora del tejido social, colectivo y relacional; la religiosidad popular, fuente de fe y trascendencia; el humor pastuso, generador de risas, alegría y felicidad; y el Carnaval de Negros y Blancos, escenario festivo, lúdico, artístico, estético, ético, educativo y máxima expresión del diálogo intercultural.

Luego se exponen las múltiples interrelaciones conceptuales, axiológicas y pedagógicas de las cosmovisiones, las prácticas educativas y las ideas de paz de los pastos, con los ejes de la matriz unitaria y comprensiva: complejidad y conflictividad, paz imperfecta, conflictos abiertos, deconstrucción de la violencia, mediaciones y empoderamiento pacifista. Se configura una reflexión epistemológica intitulada humanología para la concepción integral del ser humano de la región andina nariñense con enfoque de género.

Se estudia la cultura de paz y sus implicaciones con educación, valores, no violencia, derechos humanos, equidad de género, participación democrática y se elabora una propuesta curricular para la consolidación de la cultura de paz en la región a través de las instituciones educativas, escenarios adecuados y óptimos para el ejercicio democrático.

Por último, se profundiza sobre las prácticas educativas, docentes y pedagógicas y su influencia en las relaciones interpersonales, en la convivencia escolar y en las pedagogías para la paz. Se abordaron aspectos de la educación y la pedagogía social, la escuela activa, la pedagogía crítica, liberadora y transformadora y se presentaron unos lineamientos para la formación de maestros constructores de paz, pues en tiempos de posconflicto las maestras y los maestros tienen una responsabilidad social, política y ética de profunda significación.

El arraigado amor a la Pachamama, el acendrado apego a la familia, la plena confianza en las relaciones comunitarias, el acato sincero a las normas consuetudinarias, el claro sentido de igualdad y equidad, el delicado respeto a los ancestros, el profundo sentimiento religioso, la creciente confianza en la medicina natural, el inmenso valor a la educación propia, el admirable compromiso con la cultura y el probado anhelo de libertad y autonomía, hace de este pueblo un ejemplo de organización social, política y económica, un baluarte de los valores socioculturales y un laboratorio de paz, justicia, libertad, bien común y democracia.

2.4. Referentes conceptuales y teóricos.

En este aparte se retoman los conceptos de paz, paz imperfecta, conflictos, deconstrucción de la violencia, mediaciones, empoderamiento pacifista, educación social, pedagogía social, formación, cultura de paz, entre otros, en el ámbito de las preguntas que orientaron las entrevistas: ¿Qué expresiones de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con justicia social? ¿Qué enunciados de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con libertad? ¿Qué manifestaciones de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con bien común?

2.4.1. Estudios étnicos y culturales.

La Constitución Política de Colombia afirma que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (art. 7). La razón es que Colombia es un país multicultural y pluriétnico, lo que se constituye en una de sus mayores riquezas. La diversidad

étnica y cultural es un legado histórico y ancestral que enriquece cada vez más la identidad de la nación. Esta riqueza expresada en las incontables manifestaciones, expresiones y memorias a lo largo y ancho del territorio nacional posibilita el encuentro y el creciente diálogo intercultural.

Un aspecto preponderante en la historia reciente de Colombia es el progresivo aumento de los movimientos sociales indígenas, campesinos, gremiales, sindicalistas, feministas, educadores, ciudadanos, democráticos, pacifistas, ambientalistas, entre muchos otros, que vienen luchando por la reivindicación de los derechos humanos. Archila (2006) entiende que los movimientos sociales son aquellas “acciones sociales colectivas permanentes que se oponen a exclusiones, desigualdades e injusticias, que tienden a ser propositivos y se presentan en contextos socio-espaciales y temporales específicos” (p. 12). Los movimientos sociales cada vez más encarnan los múltiples derechos que la nueva ciudadanía reclama, “concebimos a los movimientos sociales como parte de la arena pública y del debate político, elementos que son cada vez más evidentes en América Latina” (p. 12).

2.4.2. Estudios sobre paz y conflictos.

2.4.2.1 Afinando el concepto de paz.

El artículo 22 de la Constitución Política afirma: “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, es decir, que la paz es concebida como derecho de solidaridad, derecho colectivo, derecho a disfrutar de todos los bienes, riquezas y patrimonios que brinda la naturaleza y la cultura. Tiene relación con la autonomía, participación y el acceso a los asuntos públicos. Por esto consagró en el artículo 2 la participación de todas las personas en los asuntos económicos, políticos, culturales y administrativos de la nación. En el artículo 3 consagra que la soberanía reside exclusivamente en el pueblo, en el artículo 95 reafirma el derecho a participar en la vida política, cívica y comunitaria, es decir, que la democracia y la paz es un asunto de todo ciudadano.

En la contemporaneidad la paz es un tema de controversia, estudio e investigación, y muchas personas le han aportado al mundo sus reflexiones y sus maneras de practicarla: Kant (1724-1804), Gandhi (1869-1948), B. Russell (1872-1970), Einstein (1879-1955), Hélder Cámara (1909-1999), Oscar Romero (1917-1980), Nelson Mandela (1918-2013), Luther King (1929-1968), Gene Sharp (1928-2018), Johan Galtung (1930), Fisas (1952), Vicent Martínez (1949), Francisco Muñoz (1953-2014), Rigoberta Menchú (1959), Malala (1997), entre otros.

Es por esto por lo que en el ambiente académico y político el tema de la paz resulte confuso, diverso y complejo. El término paz tiene varios significados y también sentidos, por ello es una palabra polisémica y polivalente. Abordar la paz se puede hacer desde una mirada disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar y multimetodológica, porque es un campo amplio y convergente de temas y subtemas de diversa índole, con actores de movimientos sociales, políticos, económicos y empresariales de distintas corrientes de pensamiento y con diferentes intereses.

El profesor Muñoz¹⁵ (1953-2014) dedicó mucho tiempo y esfuerzos a conocer, investigar, promover y practicar la paz. Junto con otros investigadores abordó el estudio de la paz y los conflictos en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Muñoz y Molina (1998) afirman:

El término paz presenta una cierta polisemia en la medida en que sirve para expresar al menos dos significados distintos: una idea y una categoría analítica, que además adquieren distintos matices en contextos diferenciados. Aunque, sin ningún tipo de dudas, todas estas variaciones están íntimamente relacionadas, cuando no son dependientes (p. 18).

En el transcurso de la historia los pueblos han luchado por la supervivencia, los recursos naturales, las diferencias religiosas, las fronteras, los alimentos y la seguridad. En ocasiones lo han hecho utilizando la fuerza y las armas generando exclusión, clasismo, divisiones y más violencia. Muñoz y Molina (2004) afirman que “la paz es un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al universo en su conjunto. La paz nos hace sentirnos más humanos, les da sentido a nuestras vidas” (p. 23).

La humanidad ha experimentado el horror de la guerra en muchas ocasiones y ha visto con preocupación el recrudecimiento de los conflictos bélicos y el poder ilimitado de las armas nucleares que amenazan cada vez más con la aniquilación de la humanidad y del planeta. Ante estas adversidades la paz parece esquiva, oculta, silenciosa, pero no es así, la paz “puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos” (Muñoz, 2001, p. 5). Está más presente que nunca, más dinámica y activa porque se constituye en el derecho fundamental de mayor amplitud universal. La mayoría de los pueblos han resuelto por las vías pacíficas sus conflictos, se han creado normas consuetudinarias y se han decretado leyes encaminadas a mantener la paz, la justicia y la libertad.

¹⁵ Francisco A. Muñoz (Granada, España, 1953-2014) fue miembro fundador e investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, propuso en 2001 el enfoque de una “paz imperfecta”.

Se ha dicho en ámbitos académicos que el concepto de paz puede tener varios significados y sentidos, Muñoz y Molina (1998) reconocen:

Que el concepto científico de paz elaborado con el reconocimiento de la experiencia de la historia de las sociedades humanas y debatido en ámbitos académicos y científicos, no tiene por qué ser coincidente con la idea, el concepto, utilizada por cada sociedad para explicar determinadas actitudes y conductas (p. 19).

En esta perspectiva los conceptos provenientes de Johan Galtung¹⁶ (1930) son fundamentales para entender la paz y los conflictos. Afirma que el hombre es un ser con capacidad de paz, que en las historias de la humanidad han existido momentos de paz negativa y paz positiva, paz con el entorno, paz interior y paz social. Y en el triángulo de la violencia, expone la violencia directa, física o verbal, visible para todos, la violencia estructural y la violencia cultural, bastante invisibles, pero no menos violentas.

Siguiendo a Galtung, Muñoz (2001) argumenta lo siguiente:

La paz negativa o ausencia de guerra o como situación de no guerra; la paz positiva es el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas (p. 4).

En una etapa posterior Francisco Muñoz (2001) propone su concepción de paz imperfecta, en la cual agrupa todas las experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir, en los que las personas o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llama imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia. Los conflictos hacen parte de la condición humana, de la realidad biológica, social y cultural de los individuos y de los pueblos.

Como ya se dijo, la paz es un concepto polisémico y polivalente, es decir, amplio y que abarca situaciones y realidades diferentes, pero al mismo tiempo unificador y orientador en estricto sentido de las experiencias de bienestar social y felicidad humana. En este sentido el concepto de

¹⁶ Galtung es sociólogo y matemático noruego, asesor e investigador de los estudios de la paz y los conflictos sociales. Sus concepciones sobre el triángulo de la violencia, representa la dinámica de la violencia en los conflictos sociales (directa, cultural y estructural), sobre paz negativa, paz positiva y desarrollo son fundamentales para la transformación social.

paz y el concepto de conflicto se han convertido en el centro de los debates en seminarios y congresos, de estudios científicos y de investigaciones en centros, institutos y universidades aunando esfuerzos, intereses y perspectivas diferentes.

Federico Mayor Zaragoza (2003), exdirector de la Unesco, afirma que “la paz es un comportamiento, es traducir a la práctica los principios de convivencia, de solidaridad, de fraternidad. Sólo así vendrá el amanecer (y) brillará mucha luz en nuestro camino” (p. 22). La paz es el camino a la emancipación, al empoderamiento, al respeto de la diferencia, a la equidad de género, a la construcción de sociedades justas, cordiales y pacíficas. La paz le confiere mayor dignidad a la condición humana y será la escuela en sentido amplio el escenario ideal para educar para la paz. La paz no es solo una teoría sino una praxis, un estilo de vida, una vocación al servicio de los demás, pero sobre todo es un derecho fundamental de las personas y de los pueblos.

El docente John Paul Lederach¹⁷ visitó nuestro país en 2009 y en una entrevista en la Universidad Nacional a la pregunta “¿cómo se puede trabajar desde la academia para construir paz?”, respondió:

En el marco académico se trabaja mucho la cabeza. Lo que necesitamos más es la forma de entrar al corazón, los pies y las manos. Creo que esto significa una visión más integral de lo que es aprender. No es exclusivamente a través de libros, sino por la vida misma, por rozarse con las realidades concretas de la vida (Zen, 2018, párr. 1).

La paz es un concepto que en su fundamento epistemológico se enriquece de otros: complejidad, conflictividad, libertad, bien común, justicia, violencia, democracia, mediación, empoderamiento, etc.

2.4.3. Paz imperfecta.

Los sistemas y las entidades vivientes tienen la capacidad de perfeccionarse o de ser perfeccionadas por la intervención de la acción humana. La anterior premisa admite que el género humano es una entidad viviente con la capacidad de perfección y de ser perfeccionada. Es decir, que está en camino de desarrollo, realización y cualificación, lo cual no indica que es defectuoso, sino que tiene posibilidad y capacidad de perfección en ascenso cualitativo. La condición humana

¹⁷ Profesor en la Universidad de Notre Dame, autor de varios libros sobre transformación de conflictos, fundador del Centro de Justicia y Construcción de Paz.

cada día se hace más humana, se humaniza y en este sentido trasciende espiritualmente. La humanidad puede ser perfeccionada a través de la educación, de sistemas democráticos, de proyectos económicos justos y equitativos, y de estados respetuosos y garantes de los derechos humanos.

En esta misma premisa se centra la concepción de paz imperfecta, porque se sustenta en que todas las entidades vivientes devienen entre la complejidad y la conflictividad. Lo uno y lo otro son componentes de los seres vivos y el ser humano inserto en el espacio tiempo no se escapa de ello. Al contrario, vive en constante y permanente conflictividad, lo que le aumenta la complejidad a todos sus asuntos, entre ellos la transformación de los conflictos para conseguir la paz, que en este sentido será siempre una paz imperfecta, porque siempre será susceptible de ser mejorada y perfeccionada.

La teoría de la paz imperfecta fue creada por Francisco Muñoz (2001) en el Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Para entenderla y comprenderla es necesario abordarla desde la matriz unitaria y comprensiva, la cual incluye la teoría de los conflictos, la deconstrucción de la violencia, las mediaciones y el empoderamiento pacifista. Lo que quiere decir es que la paz necesita un abordaje interdisciplinar, transdisciplinar y metodológico.

Un hecho importante es que el ser humano es un ser inacabado, en camino de humanización, de evolución, de cualificación y de transformación. Esta premisa permite inferir que todo lo que haga, piense y proyecte está en la dinámica del devenir siendo y haciendo. Es decir, que todas las acciones humanas son imperfectas e inacabadas. Lo que es imperfecto puede ser perfectible, en proceso de construcción, es alcanzable y es posible.

El concepto de paz imperfecta rompe con las concepciones anteriores en las que la paz aparecía como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, no alcanzable en lo inmediato. Este enfoque nos permite pensar en la paz como un proceso, un camino inacabado. El mismo Muñoz (2001) afirma que la paz imperfecta:

Son experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido (p. 14).

La paz imperfecta “son todas aquellas situaciones en las que conseguimos el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida” (Muñoz, 2001, p. 12).

La imperfección nos acerca a lo más humano de nosotros mismos, ya que en nosotros conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, mentiras y verdades, aciertos y errores entre otros.

Nos permite reconocernos como actores en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo. Todas estas circunstancias nos humanizan, porque nos hacen a la vez libres y dependientes de todo aquello con lo que tenemos que convivir inexorablemente: los demás, la naturaleza y el cosmos (Muñoz, 2001, p. 23).

Muñoz y Bolaños (2010) afirman que la paz imperfecta es la idea que nos facilita el reconocimiento práxico (teórico y práctico) de aquellas instancias donde se desarrollan las potencialidades humanas, se satisfacen necesidades o se gestionan pacíficamente los conflictos, y las interacciones entre unas y otras.

La profesora Irene Comins-Mingol¹⁸ (2003) retoma de Muñoz los conceptos de paz imperfecta y los desarrolla en su tesis doctoral *La ética del cuidado como educación para la paz*. Afirma que la paz es “lo primigenio, lo originario en todas las relaciones humanas. La paz no es vista como lo negativo o contrario a la violencia: sino, más bien, la violencia como la ausencia de paz. El elemento primigenio es la paz, no la violencia” (Comins-Mingol, 2002a, p. 324).

Sostiene que es una idea novedosa y revolucionaria y que la noción de paz imperfecta nos ayuda a reconocer las prácticas pacíficas donde ocurran, nos descubre estos hitos como apoyos de una paz mayor, más amplia. “La paz imperfecta más allá de incluir una negatividad hace referencia al significado de inacabada, sin terminar” (Comins-Mingol, 2002a, p. 324). La paz es vista como un proceso inconcluso, que se construye día a día y paso a paso: “Es una paz consciente de la inherente conflictividad de lo humano y capaz de ver en la conflictividad un motor de creación y superación” (Comins-Mingol, 2002a, p. 324). En este mismo sentido afirman “las paces imperfectas en las relaciones intersubjetivas de los seres humanos siempre se están haciendo, siempre están en proceso interactivo con las relaciones entre los seres humanos” (Comins-Mingol y París-Albert, 2020, p.5) y Jiménez (2018) dice al respecto:

La paz imperfecta, la paz inacabada, en permanente construcción, responsabilidad de todos y todas, procesual; paradójica porque vive con la violencia. Ambas conviven. Una paz que no brota como

¹⁸ La profesora Irene Comins-Mingol trabaja en la Universitat Jaume I de Castellón y se dedica a la investigación de los temas afines a la filosofía de la paz, paz imperfecta, antropología del cuidar, ética, entre otros.

respuesta a la violencia, sino que emana autónoma, plena, como el desarrollo de las capacidades deseables de los seres humanos. Es una respuesta optimizada a la complejidad de los seres humanos, fruto de la inmensa cantidad y calidad de conflictos con los que convivimos (p. 12).

Esta idea de paz se contrapone a otra idea, la paz utópica, la paz perfecta. Se contrapone y la supera; al superar su carga de justificación de la violencia (de una violencia última que nos lleve a la paz utópica) y al superar la apatía y la desmotivación que puede producir trabajar por algo utópico, por algo que no existe.

2.4.3.1. Complejidad y paz.

¿Es la complejidad confusión, desorden, ambigüedad, contradicción e incertidumbre? La complejidad es un concepto muy amplio, significa confusión y se manifiesta en lo diverso y múltiple. El desorden se lo asocia a caos y se refiere a lo impredecible. La ambigüedad permite que una situación o palabra se la pueda interpretar de diferentes maneras, o que se le atribuyan dos significados. La contradicción se refiere a que algo se puede afirmar y negar a la vez, es decir, que son opuestos, se espera que algo sea afirmativo o negativo, pero no los dos a su vez, porque se destruirían mutuamente. Pero en la dialéctica la lucha de contrarios es una posición de búsqueda porque los opuestos se repelen, pero no se anulan. Y la incertidumbre es duda, indecisión y falta de certeza.

Entonces, la complejidad es lo que está tejido en conjunto. Es decir, que todos los elementos están en sincronía e interrelación, y por esto lo complejo es una cualidad de lo que está compuesto por varios elementos. En la esencia de la unidad habita la multiplicidad y la diversidad. En la naturaleza lo simple es complejo y lo sencillo es plural.

La complejidad es propia de la realidad del universo, de la naturaleza, de todos los seres vivos, de los seres humanos, de las dinámicas sociales, de los acontecimientos, de los hechos, entre otros, que evolucionan, se transforman y generan conflictividades y estas se organizan en redes y nodos. La complejidad está compuesta de múltiples variables interrelacionadas entre sí. Los conflictos, los objetivos, las capacidades, los intereses, las percepciones de los seres humanos y las relaciones que establecen con las variables hacen que la realidad cada vez sea más compleja. Por esta razón es necesario abordarla de manera disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Y la paz se encuentra precisamente en el orden de la complejidad porque está inmersa en la complejidad del mundo y de todos los seres vivos.

Muñoz (2004) sostiene que la complejidad es un asunto propio de la vida, de la dinámica de los seres vivos, de las interacciones de unos con otros. Es la consecuencia de las relaciones de entidades que comportan poder de unas sobre otras o que dependen de otras para su supervivencia. En esas tramas sociales, biológicas, existenciales, culturales, políticas se van construyendo nuevas o se van mezclando unas con otras a tal punto que es muy difícil entender su origen, desarrollo y estructura.

El género humano tiene la capacidad de adaptarse al medio físico, ambiental, social y cultural. De asimilar las características, condiciones y desafíos que se le presentan y de acomodarse para luego equilibrarse en esa realidad, sortear los obstáculos y dificultades, hacer los cambios y las transformaciones necesarias para su bienestar y felicidad. Este es un proceso de larga duración, complejo y difícil, pero necesario en la historia de los pueblos para la consolidación de la cultura de paz.

2.4.3.2. Conflictividad y paz.

En la dinámica de la existencia humana está el movimiento, el fluir y el cambio. Por esto mismo, el conflicto es una realidad inherente a la condición humana. Sin el conflicto sería casi imposible el desarrollo de sus potencialidades y de todas sus dimensiones. Es decir, la vida está siempre en acción-relación porque es un proceso, y en todo proceso hay fricciones y cambios. Estas fricciones-acciones son generadoras de conflictos y de la manera como se asuman se pueden dar distintas reacciones. En esto radica el tema de la transformación de conflictos. El diálogo es el medio más importante para solucionar los conflictos y buscar la paz para garantizar la dignidad, entendida como plenitud, bienestar, tranquilidad, gozo y alegría.

Los conflictos son connaturales a la condición humana, son parte de su esencia, permiten su crecimiento y su desarrollo. El conflicto es fuente de crisis, porque genera asombro, caos, desorden, desespero, ansiedad, impaciencia y desequilibrio. Y cuando el ser humano se descompensa entonces sufre y comienza a buscar soluciones para salir de esa crisis. El conflicto es lo que permite que las entidades humanas se entiendan, se comprendan, pero en la práctica no es nada fácil, porque hablamos diferentes idiomas, pensamos de distintas maneras, creemos en diferentes dioses, nos gobernamos de distintas formas, etc. Frente a lo anterior siempre habrá choque, obstáculo y en esa situación el conflicto aparece, y de la forma de comprenderlo e interpretarlo estará obrando la capacidad pacífica o violenta del ser humano. “El conflicto forma

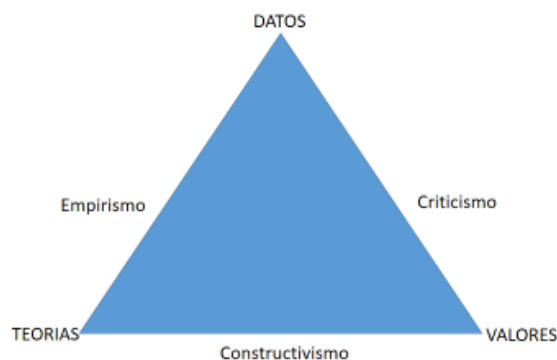
parte del universo, de todas las realidades que lo componen y de las relaciones que se establecen entre ellas” (Muñoz, 2001, p. 7).

Para comprender la teoría del conflicto los aportes de Johan Galtung sobre la paz y los conflictos sociales son importantes. Calderón Concha (2009) retoma a Galtung y afirma que “los conflictos son inherentes a todos los sistemas vivos, en cuanto portadores de objetivos” (p. 2). El conflicto es crisis y oportunidad; es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; es una situación de objetivos incompatibles; se solucionan y se transforman; implica una experiencia vital holística; el conflicto como dimensión estructural de la relación y como una forma de relación de poderes.

Los conflictos han estado presentes en la historia de la humanidad, en algunas etapas para provecho de la misma y en otras para su propia destrucción. De la concepción que se tenga del género humano se visualizarán las tendencias acerca de la paz. Un ser malo al estilo del leviatán de Hobbes (1588-1679) destruirá a sus congéneres y un ser bueno al estilo del hombre altruista de Rousseau (1712-1778) beneficiará a toda la humanidad, dos antropologías opuestas. ¿Entre las dos no habrá una que sea la síntesis de dos extremos viciosos? Sí, el hombre mismo, la humanología, es decir, la confianza del ser humano en sus capacidades para hacer inteligible sus loables acciones y aspiraciones humanas. El juicio recto propio del hombre virtuoso lo conducirá a la construcción de escenarios para la paz por medios pacíficos, con la firme decisión de dignificar la condición humana y llevarla a su felicidad.

Galtung representa en un triángulo la epistemología de la paz en el cual combina dos categorías de conceptos: datos, teorías, valores; empirismo, criticismo y constructivismo. En las dinámicas sociales y políticas el constructivismo avizora las transformaciones de las realidades sociales y los valores orientan la vida social. La paz solo es posible cuando hay transformaciones y desarrollo porque ella misma es el desarrollo.

Figura 3. Triángulo: datos-teorías-valores / empirismo-criticismo-constructivismo



Fuente: Galtung (2003c, citado por Calderón, 2009).

En este sentido, Vicent Martínez¹⁹ (2016) afirma que “hemos hablado de la transformación y no de resolución de conflictos” (p. 6). Académicamente, “los estudios de los conflictos han pasado por una primera etapa en la que se utilizaba la terminología resolución de conflictos” (p. 6). Parecía que el conflicto era algo negativo que había que superar a toda costa, incluso a costa de la justicia de la solución. Luego vino una etapa en la cual se habló de gestión de conflictos, “que ya permitía considerar el conflicto como algo positivo o negativo, según la forma que tuviéramos de gestionarlo” (p. 6). A finales del siglo XX con la globalización y el neoliberalismo los conflictos se propagaron por todo el mundo y han generado toda clase de crisis.

Afirma Martínez (2016) que con “la actual crisis económica producida por el neoliberalismo, se está fomentando, incluso en los currículos escolares, el emprendimiento” (p. 6), como si cada ser fuera una empresa individual y tuviera que afrontar la crisis económica desde su propia iniciativa (“sálvese quien pueda”), en lugar de “comprometerse con una transformación social de las estructuras injustas y productoras de desigualdad, exclusión y hasta expulsión del sistema económico” (p. 6).

Actualmente el abordaje de los conflictos se hace desde la transformación. Parece que los conflictos no se resuelven de una vez para siempre, sino que se transforman: serán positivos o negativos según los transformemos y nuestro compromiso es transformarlos, como el actual caso de Colombia, por medios pacíficos. “No parecen resueltos los conflictos de violencia estructural

¹⁹ El profesor Vicent Martínez (1949-2018) fue director honorífico de la Cátedra Unesco de filosofía para la paz, de la Universitat Jaume I, docente, investigador, pacifista y activista de los derechos humanos y la paz. En el prólogo a la revista *Temas*, de la Universidad Santo Tomás, expone sus ideas sobre los conflictos sociales.

que producen desigualdades, marginación y exclusión, pero sí están cambiando las formas de afrontarlos y las posibilidades de transformación” (Martínez, 2016, p. 6).

Por su parte, Lederach (1989) sostiene que todo conflicto a cualquier nivel se arraiga en dos fenómenos:

El poder y la estima propia. El poder hace referencia a la influencia mutua y en dicho concepto existen diferentes bases, como por ejemplo el nivel económico, el social o la capacidad de manipulación o control. Respecto a la estima propia, se centra en la oposición con los deseos del otro que supone la valoración personal del conflicto, y esto hace que solo se conciben dos posibles resultados: perder o ganar (p. 89).

Con las maneras de encarar los conflictos se pueden agudizar si se utiliza la violencia o se pueden resolver si se utiliza el diálogo. No se puede confundir conflicto con agresión o uso de la fuerza para conseguir un fin, dominar o imponer porque esto genera más violencia. El conflicto por su misma naturaleza es oposición, desacuerdo, confrontación entre personas o grupos y su transformación está basada en el diálogo. Los conflictos son positivos en tanto que son oportunidades para el desarrollo social.

2.4.3.3. Deconstrucción de la violencia.

La violencia es un concepto complejo porque tiene muchos significados, sentidos y acepciones. Cada persona tiene una definición de violencia proveniente de la intuición o de las experiencias personales, cada grupo familiar ha construido social, cultural y colectivamente las definiciones y conceptos relativos a violencias en plural porque en sus manifestaciones hay muchos tipos de violencia. Por lo general se conocen manifestaciones de violencia física, psicológica, verbal, sexual, militar, de género, social, etc., y por esta misma razón es muy difícil llegar a un consenso sobre lo que significa violencia. En este particular la RAE (2018) dice que proviene del latín *violentia* que significa “cualidad de violento, acción y efecto de violentar o violentarse, acción violenta o contra el natural modo de proceder, y acción de violar a una persona”. El nuevo diccionario Espasa ilustrado (2004) agrega que es la “acción y efecto de utilizar la fuerza y la intimidación para conseguir algo”. Entonces, ¿la violencia es algo que pertenece a la biología, a la genética, a la psicología del ser humano?, o ¿es algo social, cultural e ideológico que se aprende a través de la historia de la misma humanidad? Se acepta o se rechaza la expresión de si ¿el hombre es violento por naturaleza?

No es nada fácil llegar a unos consensos mínimos porque ya se ha dicho que es un tema complejo y difícil, pero hay que entender las causas y los efectos de las acciones agresivas y violentas, es decir, por qué y para qué de la violencia, sus múltiples relaciones con moral, ética, educación, conflicto, reconciliación, paz, entre otros.

El giro epistemológico nos permite el análisis crítico de la violencia. Según Jiménez²⁰ (2018):

El giro nos permite situar la paz en el centro de nuestras preocupaciones, prácticas e investigación, no significa que se olvide la violencia. Si no existiesen la desigualdad, la injusticia, las muertes, el hambre, etc., no sería necesario hablar de paz. Si lo hacemos es porque existe la violencia, la cual, dicho de paso, por poca que sea, es demasiada. No obstante, la violencia comparte con la paz ese carácter imperfecto, puesto que nunca ocupa todo el espacio de las relaciones entre entidades humanas (p. 12).

Martín Morillas (2004) afirma que la palabra violencia puede referirse a:

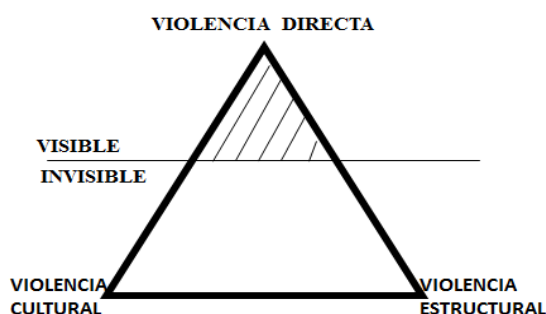
Conductas que se caracterizan primordialmente porque causan daño, dolor, destrucción, etc., con incidencia personal, interpersonal, social, cultural, política, histórica [...]; emociones y vivencias que, como causa o como efecto, producen o se producen en situaciones violentas: indignación, odio, vengatividad, rencor, culpa, remordimiento, miedo, crueldad [...]; ideas y creencias personales o colectivas que se plasman en actitudes, intenciones, estados mentales, motivaciones, disposiciones, que se relacionan con causas de violencia o que van asociadas a lo violento: tribalismo, machismo, racismo [...]; actitudes valorativas que, dada una situación de violencia, llevan a juzgar, justificar, condenar, en suma a valorar como bueno, malo, justo, injusto, legítimo [...]; palabras y actos de comunicación verbal y no verbal (gestos, actos de habla, expresiones, símbolos) que comportan violencia verbal, o reacciones verbales y no verbales a situaciones de violencia [...]; realidades sociales e históricas (regímenes socio-políticos, económicos, pautas y normas culturales, etc. [...]) (p. 235).

Entonces, la violencia se manifiesta de muchas maneras: actitudes, conductas, emociones, creencias, ideas, palabras, realidades, símbolos, gestos, etc., y sus consecuencias se multiplican en sufrimiento, dolor, angustia, miedo, terror, destrucción, etc. Quien mejor lo ha estudiado es Johan

²⁰ Juan Manuel Jiménez es Profesor Titular Departamento de Prehistoria y Arqueología y director del Instituto Universitario de Paz y Conflictos, Universidad de Granada. España

Galtung, que concibe el triángulo de la violencia como directa, cultural y estructural para representar la dinámica de la generación de la violencia en los conflictos sociales.

Figura 4. Triángulo de la violencia



Fuente: Galtung (1970).

Las tres violencias –directa, estructural y cultural– están estrechamente unidas y no funcionan por separado. La violencia directa es visible y se manifiesta en comportamientos y conductas violentas. La violencia estructural se centra en el conjunto de estructuras que impiden y niegan la satisfacción de necesidades sociales. Y la violencia cultural crea un marco legitimador de la violencia, la cual se concreta en actitudes y comportamientos.

La violencia cultural se expresa en los modos de pensar, sentir y obrar de un pueblo, es una violencia camuflada en la filosofía, la ciencia, la religión, la moral, la estética, el arte, la educación, la psicología y la antropología. Cumple la función de legitimar la violencia estructural y directa; de inhibir y reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que el género humano tenga argumentos a favor de su propia destrucción. En el obrar están las actitudes, comportamientos y conductas influenciadas por una cultura de la violencia, que en el diario acontecer se reproducen en la familia, la escuela, la iglesia y sociedad, es decir, en todos los ámbitos y niveles.

La violencia directa, física y verbal es visible en forma de conductas, responde a actos de violencia y se concreta en comportamientos y actitudes. Se presenta cuando una persona de manera intencionada agrede a otra de manera física, verbal, mental y simbólicamente. La violencia directa se presenta contra la naturaleza, contra el género humano y contra las comunidades o colectividades. Contra la naturaleza cuando se cometen acciones de destrucción de los recursos

naturales, contra el género humano cuando se destruye la dignidad humana, contra la colectividad cuando se destruyen los bienes y servicios de la comunidad.

La violencia estructural se origina en un conjunto de estructuras tanto físicas como organizativas, que no permiten la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad), debido a los procesos de estratificación social cuyos mecanismos están a favor de unos pocos y en detrimento de la mayoría. La violencia estructural es la peor de las tres (directa y cultural) porque es el origen y el mal, no es fácil detectarla y por lo mismo combatirla. Pero está presente en todo el engranaje social y estatal, especialmente en el sistema económico, jurídico, político y administrativo con sus aparatos represivos. La violencia estructural se subdivide en interna y externa: la interna emana de la estructura de la personalidad de cada uno. La externa proviene de la propia estructura social, ya sea entre seres humanos o sociedades. También se dice que hay dos tipos de violencia estructural: vertical y horizontal. La vertical es la represión política, la explotación económica o la alienación cultural, que violan las necesidades de libertad, bienestar e identidad, respectivamente. Y la horizontal separa a la gente que quiere vivir junta, o junta a la gente que quiere vivir separada. Viola la necesidad de identidad.

La violencia estructural, que podría ser entendida como un tipo de violencia directa presente en la injusticia social y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (misericordia, dependencia, hambre, desigualdades de género). Todas las entidades humanas generan, en alguna medida, violencia de la que obtienen algunos beneficios inmediatos, las prácticas de violencia se interaccionan causalmente unas con otras, en especial con los conflictos y con la paz.

Todas las acciones violentas por lo general generan mayor violencia, porque los odios, resentimientos, frustraciones, mentiras, rencores, sufrimientos y envidias se van encadenando unas con otras, a tal grado de complejidad y conflictividad que es muy difícil resolverlas. Ante esta situación se necesitan las mediaciones, las intervenciones y las ayudas para buscar alternativas de solución a problemas no resueltos. Las mediaciones le ponen límites a la violencia y son recursos importantes, válidos y necesarios para alcanzar la paz.

2.4.3.4. Mediaciones y paz.

La mediación es un escenario para resolver de manera pacífica y equitativa un conflicto. Es un intento de trabajar con el otro y no contra el otro, porque es la oportunidad para el aprendizaje, la

comunicación, el crecimiento personal y el respeto mutuo. Consiste en un proceso voluntario, libre, participativo y flexible en que dos partes en conflicto recurren ante una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.

El mediador cumple una función social importante. El que media, el que está entre las dos partes, el que se relaciona, el que se interpone entre varias situaciones. El que busca el término medio, o el justo medio. Las dos condiciones necesarias para un mediador es haber desarrollado la capacidad para comprender e interpretar todos los posibles elementos presentes en un conflicto. La persona que no entiende una situación difícilmente podrá explicarla, esto significa que, si la persona no conoce en detalle o los detalles de un evento, no podrá explicarlos, es decir, desmenuzarlos para entenderlos y luego comprender la situación que es la capacidad para hacerla suya, propia, y por esto se dice apropiarse de la situación. Luego viene la interpretación que con la ayuda de todas las disciplinas y ciencias hace un análisis detallado, pormenorizado y amplio de todos los elementos que componen el conflicto para entonces cumplir con la mediación, cuya función social es buscar la mejor solución al problema.

Un mediador debe tener varias cualidades que lo acrediten como tal: imparcial, creativo, comprensivo, paciente, con capacidad de escucha, observador, honesto, prudente, analítico, sintético, discreto, firme, maduro, confiable, objetivo, con experiencia en resolución de conflictos y con capacidad de comunicarse adecuadamente.

Un mediador es un negociador. Tiene la capacidad para negociar pequeños acuerdos en la búsqueda de soluciones. Involucra a otras personas con capacidad de poder dentro de las instituciones o entidades sociales para encontrar apoyo, interacciones y acercamientos. Permite la participación de sujetos externos para mayor entendimiento de la situación.

Los beneficios de la mediación en el nivel escolar son muchos. Mejora el ambiente, aumenta la capacidad de resolución de conflictos por medios pacíficos, disminuye el número de conflictos, se reducen las sanciones, mejora la disciplina y aumenta la docencia. A nivel social contribuye al desarrollo de actitudes de respeto, cooperación, solidaridad, tolerancia, se mejoran las relaciones interpersonales y autorreguladoras. Las mediaciones son espacios para resolver pacíficamente los conflictos en el ámbito escolar y social.

La mediación no solo es una estrategia para negociar los conflictos, es un recurso para transformarlos, y en este sentido podría ubicarse entre la paz imperfecta y la violencia estructural, porque la paz imperfecta posibilita espacios para la construcción de la paz y la violencia estructural

hace todo lo contrario, es decir, genera situaciones de incomunicación, poca participación y nada de cooperación porque divide, excluye, aleja a las personas. Viola los derechos humanos, altera la tranquilidad, el bienestar, el goce y la alegría familiar. Traspasa las fronteras y se vuelve más grande, peligrosa, poderosa y sistémica.

De acuerdo con Jiménez (2018), “la importancia de las mediaciones como topos, lugar y como palabra enriquecida por su cualidad dialógica. Mediaciones, aquí y allá, ahora, ayer, mañana [...], continuos espacios para el diálogo, a veces, muchas, a partir de un sencillo cruce de miradas” (p. 12).

2.4.3.5. Empoderamiento pacifista.

El poder solo es posible y se visibiliza en las relaciones humanas, en las prácticas sociales, en la manifestación de la obediencia y no obediencia. Unos mandan y otros obedecen. La acción de mandar es un acto de poder y la acción de obedecer es un acto de sumisión o poder al mismo tiempo. El que manda está por encima del otro y el que obedece está subordinado. Pero como toda relación es recíproca, va y viene, entonces, no siempre el que manda tiene el poder, es posible que el que obedece lo tenga, tampoco es verdad que el que obedece sea sumiso, porque a lo mejor la sumisión sea una forma de poder. En este caso el poder es una habilidad para mandar, o para obedecer, según sea el caso. Si el sujeto no obedece, el que manda no tiene poder, si el pueblo no obedece los dirigentes no tienen poder.

En tres premisas se explica el poder. Primera premisa: todos los seres humanos tienen poder y lo practican en múltiples situaciones de su existencia. El ejercicio del poder se hace manifiesto cuando el ser humano necesita acondicionar la naturaleza para vivir en ella, cuando en el grupo social se dan unas relaciones de jerarquía, cuando en la sociedad se construyen formas de gobierno. En la dinámica social el ser humano participa, interacciona, construye, crea y propone. Y al buscar respuestas a todas sus inquietudes y necesidades encuentra obstáculos, resistencias y choques, es aquí donde aparecen los conflictos, generadores de crisis personales y sociales, tan necesarias y vitales como la vida misma. En este caso el poder es una capacidad del ser humano para adaptarse, acomodarse y equilibrarse en el medioambiente, social y cultural.

Segunda premisa: todas las entidades humanas tienen poder y lo ejercen. Tanto los individuos como los grupos, las sociedades y la especie humana tienen una serie de capacidades para adaptarse al mundo y conseguir lo que necesitan para vivir. Del mismo modo, desarrollan sus

potencialidades, su manera de estar en este mundo, su modo de vida, su estilo de vivir, que en realidad es el desarrollo de la vocación. El desarrollo del ser trae consigo el hacer, que se expresa en el ejercicio del poder, porque se visibiliza en las relaciones, en las costumbres, en los hábitos, en los proyectos, en los intereses, en los objetivos cumplidos y por cumplir.

Tercera premisa: todas las entidades humanas utilizan el poder para construir la paz. Sin embargo, no siempre ha sido así, porque la historia está marcada, vista y analizada desde la violencia, pero podríamos verla desde la óptica de la paz, entonces entenderíamos que en el devenir histórico las realidades humanas y sociales están articuladas por acciones de paz. Ciertos hechos históricos quedaron como hitos porque fueron acontecimientos violentos, pero si analizamos con detalle hay más hechos pacíficos que dan muestra de bondad, altruismo, justicia, libertad, servicio, es decir, de acciones no violentas, sino de acciones de paz.

Todos los seres humanos tenemos poder y lo ejercemos en la cotidianidad de la existencia. En las relaciones personales, familiares y sociales. El poder está presente en todas las actitudes, comportamientos y conductas. En la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil. El poder se construye y funciona a partir de otros poderes, de los efectos de estos, independientes del proceso económico. Las relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, sexuales y productivas.

El poder es una facultad del ser humano, manifiesta en el control, dominio e imperio para concretar lo que quiere y busca, para imponer su mandato. El poder es representación, es asignación en cuanto se le otorga a una persona representar la institución, el Estado, la iglesia. Foucault (1980), en la *Microfísica del poder* indica:

El poder no es un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre otros, de una clase sobre otras; el poder contemplado desde cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allá, no está nunca en manos de algunos. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes circulan los individuos quienes están siempre en situaciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre los elementos de conexión. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (p. 144).

El empoderamiento de la paz es un proceso que se ha ido construyendo en todas las culturas, sociedades y Estados. Las prácticas de paz han acompañado el desarrollo y progreso de los pueblos. Han estado presentes en la evolución de la humanidad y han sido acciones importantes en el ejercicio de las libertades, de la justicia y del bien común. De hecho, a lo largo de la historia de la humanidad se han reconocido experiencias no violentas como mecanismo activo para la resolución de conflictos por vías pacíficas.

Respecto al poder y el empoderamiento pacifista Jiménez (2018) afirma que:

El poder entendido como la capacidad que tienen, tenemos, todas las entidades humanas para transformar la realidad mediante el concurso de la paz. El poder también tiene un carácter reticular y capilar lo que le permite alcanzar todos los espacios y ser ejercido por todas las entidades humanas. La paz debe estar presente en el proceso general de la toma de decisiones y en el diseño de las sociedades. De ahí que el empoderamiento implique que la paz ocupe cada vez un mayor espacio personal, público y político (p. 12).

Podemos definir el empoderamiento pacifista en un doble sentido: como la toma de conciencia de las capacidades que tenemos los seres humanos para la transformación pacífica de los conflictos y, también, como todos aquellos procesos en que la paz y la transformación pacífica de la conflictividad, la satisfacción de necesidades o el desarrollo de capacidades ocupan el mayor espacio personal, público y político posible.

2.4.4. Cultura de paz.

En el ambiente académico, social y político la expresión cultura de paz reviste múltiples significados y sentidos, las diferentes miradas posibilitan distintas visiones, las cuales dan origen a acepciones que en ocasiones se chocan unas con otras. Por esto es importante empezar con la definición que ofrece la Unesco (1998) al respecto

La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Resolución A/52/13).

La cultura de paz centra la dinámica en los valores, actitudes y comportamientos, lo cual indica que es estrictamente una condición humana que es aprendida. La acción de rechazar la

violencia y prevenir los conflictos son efectos de la enseñanza, hacen parte de procesos educativos. El diálogo y la negociación indudablemente son mediaciones aprendidas, que pasan por el tamiz de la experiencia y conocimiento familiar y social. En resumidas cuentas, la cultura de paz es en esencia un asunto educativo, social y político.

La cultura de paz consiste en una serie de valores que revierten importancia en la educación por la impronta en las actitudes y comportamientos. De ahí que el programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Unesco, 1999) la promueve por medio de la educación. Indica que el abordaje de la paz es un asunto educativo y que en términos curriculares se tiene que asumir como el eje transversal de todos los contenidos y prácticas escolares. Entonces, las instituciones educativas son el escenario adecuado e idóneo para la consolidación de la cultura de paz. Así lo entiende Sánchez (2004) al afirmar que “las ideas de paz y de interculturalidad van asociadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones” (p. 15).

El programa propone también promover el desarrollo económico y social sostenible. El desarrollo sostenible se basa en tres factores: sociedad, economía y medioambiente. Es un aspecto fundamental en el bienestar social de las comunidades y de los pueblos. Este tema es crucial en la cosmovisión de la Pachamama del pueblo de los pastos sobre la relación económica, laboral y productiva con el medioambiente. Y está en sintonía con el informe de la Comisión de Brundtland (1987): “satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro para atender sus propias necesidades”. Por tanto, el desarrollo sostenible se orienta hacia la conservación de los ecosistemas, buscar la igualdad, la paz y vivir en ambiente democrático.

De igual manera, indica que es urgente promover y garantizar el respeto de los derechos humanos. En el caso particular del conflicto armado interno de Colombia, en el transcurso de 52 años se han vulnerado sistemáticamente los derechos humanos, especialmente a los campesinos, indígenas, afrodescendientes, sindicalistas, líderes, educadores, periodistas, entre otros. En este mismo sentido, es necesario garantizar la igualdad y equidad entre mujeres y hombres. La cultura del patriarcado, machismo y sexismo ha manejado, dominado y gobernado todas las esferas familiares, sociales, económicas y políticas hasta nuestros días.

De igual modo, “promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y libre circulación de información

y conocimientos; y promover la paz y la seguridad internacionales” (Unesco, 1999). Este último tema es fundamental en esta investigación porque se busca que en el posconflicto podamos construir la paz en la región, en la ciudad y en la universidad. Pues como dice la Unesco (1999): “Hoy más que nunca [...] debemos redoblar esfuerzos para construir juntos en todos los planos una cultura de paz, y uno de los mayores desafíos será mejorar el diálogo, la comprensión y la colaboración entre culturas y civilizaciones”.

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos. En ese conjunto caben muchos aspectos para su consolidación. Entran en permanente interacción la axiología, la estética, la ética, la política y la epistemología que se unen conformando un todo dinámico y productivo para aportarle a las nuevas generaciones alternativas visionarias sobre la educación que queremos y el ser humano que soñamos para el siglo XXI. En este ambiente la cultura de paz “se logra sobre la base de una acción comunicativa, y por esto el diálogo es fundamental” para su consolidación, prevalencia y continuidad en la sociedad, o como dice Mayor Zaragoza (2003), una “educación a lo largo de toda la vida, como fuerza emancipadora, liberadora, como forjadora de un comportamiento personal, decidido con total autonomía por cada persona” (p. 20).

Este conjunto de valores, actitudes y comportamientos se aprenden a través de procesos educativos y pedagógicos. Por tal motivo la familia y las instituciones educativas tienen en su misión, la ineludible, impostergable e intransferible tarea de educar a las nuevas generaciones en valores directamente relacionados con la paz, la justicia, la libertad, el bien común, la solidaridad, la convivencia, el respeto, la diferencia, la diversidad, entre muchos otros. Porque la cultura de paz es aprender a criticar, aceptar la crítica y tener la capacidad de la autocrítica, practicar la tolerancia, la reciprocidad, la justicia y el respeto. Es descubrir al otro, el que es diferente y diverso. Por la alteridad nos damos cuenta de la existencia del otro, los otros, de la otredad. Así lo expresa el docente Gerardo León Guerrero, en adelante Machín:

Si no tenemos una noción clara de que el otro es igual, es lo mismo que yo, entonces no podemos construir paz, si no hay respeto hacia el otro, si ese otro no es considerado como a sí mismo, el problema es grave porque deviene el irrespeto, la intolerancia” (e2d1p2:33,57).

2.4.5. Cultura de paz y axiología.

En el contenido transversal de la educación se encuentra la estética, la ética, la moral, la ciudadanía, es decir, la axiología –del griego *axios*, lo que es valioso o estimable y *logos*, estudio o tratado–

que estudia los valores, los juicios valorativos. La estética se constituye en un ideal formativo, porque busca el sentido y significado de la belleza, la armonía y la bondad. En estricto sentido la finalidad de la ética es la formación estética del sujeto, por esto siempre van unidas y vislumbran finalidades de la educación integral. A partir de estos referentes se conceptualiza la dimensión ética que basa su fundamento en la vida del ser humano y en las vidas de todos los seres vivos. La vida en función de la vida misma, en su defensa, en su desarrollo, en su trascendencia. Y la entiende como el máximo valor y por ello todo está centrado en ella y para ella.

La ética recobra su finalidad al estudiar lo que le acontece a la vida en asuntos morales. En este sentido, la moral es todo aquello que la persona recibe en el hogar, en su morada, en su nicho familiar, expresado en el idioma, costumbres, valores, justicia, libertad, amor, ternura, sexualidad, castigos, represiones, odios, creencias, sentido del bien y del mal, entre muchos otros. La moralidad es la capacidad de actuar conforme a lo recibido en el hogar, escuela y sociedad. No hacerlo comporta remordimiento, lo que en otros términos sería conciencia de culpa o culpabilidad. Pero la moral puede provenir de la religión, de la educación, de la filosofía, de la sociedad, de la política y por esto no se habla de moral sino de morales, en plural, lo cual obedece a la diversidad cultural.

Una de las mayores implicaciones de la cultura de paz es formar personas para la vida, para el ejercicio de la ciudadanía, para la participación en ambientes democráticos, para la práctica de las libertades, para el respeto a la diferencia, para el goce y la alegría, para la igualdad y equidad, para la espiritualidad y trascendencia, para el disfrute del amor y la sexualidad, para la diversidad y la interculturalidad. Al respecto Mayor Zaragoza (2003) afirma: “de la cultura de imposición hemos de pasar a la cultura del diálogo y participación, solidaridad, compromiso, tolerancia y respeto. Es necesario construir otro mundo en el que podamos asegurar a nuestros descendientes en el futuro” (p. 9).

Los valores en la educación se constituyen en un tema recurrente, imprescindible, fundamental, pertinente y necesario en la formación integral de los estudiantes y en la configuración de una sociedad democrática, pluriétnica, multicultural e intercultural. En términos generales los valores representan ideales, sueños y aspiraciones. Los valores valen por sí mismos, son todo aquello que se considera valioso y estimable, provienen del interior de las personas, de su mente y corazón, son importantes por lo que son, por lo que significan y por lo que representan.

El valor es una conceptualización de una relación de sentido positivo existente entre las cosas y algún campo de realización humana, tiene relación directa con la vocación, entendida como el interés o la inclinación de una persona respecto a un estilo de vida o trabajo. Los valores son históricos y han sufrido variaciones, pero siempre tienen dos polos, el positivo y el negativo, hay clases y dependiendo de su grado de importancia se jerarquizan. Los valores se expresan de múltiples maneras, especialmente a través de actitudes, comportamientos y conductas. Las actitudes pueden ser coyunturales, pasajeras, accidentales, verbales y no verbales y se transmiten con la intención de que sean recibidas o entendidas por los otros. Los comportamientos son actos estables, permanentes y constantes los cuales consolidan las conductas que forman el carácter y la personalidad del sujeto. Por esto, los valores suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive.

Los valores existen en sí, valen por sí mismos, independiente de que sean o no apreciados o valorados, o criticados, por ejemplo, hay personas injustas, dependientes, egoístas, racistas y por ello no dejarán de existir la justicia, la libertad, el amor y la igualdad. El problema está en las personas y sociedades que conviven con el relativismo subjetivista exagerado y en ocasiones radicalista, al aceptar la práctica de valores a nivel de la interioridad individual, solo del individuo. Si bien es cierto, que la persona tiene una identidad propia, distintiva y exclusiva que la dota de intimidad, de un mundo interior, íntimo, abierto para ella y oculto para los demás, también es cierto que somos seres en relación con los demás y que toda sociedad debe posibilitar escenarios para la convivencia pacífica, solidaria y respetuosa de los derechos humanos. Por esto toda sociedad tiene que buscar unos valores mínimos o básicos desde los cuales todos sus integrantes puedan asegurar la igualdad, el diálogo y prácticas sociales afectuosas y cordiales basadas en los derechos humanos. Pero no se trata de homogeneizar, ni manipular y menos someter a las personas, se trata de buscar acuerdos, consensos que permitan la convivencia pacífica.

Este propósito solo es posible a través de procesos educativos en la familia, la escuela, las iglesias, las instituciones del Estado y la sociedad porque la conceptualización y práctica de los valores es un asunto de enseñanza-aprendizaje, lo que se aprende se enseña, lo que se enseña se actualiza y se valoriza en la convivencia. La escuela es el escenario para la formación integral, para el desarrollo de habilidades y competencias, así como para la práctica de valores a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, porque está demostrado que los valores mientras no sean descubiertos, asumidos e interiorizados por las personas es difícil practicarlos. Las instituciones

educativas tienen la misión de vislumbrar el futuro de la sociedad y hacerlo realidad a través de proyectos curriculares y pedagógicos claros, concretos, flexibles, realizables y evaluables.

Educación en valores: los valores son principios orientadores y reguladores de la vida porque dan sentido a las acciones humanas, contribuyen a la realización del ser, propician el desarrollo de la espiritualidad, del altruismo, del juicio recto; permiten la toma de buenas y adecuadas decisiones, fomentan la honestidad, la transparencia y alientan la búsqueda de la felicidad. En este sentido, para Sánchez²¹ (2008):

Los valores constituyen un conjunto de principios con los que nos identificamos y nos comprometemos como fuente de inspiración de nuestra manera de comportarnos. Basándonos, más o menos conscientemente en ellos, vamos formando la ideología y fundamentando la conducta (p. 2).

Es importante vivir de acuerdo con unos valores, a unos ideales, sueños o creencias, porque tienen significado y sentido en la vida personal y en las dinámicas de la vida social. Los valores se aprenden a través de las experiencias de la vida; es más importante la vivencia del amor, sentirse amado y amar, que saber la idea del amor. Las vivencias llenan de felicidad la existencia, colman de plenitud al ser, trascienden la vocación humana, contagia a los demás con actitudes positivas, nobles y solidarias, es decir, la persona que cultiva los valores testimonia el gozo y la alegría de existir.

La inquietud acerca de si se puede educar en valores y cómo hacerlo, aborda el campo axiológico de la formación del sujeto. Según Sambrano (2007) “cuando se habla de educar en valores, se habla de educar en derechos humanos, pues ellos están presentes en todas las manifestaciones educativas” (p. 12). La sociedad reclama a la escuela la formación en valores éticos, morales, cívicos y democráticos, pero el síndrome generacional no radica en lo que suele llamarse crisis de valores, sino en crisis epistemológica.

La crisis de valores o axiológica se asocia a que los jóvenes no viven exactamente con los mismos valores que sus padres les enseñaron e inculcaron, sino que practican otros acordes a su edad y tiempo, mientras que la crisis epistemológica se refiere a los conocimientos científicos y

²¹ Sebastián Sánchez Fernández es Investigador del Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España, desde su fundación, donde ha dirigido su colección de libros EIRENE y ha formado parte de su Junta Permanente de Dirección en representación de los Grupos de investigación. Director y catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar del Campus de Melilla.

tecnológicos que cada día son más abundantes, rápidos y acelerados. Entonces, sucede que las nuevas generaciones sí conocen y sí practican valores, pero no de la misma manera que lo hacen sus padres, abuelos y profesores, sino de otras formas, un poco diferente. En esto la distancia no es mucha, más bien es poca y garantiza la comunicación, pero la distancia se hace mayor respecto a los avances de los conocimientos científicos y tecnológicos, puesto que las nuevas generaciones sí los entienden, sí los comprenden y los practican mucho más rápido que sus padres y abuelos. En estas distancias está lo que he llamado crisis epistemológica, entonces, la crisis está centrada más en los conocimientos que en los valores.

Un joven que no se entiende con sus padres, con sus profesores, con sus mayores, no es que le falte capacidad para amar, valorar y respetar, es que sus formas de ver el mundo, la sociedad, la ciencia y la tecnología, están distantes 15, 20 y 30 años de lo que en su contexto se aborda y por esto no hay interlocución, entendimiento y comprensión. La distancia es epistemológica y no axiológica. Lo mismo sucede en las aulas de clase, hay distancias, barreras y enredos entre estudiantes y docentes por la misma razón.

Noviolencia y prevención de conflictos: siguiendo a López (2004a), la noviolencia tiene relación con la violencia directa, cultural y estructural, es decir, que a cada tipo de violencia propuesto por Galtung hay una noviolencia. A la violencia directa “la noviolencia se expresa como pacifismo (no a la guerra), objeción de conciencia (no a matar en nombre del Estado a otros seres humanos), como despliegue de métodos de lucha político-social no armados, como autocontrol, etc.” (p. 310). Esto implica toda una serie de técnicas conducentes a reducir al máximo los niveles de violencia de todo tipo, así como el daño físico o el sufrimiento del adversario.

A la violencia cultural la noviolencia se moviliza en acciones de denuncia y renuncia, es decir, denunciando la cultura de la guerra y todo su andamiaje violento. Lo mismo el patriarcado, el machismo y el sexismo. Y la renuncia a privilegios personales, lujos, suntuosidades, excentricidades, a patrones culturales propiciadores de violencias. Y a la violencia estructural la noviolencia moviliza la conciencia crítica, liberadora y emancipadora. Las estructuras sociales, políticas y económicas se untan de corrupción, impunidad y violencia. Son generadoras de miseria, exclusión y marginación. Es nuestro deber trabajar en proyectos y programas cuyos objetivos buscan la justicia, el bienestar, la equidad, el respeto, la solidaridad, el bien común, entre muchos otros.

A cada forma de violencia corresponde una dimensión teórico-práctica de la no violencia que se amplía significativamente desde métodos de lucha no armada y no cruenta, hasta un programa constructivo y creativo de bienestar de todos. “La no violencia es el deber y la acción por la justicia respetando la vida y la integridad de los adversarios en esa lucha” (López, 2004a, p. 311).

La no violencia es una propuesta ética, política y pedagógica. Es ética porque considera que la vida es lo máximo que tiene el ser humano, y conservarla, engrandecerla y defenderla es lo mejor que una persona puede llegar a hacer. Pero la vida extensiva a todos los organismos vivos como las plantas y los animales no es exclusiva de los seres humanos, porque sin las otras vidas la vida humana no puede existir. No permitir por ningún motivo que se use la agresión y la violencia contra la vida y las otras vidas. Los valores y principios que sustentan esta posición ética son: no matar, no destruir, no contaminar, no acabar, no devorar; buscar la verdad, el conocimiento, la ciencia, la tecnología para el bienestar social; dialogar, escuchar, respetar la opinión, crear, producir, pensar, criticar, valorar y transformar.

La no violencia es política porque en el ejercicio del poder se halla la capacidad de tomar decisiones en favor de la paz, se halla la fuerza de voluntad de las organizaciones y entidades constructoras de paz, se halla la voluntad popular proclamando la paz. La no violencia regula el poder y la autoridad y los orienta a favor de la justicia, la libertad y el bien común, bases esenciales de la paz.

La no violencia es pedagógica porque enseña que todo es un proceso y que para llegar a un punto hay que pensar, planear, actuar y evaluar en coherencia. Se aprende haciendo, participando, experimentando, es decir, el resultado de una buena enseñanza es el aprendizaje y la formación integral del sujeto. Se sabe que cada cosa se puede hacer de múltiples maneras y que los procesos de enseñanza-aprendizaje son importantes y necesarios para entender, comprender, interpretar y transformar la realidad sin ningún acto de violencia para reivindicar los derechos. También se sabe con sobrada experiencia que la violencia genera más violencia.

La no violencia son acciones encaminadas a la reivindicación de los derechos humanos sin utilizar ningún medio violento, es decir, las acciones son medios pacíficos y los derechos son el fin, en este caso particular las acciones justifican los fines y son justas, legítimas y legales. Utilizar la motivación personal, la cohesión social, el poder popular, la inclusión social, la legitimidad, el diálogo, la persuasión, las relaciones interpersonales, el buen humor, el chiste fino, el teatro

callejero, la danza, la pintura y el compromiso a través de funciones o roles, son técnicas para la defensa de la dignidad humana.

El profesor López (2004b) en su texto *Métodos y praxis de la no violencia* hace un recorrido histórico y minucioso de los métodos que se han practicado para la construcción de la paz sin violencia. Comienza con Gandhi (1869-1948), el líder de la India que liberó a su pueblo del yugo británico mediante una política no violenta sustentada en seis principios: verdad, no violencia, bienestar de todos, autogobierno, autosuficiencia y fuerza de la verdad. Esta praxis ha sido por mucho tiempo el modelo de las reivindicaciones sociales pacíficas y practicadas por otros líderes importantes como Martin Luther King (1929-1968), Nelson Mandela (1918-2013), y por numerosos movimientos, asociaciones y organizaciones de todo el mundo.

El investigador norteamericano Gene Sharp (1928) ha publicado varias obras sobre la lucha contra el poder mediante métodos no violentos. Su libro *La política de la acción no violenta* gira en torno a la utilización del poder en los conflictos. El poder no es monolítico: eso significa que no deriva de una cualidad intrínseca de aquellos individuos que están en el poder, sino de los individuos del Estado. Toda estructura de poder se basa en la obediencia de los sujetos a las órdenes de los dirigentes. De esa forma, si los sujetos no obedecen, los líderes no tienen poder. Pienso en la dialéctica de la obediencia, uno manda y otros obedecen, unos no obedecen y el otro no manda, el poder de la desobediencia civil.

Los métodos de acción no violenta propuestos por Sharp (1973) son 198 acciones no violentas que se podrían “clasificar desde la persuasión y la protesta, pasando por los métodos de no-cooperación y no cooperación social, económica y política, y finalizando por los métodos de intervención no violenta” (López, 2004b, p. 312). Otros métodos teórico-prácticos forman parte de modelos de defensa armada y son los llamados métodos de defensa popular no violenta.

De esta forma, los métodos y las acciones no violentas son la mejor manera de prevenir los conflictos que a diario se registran en el mundo, y que por lo general se resuelven con guerras como está sucediendo en la actualidad. En esta perspectiva el conflicto es inherente a la condición humana, dinamiza la vida personal, social, religiosa y política, la vida en sí misma es energía, fluidez, movimiento, complejidad y contradicción. El conflicto básicamente genera crisis y es en la crisis en donde surgen cambios y transformaciones. Sin embargo, frente a la crisis hay muchas actitudes: positivas, negativas, de resistencia, de negación, de lucha, etc., hay crisis individuales,

sociales, religiosas, políticas, económicas, educativas y de acuerdo con el manejo que se haga de ellas vendrán las transformaciones violentas o pacíficas.

Respeto a los derechos humanos: los derechos humanos son atributos de la persona, no son limosnas, ni añadiduras, ni donaciones. Un atributo es todo aquello que por esencia le pertenece a los seres humanos. De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) “la condición humana está centrada en la dignidad, entendida como aquello que hace a los hombres merecedores del respeto y la estimación de los demás y de sí mismos”.

La dignidad es la cualidad más importante de la condición humana, significa excelencia, honor y valía estimable en sí misma. Hace referencia al valor inherente al ser humano por el simple hecho de serlo, en cuanto ser racional, dotado de libertad. Es una cualidad consustancial al ser humano, no otorgada por nada ni por nadie, sino propia de sí, parte de la esencia de su ser. Entonces, la vida, la justicia, el bien común, la libertad, la comunicación, la educación, la paz, el reconocimiento, la diferencia, la participación, la representación, la opinión, la familia, la nacionalidad, el trabajo, la igualdad, la equidad, el respeto, entre muchos otros, son derechos propios e inherentes al ser humano, sin los cuales no podría tener dignidad.

Equidad de género: un tema de importancia global en la cultura de paz es garantizar equidad e igualdad entre mujeres y hombres. La sociedad occidental ha construido social y culturalmente roles tanto para hombres como para las mujeres, lo que ha generado división, violencia, exclusión y desigualdad. Los hombres, los varones, los machos, los valientes, los héroes para el mundo laboral, para los negocios, para la política, la religión, la academia, la investigación, la aventura, la conquista, etc. Las mujeres, las hembras, las féminas, las sumisas, las débiles, las miedosas, para el mundo del hogar, para los oficios domésticos, para la servidumbre, para la oración, la devoción, para cuidar los hijos y satisfacer las necesidades del marido.

La sociedad al privilegiar al hombre, al varón, lo engrandeció y así nació el patriarcado, que es el predominio de la autoridad del hombre en el grupo social. Al privilegiar al hombre macho en las artes, en la academia, en los negocios, en la guerra, en la política, en la religión, etc., generó el machismo que es la prepotencia del hombre sobre la mujer. Y al sobrevalorar lo masculino infravaloró lo femenino, dando origen a la discriminación sexual o de género.

Tanto el patriarcado, el machismo y el sexismo son maneras históricas de ejercer violencia de género. Estas creencias se han enquistado en la cultura de todos los pueblos y han permeado las formas de pensar, actuar, hablar, expresar y sentir, por esto es necesario revisar los conceptos y

conocimientos provenientes de la filosofía y la epistemología; devolverle el significado y el sentido al lenguaje, a las palabras y a las expresiones desde la semiótica y la lingüística; evaluar las actitudes, los comportamientos y las conductas personales y sociales desde la axiología, la psicología, la antropología, la sociología y la etnografía; revisar con juicio los contenidos teológicos de las religiones y realizar un análisis de los currículos educativos base de las prácticas educativas, docentes y pedagógicas.

De acuerdo con la OMS (2019), el género:

Se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto tanto a su estado de salud como a su acceso a la atención sanitaria (párr. 1).

Según Díez y Mirón (2004) el género es “aquella construcción social y cultural que se articula a partir de las definiciones de lo masculino y lo femenino y que analiza las relaciones conflictivas de poder tanto entre hombres y mujeres como en la sociedad en su conjunto” (p. 70). Las prácticas sociales, las diversas concepciones y las manifestaciones del poder se articulan en categorías legitimadoras del *statu quo* imperante.

Las diversas concepciones nacidas del patriarcado, del machismo y del sexismo se acoplan a las prácticas sociales a tal grado que la mayoría de la gente las considera como verdaderas. Y a partir de esta falacia, la negación de la mujer se legitima a través de estereotipos y roles de género: familiares, sexuales, económicos, laborales, legislativos, intelectuales, anatómicos, lingüísticos, históricos, culturales, académicos, religiosos, etc., que perduran en el tiempo y espacio hasta nuestros días.

Como lo afirma Díez y Mirón (2004): “el papel asignado a las mujeres es el de estar a favor de la paz [...] la paz debe ser construida por todos y todas [...]. Las mujeres han tenido mayor capacidad para superar los odios y establecer puentes entre grupos rivales. La implicación de las mujeres como agentes de paz ha adquirido en el mundo actual una nueva dimensión, más pública y masiva” (pp. 75-78).

Participación democrática: los conceptos paz y democracia han ido perdiendo su profundo significado y sentido por la manera en que se utilizan, es decir, de tanto utilizarlos en tan variadas

situaciones se han desgastado sus significados. En un Estado democrático la paz es un derecho importante y necesario. En el origen griego la democracia no hacía referencia al estilo de vida, sino a forma de gobierno, en el sentido que estaba articulada por la participación y la representación ciudadana en la asamblea del pueblo. En esta representación el pueblo depositaba su voluntad, su poder, su mandato y así perduró por largo tiempo. Pero en la historia reciente esa realidad ha tomado rumbos diferentes, más bien ha sido una ficción y en ocasiones una farsa, porque, por lo general, los representantes han trabajado por sus propios intereses defraudando la voluntad popular. Por esto en gobiernos democráticos también aparece la corrupción, la impunidad, la injusticia, la violencia en todas sus formas y manifestaciones.

La democracia es un estilo de vida que nace del reconocimiento del otro como un auténtico y legítimo otro, de este reconocimiento nace el nosotros y de este la colectividad, la comunidad, la sociedad y el Estado. En esta visión la participación recobra su auténtico sentido y significado, el cual es transformar las estructuras sociales corruptas, violentas y egoístas por otras pacíficas, transparentes y generosas.

2.4.6. Educación y paz.

2.4.6.1. Educación para la paz.

La educación y la paz son derechos incluidos en la declaración universal de los derechos humanos, por lo tanto, pertenecen a la educación en derechos humanos. En este sentido, solo será posible hablar de paz en relación con los derechos humanos. La educación para la paz es un proceso de formación integral sustentado en valores, actitudes, comportamientos, conductas, habilidades y conocimientos necesarios para vivir en armonía con nosotros mismos, con los demás, con la Pachamama, con el universo, con todos los seres que habitan el planeta.

En este sentido, Mayor Zaragoza (2003) afirma:

La educación para la paz ha de ser considerada como contenido transversal de la educación. La situación actual, los conflictos interétnicos e interculturales, la exclusión y la marginalidad, las sociedades pobres y las ricas son cuestiones que reclaman una educación para la paz (p. 23).

De la misma manera en que se afirma que los contenidos de toda educación son los derechos humanos, también lo es el de la educación para la paz.

La paz es un derecho y por tal razón se incluye dentro de los derechos humanos, es decir, es un contenido de la educación, o mejor dicho, es el eje transversal del currículo escolar porque tiene relación interdisciplinar y transdisciplinar con todos los demás contenidos como la justicia, la libertad, el bien común, el género, los conflictos, la mediación, la violencia, el empoderamiento. Están articulados a la paz porque su máxima finalidad es el bienestar social, la tranquilidad, el buen vivir y la felicidad de todos los seres humanos.

La Unesco (1995), en el documento *Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia* de la declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación en 1994 afirma:

La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Esto exige la preparación de los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para el ejercicio de responsabilidades individuales. Esto unido al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática (p. 8).

El investigador Galtung (1997) afirma que “educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo”. Estos medios se adquieren a través de la educación en la familia, la escuela y la sociedad, comienzan con pequeñas ideas, con sencillas prácticas de diálogo, solidaridad, ayuda, respeto y se van interiorizando en la mente y en el corazón y se expresan en acciones. Poco a poco se convierten en conceptos, valores, actitudes y comportamientos estables y duraderos en las personas.

2.4.6.2. Educación para la cultura de paz.

La cultura de paz es un asunto de educación. Para su consolidación es necesario encontrar estrategias pedagógicas que permitan aprendizajes creativos, productivos, reflexivos, críticos, respetuosos y tolerantes, que lleven al fortalecimiento de la autonomía, libertad, justicia, amistad, cooperación, solidaridad, práctica de la duda, la sospecha, la curiosidad y la investigación.

La educación para una cultura de paz tiene su fundamento en el preámbulo de la Constitución de la Unesco (1945): “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

La educación para la paz y cultura de paz son formas que se implican mutuamente de tal manera que cultura de paz es el *humus*, el contexto sin el cual no es posible la educación y a su vez la educación para la paz es imprescindible para crear esa cultura tan deseada. (Labrador, 2000, p. 27).

La educación para una cultura de paz está directamente relacionada con los derechos humanos, la solución noviolenta de los conflictos, la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, la participación democrática, el diálogo intercultural, el desarrollo humano sostenible y sustentable y el desarme mundial, entre muchos otros. Tuvilla (2004) define la educación para la cultura de paz:

Como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la cultura de paz (p. 397).

La educación necesita de aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlos de manera creativa y constructiva. De acuerdo con Fisas (2011):

Educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación prosocial que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias (p. 4).

En el quehacer docente las aulas de clases son escenarios óptimos para la consolidación de la cultura de paz, porque son el espacio para la socialización de temas pertinentes y del interés de los estudiantes. Temas relacionados a su contexto y que ayuden a comprender los problemas. Contenidos actualizados y bien fundamentados. Debates abiertos pero planeados.

2.4.6.3. Educación para la cultura de paz y los derechos humanos.

De acuerdo con García²² (2015):

El aprendizaje de los derechos humanos en el contexto de la educación para la paz se identifica con la pedagogía crítica, ambos comparten el postulado de una metodología y un aprendizaje de carácter

²² Eulogio García Vallinas es Profesor Titular Departamento Didáctica y Coordinador Máster Universitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, Universidad de Cádiz, España

social y político, pues encarnan valores y visiones del mundo que dan sentido a la adquisición de conocimientos y destrezas pertinentes para la realización de los derechos humanos y el desarrollo de la cultura de paz (p. 45).

En este sentido, Freire había planteado que la educación es un proceso reflexivo, crítico, liberador y transformador. Al respecto García (2015) afirma:

Educar para la Cultura de Paz hoy, en el contexto de la globalización y de las crisis del capitalismo, demanda el respeto por la integridad de los derechos humanos, la actualización de la dignidad humana y las transformaciones de cosmovisiones y modos de pensar vigentes, como condiciones necesarias para el logro de una paz sostenible (p. 46).

Respecto a la didáctica para el desarrollo de la cultura de paz, Sánchez (2007) afirma:

La metodología didáctica con la que vayamos a desarrollar la Educación para la Cultura de Paz y los Derechos Humanos en la práctica adquiere, evidentemente, una especial relevancia para todo el proceso educativo, puesto que, una vez establecidos los contenidos, es necesario que las estrategias y actividades para enseñarlos sean congruentes con las características de éstos y faciliten su aprendizaje por los alumnos (p. 13).

Asimismo, Sánchez (2007) afirma que en la interculturalidad y cultura de paz tenemos que procurar establecer situaciones educativas en las que:

Se integre el máximo posible de capacidades de nuestros estudiantes, para lo que es imprescindible preparar una gama de actividades que incluya charlas expositivas, trabajos de grupo, dramatizaciones (por ejemplo, de tipo *role playing*), visualizaciones de imágenes y escenas significativas, discusiones, debates en pequeños y grandes grupos, diálogos, negociaciones, resoluciones de conflictos reales y simulados, etc., así como aprovechar todas las posibilidades educativas que nos ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones y los medios de comunicación (p. 14).

Por consiguiente, fomentar la cultura de paz y la interculturalidad en los centros escolares obliga a “favorecer y valorar comportamientos solidarios y cooperativos entre los alumnos que, en muchos casos, son contradictorios con las prácticas evaluadoras habituales, en las que se suele primar, por ejemplo, la competición y el individualismo frente a la colaboración” (Sánchez, 2007, p.15).

Por las anteriores razones, la educación desempeña un papel fundamental en la consolidación de la cultura de paz y los derechos humanos, porque la educación relativa a los derechos humanos promueve un enfoque de la enseñanza basada en los derechos que incluye tanto los derechos humanos mediante la educación como los derechos humanos en la educación, y aún más, los contenidos de toda educación tienen que ser los derechos humanos. En este sentido, las actividades relativas a la paz y los derechos humanos tienen por objeto la eliminación de todas las manifestaciones de racismo, xenofobia, marginación, discriminación e intolerancia. El fortalecimiento de la educación para la democracia, la responsabilidad cívica, el pensamiento crítico, la tolerancia y la transformación no violenta de los conflictos.

La cultura de paz y los derechos humanos adquieren relevancia en la educación siempre y cuando sean ejes transversales de los currículos escolares y contemplen el estudio interdisciplinar y transdisciplinar de la paz, el conflicto, la deconstrucción de la violencia, el género, la paz imperfecta, las mediaciones y el empoderamiento pacifista, junto a los saberes locales, regionales y universales.

2.4.7. Educación y pedagogía

2.4.7.1. Breve historia de la educación.

La influencia del pensamiento grecorromano en la historia de occidente ha sido preponderante en todas las áreas del conocimiento: ciencia, filosofía, arte, estética, política, astronomía, literatura, educación, entre otras. Las ideas Socráticas (470-399 a. C.) sobre el conocimiento de sí mismo, la introspección, el diálogo y la humildad ponen de relieve la importancia de una educación para la virtud, la excelencia y la felicidad. Por su parte, su discípulo Platón (427-347 a. C.) concibe una educación para tres clases sociales, cada una con su propia estructura y con una finalidad común, un hombre virtuoso al servicio del Estado, su visión educativa tiene un carácter social.

Del mismo modo, Aristóteles (384-322 a. C.) piensa que la educación nunca termina, es un proceso de perfeccionamiento que dura tanto como dura la vida de la persona, y se centra en la consecución de la sabiduría y la felicidad. Estas ideas educativas con carácter social quedaron relegadas durante la Edad Media al imponerse el ámbito católico, cristiano y teológico de carácter individualista desde el año 313 con el Edicto de Milán hasta finales del siglo XV. Por fortuna resurge en la modernidad con Comenio (1592-1670) al buscar una educación para todos los

hombres sin importar su condición social, económica y política. Luego en el siglo XVIII se crea el pensamiento ilustrado que con sus aportes en el campo de la filosofía, sociología, antropología, epistemología, política, psicología y religión permitirá un despliegue de acciones y tendencias novedosas en perspectiva social.

Rousseau (1712-1778) las retoma y vislumbra el carácter social de la educación, la política y el Estado. La Revolución francesa (1789) marcará un horizonte filosófico, político y cultural con repercusiones sociales sin precedentes en la historia de occidente. El pensamiento de Kant (1724-1804) aborda campos humanos de profunda significación y nos deja enseñanzas filosóficas, éticas, morales y educativas que influyen en la manera de abordar al ser humano en sociedad. Para Kant (1803) “el hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que ésta lo hace” (p. 4).

Por la misma época, Pestalozzi (1746-1827) retoma ideas de la Ilustración para aplicarlas a su nueva manera de entender la sociedad y la educación. Concibió una educación con función esencialmente social y humana, la cual debe estar constituida por la sociedad civil que es la prolongación de la familia cuyo órgano es la escuela popular, por esto se le considera el padre de la educación social. De su pensamiento se desprende una rama educativa que se la conocerá como escuela activa porque centra el papel protagónico en la infancia y el aprendizaje en la dinámica del sujeto. Posteriormente se conocerá escuela nueva, escuela activa o escuela transformadora, la cual desarrollará matices importantes con carácter social y con tendencias novedosas en el ámbito de la educación formal.

La otra rama educativa de carácter social centrará su función en el servicio a las personas que sufren y padecen las consecuencias de los cambios acelerados del siglo XIX con la Revolución industrial, las guerras independistas, los nacionalismos –no solo europeos, sino también latinoamericanos–, los movimientos obreros y la revolución burguesa, lo cual dará las bases socioeconómicas para el nacimiento de la educación social. Por su parte, el siglo XX, con las guerras mundiales, genocidios, globalización, tecnología, comunicaciones, multinacionales, empobrecimiento, desempleo, etc., traerá consigo un sinnúmero de problemas sociales, económicos y políticos que afectarán a muchos sectores poblacionales, especialmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, ancianos, reclusos, delincuentes, mendigos, obreros, entre otros. Es decir, una franja poblacional vulnerable, frágil, marginal, débil y necesitada de la ayuda de las

instituciones del Estado, de la sociedad, de las iglesias para su incorporación a la vida familiar y social.

Los principios de la educación social pestalociana se desarrollaron a través de escuela nueva en algunos países europeos y latinoamericanos, por su parte la pedagogía social natorptiana impulsaría sus postulados en Alemania y algunos países europeos, especialmente España, Italia y Francia. Tiempo después llegaría a Latinoamérica en cuya recepción se fusionarían aspectos de escuela nueva, educación popular y educación social.

2.4.7.2. Concepto de pedagogía.

La pedagogía es una disciplina en construcción, esto quiere decir que se está haciendo en gerundio del verbo hacer para expresar duración en la acción, permanencia y continuidad en el tiempo por muchas razones, pero en especial por tres aspectos: el concepto de formación, la contextualización del currículo y la interacción de la teoría-práctica. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación exigen flexibilidad, apertura, revisión y actualización permanente de los referentes teóricos y metodológicos relacionados con sujetos, contextos, contenidos, currículos, evaluación, estrategias didácticas, docentes, recursos y medios, entre otros.

Entonces, la pedagogía es la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación en sentido general, para alcanzar los fines que una sociedad determinada ha planeado. Por esta razón estudia todo lo relacionado en el proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzar altos niveles en la formación integral del sujeto. Esto quiere decir que la pedagogía estudia la compleja red de relaciones entre los presupuestos teóricos alcanzables, las metodologías posibles, los recursos materiales, económicos y humanos necesarios para garantizar la calidad educativa.

De igual modo la pedagogía es una disciplina compleja pues en torno a su centro orbitan muchos aspectos, los cuales también tienen su propia dinámica y son constitutivos de otros. Tres aspectos grandes orbitan alrededor de ella: enseñanza, aprendizaje y formación. Cada uno en perfecta interrelación, pero a su vez con autonomía. La enseñanza constituye la razón de ser de la pedagogía en perspectiva del sujeto que enseña, de la existencia del docente y todo lo que implica la vocación y el perfil del educador. Por su parte el aprendizaje constituye el ámbito de quien aprende, el sujeto que recibe enseñanza, conocimiento, pero valga la aclaración, en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre van juntos, son inseparables y en constante interrelación. Y la

formación, que es el resultado de la enseñanza-aprendizaje y que comporta cada una de las dimensiones del educador como del educando.

2.4.7.3. Pedagogía activa.

La pedagogía tradicional centró la educación en la memoria, la repetición, el verbalismo, los buenos modales, la pasividad y la imitación perfecta de conductas ejemplares de docentes eruditos, devotos, obedientes y educados. La pedagogía activa surge como reacción a esta manera taciturna de educar a los niños y niñas, otorgándoles un puesto central en la historia, asignándoles funciones propias a la infancia, valorándoles la capacidad de pensar, expresar, comunicar y crear.

La pedagogía activa propone que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje a través de métodos dinámicos, flexibles, participativos y democráticos. Propicia el trabajo individual, la socialización grupal, tiene en cuenta los intereses del estudiante, respeta los ritmos individuales de los estudiantes, organiza actividades en las cuales el estudiante experimenta, vivencia y confronta la teoría con la realidad. Centra los procesos educativos en el sujeto que aprende y por esto investiga todo lo que tiene relación al proceso enseñanza-aprendizaje, como la motivación, la atención, el lenguaje, la memoria, las experiencias, las emociones, la resolución de problemas, la capacidad de tomar decisiones, el contexto, etc.

En el contexto del movimiento reformista surgieron innovaciones educativas en muchas partes de Europa y Estados Unidos respecto a las maneras de enseñar, a las formas de aprender, a la producción social del conocimiento, al proceso evolutivo de los estudiantes, a la capacidad de pensar, al potencial que tiene el juego, la actividad y el movimiento para el aprendizaje, la participación democrática y el respeto a los derechos humanos. Muchas ideas de corte reformista se fueron concentrando y conciliando a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX dando origen a la escuela nueva.

2.4.7.4. Breve historia de escuela nueva.

La rama de escuela nueva, también conocida como escuela activa, escuela progresista, escuela reformista, etc., está vigente y el pensamiento social en contextos de educación formal atiende problemáticas de sectores vulnerables por causa de los conflictos y las guerras. Una de las características es la decisión reformista del sistema educativo, de la educación formal, del papel del sujeto que aprende, de la función del educador, del servicio social de la educación, de la transformación de los contextos, etc.

Conviene destacar que Pestalozzi (1746-1827) fue el fundador de escuela nueva, y uno de los pedagogos más importantes de la pedagogía activa, pues aportó las bases que más tarde permitirían profundizar y fundamentar los aspectos sociales y metodológicos de la educación, como son: el trabajo artesanal, el juego, la observación, el aprendizaje, la motivación, la reflexión, la moral, el amor, entre otros. Sustentó su método en tres pilares: la pedagogía naturalista, el método de la intuición global y la finalidad de la educación. Privilegió en su concepción educativa el juego, la experiencia directa, el trabajo grupal, el amor, el respeto y favoreció la granja y la huerta escolar, la carpintería, y la disciplina compartida. Su pensamiento se desarrolló en países europeos, especialmente en Suiza, España y Francia, luego en México, Venezuela, Argentina, Brasil y Colombia.

La teoría de la educación social de Pestalozzi, según Pérez (2002), “se basa en un realismo social y, al propio tiempo, en un humanismo que lleva a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social” (p. 201). Conceptos esenciales de todas las pedagogías activas con carácter y función social.

También las ideas de pedagogía activa de Fröbel (1782-1852) en Alemania incidieron en la educación de su tiempo. Defensor del desarrollo evolutivo en etapas: infancia, niñez, pubertad, juventud y madurez, cada etapa es importante y guarda relación gradual con la siguiente. Es el fundador de los jardines infantiles y considera que la educación de los niños se lleva a cabo a través de tres tipos de operaciones: acción-actividades; juego-juegos; trabajo-tareas.

Así mismo, Decroly (1871-1932), desde el campo de la psicología, aportó a la educación activa y concibió los Centros de Interés como los escenarios que mantienen activa la motivación para el aprendizaje, el cual se logra a través del juego planeado.

El norteamericano John Dewey (1859-1952), propuso una teoría educativa basada en la experiencia, la socialización y la democratización. Dijo que la educación es el método fundamental del progreso y de la acción social y que el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa. Además, que para mejorar la calidad educativa es necesario dar una mayor educación. Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Su pragmatismo filosófico y pedagógico lo llevan a pensar que las ideas son planes de acción y que el pensamiento es uno de los modos de interacción entre las personas y el mundo sociocultural.

Por su parte María Montessori (1870-1952) desarrolló una educación fundamentada en la interacción de tres aspectos: ambiente, amor y niño. La mente de un niño es una capacidad maravillosa y única, hay periodos en los cuales el niño puede adquirir habilidades con mucha facilidad, el ambiente organizado, preparado y diseñado para un mejor aprendizaje y crecimiento, y un adulto capaz de guiar y servir al niño. Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación. El método de trabajo tiene en cuenta la vitalidad, actividad, libertad e individualidad del niño. Su influencia en Europa y América ha sido importante en la educación formal y ha contribuido a mejorar los métodos y los materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

En Ginebra, Édouard Claparède (1873-1940) hace aportes significativos en psicología y pedagogía en su concepción de escuela activa, en la cual el niño es el centro de la educación a partir de sus necesidades e intereses, es decir, una escuela hecha a la medida de los niños, con maestros dedicados a la observación y la investigación al servicio de los niños en su contexto social y económico.

Para el pedagogo francés Roger Cousinet (1881-1973) el método de trabajo en equipo libre posibilita que los estudiantes mantengan el interés, la energía y el gusto por la educación porque ellos son los protagonistas de la misma. Los maestros son observadores y consejeros en el desarrollo de actividades y dejan que los estudiantes ejerzan sus capacidades, habilidades, libertad, autonomía y liderazgo. La escuela debe facilitar los materiales y recursos que los niños necesitan para el desarrollo de cada etapa.

La pedagogía del también francés Célestin Freinet (1896-1966) es renovadora, popular, activa, abierta, natural y anticapitalista. Sus técnicas y metodologías inspiran la escuela del trabajo, propone el método natural y vincula el trabajo manual para inculcar la disciplina, la organización y la comunicación. Su objetivo es que los niños aprendan haciendo y hagan pensando. Es una escuela para el pueblo, para la clase trabajadora, con intereses populares, participativos y democráticos, sin imposiciones, sin la domesticación de la escuela capitalista, sin notas de obediencia.

En el ambiente educativo escocés surge Alexander Neil (1883- 1873) con la propuesta de una educación en libertad concebida en la Escuela de Summerhill. Los principios que guían la educación parten de la bondad natural de los seres humanos, el amor y el respeto base de la convivencia, la importancia de la corporalidad y la sexualidad y la felicidad como la máxima

finalidad de la educación. La escuela en libertad no programa exámenes ni calificaciones, la asistencia a clases no es obligatoria, no hay castigos, hay trato igualitario entre niños y adultos, no se imparte enseñanza religiosa y la asamblea es el órgano de gestión.

En Colombia las ideas pedagógicas de escuela nueva son acogidas por el escritor, abogado, psicólogo, filósofo y educador bogotano Agustín Nieto Caballero (1889-1975). Inspirado en las ideas filosóficas y pedagógicas de Kant (1724-1804), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932) fundó el Gimnasio Moderno en 1914 y contribuyó a la reforma educativa del país. Los principios de escuela activa renovaron la concepción de educación tradicional e impulsaron nuevas propuestas pedagógicas, teniendo como base: educar antes que instruir, disciplina de confianza, centros de interés, personas ilustradas y escuela para la vida.

En la década de los años sesenta del siglo pasado la escuela nueva llegó a Brasil y Argentina e influyó la educación a partir de la formación de profesores universitarios. Como dice Jafella (2002):

En Brasil, esta influencia se expresó más homogénea y estable en la conformación de un cuerpo de pedagogos sobresalientes [...] en Argentina la influencia no alcanza a configurar un real liderazgo escolar frente a la impronta de la educación tradicional enciclopedista que surgiera a partir de la denominada Generación de 1880 (p. 333).

En 1961 en el Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona, Norte de Santander, Colombia, y con apoyo de la Unesco se organizó la primera escuela unitaria con carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. Esta experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y, en 1967, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la propuso a todo el país.

De acuerdo con el MEN (2010), el modelo educativo escuela nueva “produjo significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas” (p. 7).

Dicho modelo es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer una educación primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se

brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia (MEN, 2010, p. 8).

Escuela nueva es una propuesta educativa para el mejoramiento de la calidad de la educación en zonas rurales, para elevar la cobertura de matrículas, para garantizar el acceso y la permanencia escolar, para continuar con buenos procesos de aprendizaje en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales, para mantener niveles de comunicación con las comunidades locales y para vincular a los niños y niñas que en el ambiente del posconflicto regresan a sus territorios.

El Ministerio de Educación Nacional ha impulsado la capacitación de los maestros en la metodología de escuela nueva en todo el país y en el departamento de Nariño. También se dio a la tarea de mejorar las guías de los estudiantes en el marco de los actuales referentes de calidad para apoyar óptimos procesos de aprendizaje.

2.4.7.5. Educación social y pedagogía social.

Con la dinámica científica y cultural de la Revolución industrial inglesa (1760) y la Revolución francesa (1789) cambiaron para siempre las concepciones económicas, filosóficas, educativas y jurídicas de occidente porque se dieron giros educativos, epistemológicos, sociológicos y antropológicos muy importantes. A raíz de estos acontecimientos los temas sobre Estado y nación cobraron relevancia y se centraron en la democracia; la educación de orientación religiosa pasó a ser laica, gratuita, obligatoria y estatal; el sistema económico abrió sus puertas al capitalismo; se difundió la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano adquiriendo gran importancia la libertad de expresión y la libertad religiosa. Luego vendría el nacimiento y concreción de las ideas nacionalistas, de la seguridad nacional, la separación de la iglesia y el estado, el anuncio del individuo sujeto de derechos, la dimensión social de los servicios, etc., con lo cual la civilización occidental cambiaría para siempre.

Las ideas de carácter social provenientes de la filosofía, sociología, psicología, política, teología y la antropología del siglo XIX fueron recibidas y asumidas en los ambientes académicos de las universidades. Los debates en torno a las ideas de escuela nueva, del marxismo y la doctrina social de la iglesia católica contribuyeron a las reformas sociales, económicas y educativas del siglo venidero. El surgimiento de la educación social proviene de la misma naturaleza de la

educación, de su función social al considerar que es un servicio social. La educación es un derecho humano fundamental, el cual adquiere mayor significado y sentido en las sociedades modernas. La educación es un servicio social gratuito y obligatorio, y por esta razón hay que hacer todo lo necesario y posible para que se cumpla y llegue a todos los sectores sociales. Como lo afirma Añaños (2012), “la educación social es una forma de educación que, a su vez, es el objeto y ámbito de la pedagogía social” (p. 15).

La educación desarrolla la dimensión social a medida que los problemas socioeconómicos aumentan y vastos sectores poblacionales padecen necesidades. El surgimiento de movimientos sociales, culturales y políticos posibilitaron el nacimiento de las ideas sociales y su repercusión en los ambientes académicos e investigativos. Así lo sostiene Matías Bedmar (2003): “Los dos pilares en que se fundamenta la educación social son las bases sociopolíticas y las raíces antropológicas” (p. 1).

En este sentido, las diversas problemáticas provocarán el nacimiento de la educación social y pedagogía social, cuya función es el servicio a las personas que están en alto riesgo social, que necesitan ayuda y cuidado para reintegrarse a la sociedad. Para Añaños (2012), “la Pedagogía Social como la educación social [...] nacieron ambas como saberes teóricos y prácticos cuyo destino era y es el servicio a los seres humanos” (p. 12). “la pedagogía social (PS) como ciencia y la educación social (ES) como praxis; en constante interacción, complementariedad y retroalimentación permanente entre sus pilares y fundamentos, surgieron como una respuesta a las diversas situaciones de vulnerabilidad, exclusión, riesgo y/o conflicto...” (Zolá y Polo, 2021, p. 103), “la pedagogía social y la educación social se constituyen respectiva y complementariamente en atalaya científica y en motor de transformación personal y social” (Martínez-Otero, 2021, p. 3)

2.4.7.6. Pedagogía social alemana.

La Revolución Industrial trajo consigo un despertar acelerado en la sociedad alemana en nuevas maneras de vida, tránsito de lo rural a lo urbano, del arado a la fábrica, de lo artesanal a lo industrial, etc. Nuevo rol laboral de mujeres y niños en las fábricas, miles de huérfanos, minusválidos y mendigos abarrotan los suburbios de las ciudades, jóvenes desempleados en la delincuencia, el vicio y el abandono. A causa de estas problemáticas surgen los orfanatos, internados, asociaciones de ayuda a los más pobres, organizaciones en defensa de los niños y

mujeres, instituciones de carácter social para enseñar a leer y escribir, y comunidades religiosas en favor de los pobres y desamparados. A la par surgen en Europa movimientos sociales con carácter político, como el movimiento feminista, el obrero, el socialista, el reformista, etc., todos estos movimientos traen consigo ideas sociales y pensamientos reformistas que a la postre son la base de la pedagogía social.

El trabajo pastoral del sacerdote Kolping (1813-1865) a favor de la clase obrera alemana es importante por las propuestas educativas-cristianas que marcaron una ruta hacia la pedagogía social, e influenciaron al movimiento obrero europeo y latinoamericano. Su propuesta pedagógica busca la formación ética, cristiana, comunitaria y técnica en las distintas ramas laborales y de esta manera configura los cimientos de la pedagogía social.

De acuerdo con Gloria Pérez (2002), la paternidad de la expresión pedagogía social y educación social se le atribuye a Adolf Diesterweg (1790-1866). Quintana (1997, citado por Pérez, 2002) afirma que Diesterweg es un educador discreto con buen sentido educativo (p. 204). Fue un liberal que luchó por la independencia de la escuela respecto de la Iglesia y pregonó la escuela única. Se inspiró en las ideas de Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827). También se refiere a Kerschensteiner (1854-1932) de quien afirma fue un pedagogo con talante práctico (Pérez, 2002, p. 206). Está influenciado por la filosofía de la cultura de los valores que elaboraron Dilthey (1833-1911) y Rickert (1863-1936). Entiende la formación como un modo de ser espiritual, unitario y con sentido, que el individuo se elabora y organiza en contacto con los bienes culturales y los valores objetivos. Concibe al educador como un tipo de educador social cuya ansia principal es el relacionarse con otras personas para ayudarles a realizar valores. Es conocido como el promotor de la escuela del trabajo.

Natorp (1854-1924), en Alemania, hace un estudio serio y sistemático sobre la educación asignándole un carácter social, con lo cual nace propiamente la pedagogía social al presentar en su libro ideas que expresan el anhelo social:

Pero el hombre no crece aislado ni tampoco tan solo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. [...] la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente (Natorp, 1913, p. 97).

Concibe al individuo como un ser esencialmente social e influenciado por las condiciones de su cultura y por las condiciones culturales de la vida social. Existe un triángulo inseparable entre individuo, cultura y educación. Su pensamiento conlleva a una serie de reformas educativas, sociales y políticas no solo en Alemania, sino en otros países de Europa. De acuerdo con Pérez (2002): “tomó del pensamiento de Kant y Hegel el contenido para afrontar el estudio de la pedagogía social” (p. 74). En el ambiente filosófico la tradición kantiana y la tradición historicista hermenéutica nutren las ideas pedagógicas sociales del siglo XX.

2.4.7.7. Etapas de la pedagogía social alemana.

El desarrollo de la educación y pedagogía social ha transitado por varias etapas, en las cuales las características y condiciones le otorgan diferencias teóricas y metodológicas. Añaños (2012) afirma:

El nacimiento de la pedagogía social puede definirse como el resultado de contingencias históricas externas, junto a las internas, conducidas por ideas previas, discursos, relaciones de poder [...] y que marcan el devenir de dos corrientes diferenciadas que coexisten en sus orígenes como ciencia en Alemania de mediados-finales del siglo XIX y que van a evolucionar y expandirse, con diversos giros, hasta nuestros días (p. 11).

En tal sentido, la educación social y pedagogía social tienen su lugar de nacimiento en Alemania. Según Añaños (2012) se desarrollaron dos grandes conceptos que visionaron la pedagogía social. El primero concibió la educación social en, desde y por la comunidad, es decir, la vida cotidiana de la comunidad. La segunda centra su objeto en la intervención educativa en una población determinada y diferencial, con la participación de los sujetos. “Esta última corriente fue la que acabó imponiéndose en Alemania y, por extensión, en toda Europa, a la cual se le llamó también ‘pedagogía de los sujetos carenciales’ y se asoció su emergencia a una intervención subsidiaria del Estado” (p. 12).

Los graves problemas generados por las guerras mundiales, la globalización, la tecnología, las comunicaciones, las multinacionales, el empobrecimiento de las mayorías, el aumento del desempleo, etc., trajo consigo un sinnúmero de problemas sociales que afectaron a grandes masas poblacionales, especialmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, ancianos, obreros, reclusos, delincuentes, mendigos, entre muchos otros. Es decir, una franja poblacional vulnerable, frágil, marginal, débil y necesitada de la ayuda de las instituciones del Estado, la sociedad y las iglesias

para su incorporación a la vida familiar y social. Nuevos desafíos educativos llegaron y la educación formal no pudo enfrentar por su condición estructural, sistémica, académica y gradual.

Al respecto Petrus (1997) dice que:

La eclosión de la educación social puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla (p. 10).

Indudablemente, la Educación Social adquiere relevancia académica después de las dos guerras mundiales. Las ideas marxistas en el primer cuarto del siglo pasado no habían logrado las metas de una revolución pensada y planeada, por el contrario, habrían fracasado, entonces, la teoría crítica adquiere estatus filosófico y reivindicativo. Después de la segunda guerra mundial un grupo de filósofos construyen la teoría crítica en la Escuela de Fráncfort con la finalidad de transformar el mundo. Las nefastas consecuencias de la primera guerra mundial en materia económica, social y política oscurecen el panorama de los movimientos sociales, obreros y sindicalistas. Se puede afirmar con Bedmar (2003), que “la teoría crítica nace asociada a la reivindicación social” (p. 1).

Se invoca a la formación y a la educación como los protagonistas de la conciencia emancipadora; dado que será imposible la sociedad justa sin conflictos, este buscará su transformación en el análisis crítico. La educación social salta de las aulas de clase a las calles de los barrios marginados, de las salas de conferencias a los parques y plazas públicas, y el discurso academicista retoma tinte político e ideológico. Los sectores vulnerables, frágiles y marginales adquieren estatus social en la medida en que la educación llega a sus lugares, es decir, la educación va a la calle, al barrio, a la plaza, entre otros.

Asimismo, la educación social se considera un instrumento de liberación. El educador social es un provocador, cómplice de un malestar cognitivo en el educando: provoca al interrogante sobre la validez de lo establecido, así como la motivación de la transformación. Bedmar (2003) dice que “comprometerse con la liberación reflexiva es la tarea de educación social. Allí donde la crítica social se implique es donde y cuando puede empezar la liberación que preconizan Habermas o Paulo Freire” (p. 2).

La transformación de los contextos sociales es un imperativo de toda educación. Y mucho más de una educación que se adjetiva social. Tanto la educación social como la pedagogía social buscan la liberación de los sujetos, el bienestar social y la emancipación de hombres y mujeres. En relación con la pedagogía social, Añaños (2012) afirma:

Es una ciencia en constante construcción, abierta y en evolución, que se adapta a las características y peculiaridades del contexto, de las personas y del momento, en el intento de dar respuesta a los desafíos, a las problemáticas concretas o, para promocionar a la población ‘normalizada’, con el fin de promover el cambio y mejorar la calidad de vida (p. 1).

Nelson Torres (2015), profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño, sintetiza en cuatro etapas la pedagogía social en Alemania. La primera se extiende desde 1898 hasta 1919 con representantes como Paul Natorp (1854-1924), Otto Willian (1839-1920) y Aloys Fischer (1880-1937), siendo el primero el que le imprimió carácter conceptual a la pedagogía social.

La segunda se desarrolla entre 1919 a 1933 en tiempos de la república de Weimar. El aporte más importante lo hace Hermann Nohl (1879-1960), quien la denomina pedagogía de la necesidad por la cantidad de personas necesitadas de los recursos más básicos para vivir por consecuencia de la Primera Guerra Mundial. Como lo señala Añaños (2012): “Nohl, apoyándose en la Pedagogía hermenéutica de Dilthey elabora un concepto de la pedagogía social que denomina ‘Teoría de una práctica para la práctica’” (p. 10). En este mismo periodo, “Nohl y Bâumer consolidaron teórica y prácticamente la pedagogía social y contribuyeron al nacimiento del Movimiento Pedagógico Social” (p. 10).

La tercera etapa entre 1933 y 1945 fue dominada por el nacionalismo de Hitler, pero la pedagogía social se estancó. La cuarta etapa va desde 1945 a 1949, en tiempo de posguerra. Se le denominó “pedagogía de la cultura” y contó con impulsores como Kerschensteiner (1854-1932) y Mollenhauer (1928-1998).

En la década de los años cuarenta del siglo pasado la educación social y pedagogía social llegan a España, Francia, Italia y países anglosajones y su desarrollo es intenso y fructífero. A partir de 1968 surge la pedagogía crítica y con ella la pedagogía social crítica que propone la conciencia crítica, la liberación, la emancipación y la transformación social. Como señala Quintana (1988):

Han sido sobre todo autores posteriores a 1945 quienes han hecho de la pedagogía social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del amplio campo del trabajo social, entre ellos se desatacan Mollenhauer, Giesecke, Hornstein y Thierach, quienes a partir de 1968 elaboran una pedagogía social crítica (p.14).

Según Pérez (2002), la teoría crítica se ocupa de elaborar con un carácter crítico-reflexivo la conexión existente entre educación y estructura social. Intenta también profundizar en los valores subyacentes en las instituciones educativas y en el modo tradicional de pensar la realidad educativa.

2.4.7.8. Contenidos de la pedagogía social.

La educación social y pedagogía social ofrecen alternativas para el cambio a una masa de sujetos desprotegidos socialmente. Ofrece oportunidades de formación fuera del contexto escolar. Al ritmo que avanza la sociedad también avanza la educación social para atender los problemas emergentes. Por esta razón se afirma que la pedagogía social es una disciplina en permanente construcción.

El objeto de estudio de la pedagogía social se centra en los problemas educativos de sectores vulnerables, marginales, excluidos, empobrecidos, olvidados y frágiles que demandan atención a sus condiciones, situaciones y posibilidades. Estudia las distintas maneras de ofrecer educación formal, no formal e informal a poblaciones en situación de riesgo social.

Las diversas concepciones de lo social conllevan a posturas también diversas de la educación, que pueden pasar del estado natural del sujeto al estado racional, del estado individual al estado social, de lo humano a la humanización, de la pasividad a la conciencia crítica, de la esclavitud a la liberación, del hermetismo a la transformación social, entre otras. Muchos conceptos relacionados a educación social son: socialización, intervención, capacitación, interacción, formación política, prevención, cambio social, educación extraescolar, conciencia crítica, emancipación, liberación, innovación, entre otros.

La educación social promueve el bienestar social, mejora la calidad de vida de las personas, ayuda a la resolución de conflictos, previene nuevos problemas, asegura y garantiza los derechos humanos de todos los individuos y optimiza los procesos de socialización, inclusión, equidad y justicia.

Las tendencias de la educación social están relacionadas a campos amplios de la existencia humana como: educación no formal de adultos, atención a la juventud, pedagogía laboral y ocupacional, atención a población marginada, ayuda y asistencia a la familia, gestión cultural, educación ambiental, ocio y tiempo libre, inclusión y discapacidad, educación a reclusos, etc.

2.4.7.9. Educación social y pedagogía social en España.

A comienzos de la década de los años cuarenta del siglo pasado las ideas de Natorp (1854-1924) llegarían a los ambientes académicos de España y posteriormente pasarían a ser parte de los planes de estudio. De igual modo las ideas de educación social de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) formarían parte de los debates y las investigaciones en las universidades españolas. El marcado acento de la sociología de la educación propició una revisión de los fundamentos de la educación social y a partir de la década de los años ochenta con la obra de José María Quintana titulada *Pedagogía social* (1984) nacería nuevamente el interés por las reflexiones profundas y sistemáticas sobre la educación social.

La educación social adquiere estatus académico y forma parte de las disciplinas de estudio profesional en las universidades, confiriendo el título profesional para trabajar con diversas poblaciones de distintos ámbitos socioculturales. Esto conlleva a que muchas situaciones no contempladas en la educación formal sean investigadas y atendidas por la pedagogía social.

La educación social en España está influenciada por los aportes de la escuela nueva que retoma a Pestalozzi y sus ideas para aplicarlas en la educación formal, pero que por su función social es llevada a programas de educación no formal. De igual manera, influyen las obras con carácter social de comunidades religiosas que realizan su apostolado con sectores pobres y marginados. La educación social no solo es una tendencia, sino el campo de investigación científico que le imprime vitalidad a la pedagogía social, como lo afirma Añaños (2012):

La Pedagogía Social, desde el principio, más allá de las corrientes, evoluciona como un saber práctico y saber teórico; su ejercicio da lugar a la profesión llamada Educación Social, cuya matriz disciplinar, la ciencia y la materia de enseñanza es la Pedagogía Social (p. 15).

De acuerdo con Susana Torío (2006):

La historia española de la pedagogía social comenzó académicamente en 1954, año en el que fue incluida en el plan de estudios de la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, y en las de Barcelona y Valencia en el año de 1956. Posteriormente, a partir de 1968, desaparece de los planes de estudio y se reemplaza por la sociología de la educación. Tendrá que esperar a finales de los años 70 para resurgir como disciplina con claras diferencias respecto de su etapa anterior. (p. 5).

Será a partir de la década de los años 70 que la pedagogía social tomará su rumbo definitivo en las ciencias pedagógicas. Torío (2006) retoma:

Algunas características más importantes son las siguientes (Montoya, 2001, p. 41): pragmatismo al realizar las revisiones de la sociedad y de la educación; avance como disciplina académica en las diferentes universidades; análisis y sistematización del llamado “Trabajo Social”; y apertura de variados campos profesionales para pedagogos y educadores sociales (p. 42).

En la década de los años 80 la pedagogía social adquiere mayor estatus académico y científico y son muchas las universidades que la ofrecen en sus planes de estudio. Aparecen libros, revistas, folletos y manuales fundamentando sus pilares, sus contenidos, sus metodologías y sus funciones en una sociedad de cambios y transiciones. Los seminarios, encuentros y congresos son la expresión del debate en torno a los temas sociales que recobran importancia y valor.

Para Torío (2006), es necesario considerar que la pedagogía social:

[...] es una ciencia en construcción, una ciencia que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan la prevención, detección y análisis de problemas sociales y sus causas; el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de iniciativas; la formación de agentes sociales; la investigación [...] (p. 43).

El profesor Antonio Petrus en su libro *Pedagogía social* (1997), afirma que “la finalidad de la educación no puede ser el crecimiento económico, sino el desarrollo humano” (p. 37), y que, a lo largo del siglo XXI, “la ansiada igualdad de oportunidades exigirá una educación pluridimensional, democrática y a lo largo de toda la vida” (p. 38). Por esta razón “necesitamos una educación que nos ayude a comprender la realidad social”, una educación que “facilite el tránsito de la asistencia administrativa a la asociación multicultural” (p. 39) para evitar el subdesarrollo, el empobrecimiento, la dependencia y la desesperanza social.

2.4.7.10. Educación popular y social latinoamericana.

Paulo Freire (1921-1997) aporta al mundo el proyecto de educación popular, una concepción de educación que trae inmerso el ideal de persona, que centra la actividad en la relación horizontal estudiante-docente-estudiante, que pone el énfasis en el conocimiento como fruto de la acción colectiva, participativa y democrática, que concibe un currículo abierto, diverso y flexible, que promueve la creatividad, la conciencia crítica, la libertad, es decir, una educación fundamentada en los derechos humanos y respetuosa de los mismos. Una educación innovadora, liberadora y transformadora, como la concibe Freire (1967): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 27).

La educación es un proceso continuo, permanente y sistemático fundamentado en la praxis, la reflexión y la acción. La reflexión es la capacidad de pensar en la realidad personal, de meditar sobre la condición humana y sus múltiples relaciones, y la acción es el compromiso para transformar la realidad, los contextos personales y sociales. En síntesis, la teoría-acción siempre van juntas en un ciclo interminable.

Los planteamientos de Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1968) desarrollan el concepto de opresión-opresor, educación bancaria, diálogo y concientización. La educación bancaria es el acto de depositar, archivar o almacenar información en la mente de los estudiantes para que la memoricen y la repitan a lo largo de su vida, esto los conduce a la pasividad, al desinterés y a la desesperanza, porque todo el protagonismo se centra en el docente que deposita los conocimientos, incide en la aceptación y continuación del *statu quo* imperante, en la absolutización del poder. Cambiar esta situación es tomar en serio a los estudiantes en su condición humana en contexto, es decir, en relación con la realidad del estudiante, porque solo así se podrá saber qué quiere, qué sabe, qué siente, a qué aspira, etc. Este giro antropológico es importante porque el centro de la educación es el estudiante y se convierte en el protagonista de su educación: “La pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1968, p. 29). El diálogo es el medio para la liberación tanto del oprimido como del opresor, así como el acicate para la concientización.

La propuesta humanista de Freire significa que la educación es un instrumento eficaz para hacer un giro pedagógico y personalizar al sujeto y devolverle su dignidad al reconocerle sus derechos humanos. La dignidad es cualidad del ser, es la esencia de la persona, es lo que le pertenece en razón de su condición humana. Para llegar a este nivel la educación tiene que liberarlo de las cadenas de la opresión, lo saca de la postración, de la ignorancia, del sometimiento y le ayuda a levantar la cabeza y la mirada para vislumbrar nuevos horizontes y caminos a seguir, pues “decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 1992, p. 47). Para esto propone la problematización, la cual parte del diálogo horizontal, de la reflexión profunda, de la búsqueda constante, de la construcción de nuevas realidades, de la creación de alternativas y posibilidades en una espiral ascendente y cualitativa.

En este sentido, la pedagogía liberadora busca fundamentalmente que el sujeto tome conciencia de sí mismo, entre en su ser, busque en su interior, hurgue sus entrañas y encuentre las

razones de su existencia, descubra por sí mismo el deseo y las ganas de vivir, aproveche las oportunidades para formarse como persona y ciudadano, conozca las encrucijadas de la sociedad, tome la decisión de trabajar y producir colectivamente, y se comprometa a transformar los contextos en búsqueda de una sociedad justa, igualitaria, democrática y libre.

Es decir, Freire vislumbró una sociedad en la cual todos los seres humanos podamos vivir bajo la garantía de los derechos humanos, por ello, planteó que desde el horizonte educativo la primera necesidad es alfabetizar porque es enseñar a pensar bien y mejor, a conocer su propio yo y contexto, a valorar lo que se tiene y tomar conciencia crítica frente a la realidad, a tomar la palabra y pronunciarla y saltar al compromiso político y transformador, porque el hilo conductor siempre será teoría praxis-teoría, lo cual indica que toda educación en su primera fase será la alfabetización para aprender el código lingüístico propio de su cultura, luego la concientización sobre su ser y contexto y por último será la transformación social.

Freire (1981) afirmó que “se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia crítica que permita al hombre transformar la realidad” (p. 36). La conciencia crítica es una capacidad desarrollada en los estudiantes que los induce a pensar críticamente acerca de su realidad socioeconómica, educativa y cultural. Les permite conocer el funcionamiento del todo y no solo de las partes, es decir, a tener una visión global del contexto en el que viven, de las dinámicas económicas, sociales y políticas del mundo y las implicaciones para el desarrollo de su vida.

La conciencia es el conocimiento profundo de sí mismo, de sus capacidades y limitaciones, de sus deseos y aspiraciones, de sus sueños y anhelos, de sus temores y angustias, es una mirada a su interior y en la medida que reconoce su condición humana en contexto es consciente de su situación en el mundo. Este primer conocimiento es fundamental para la praxis, entendida como acción en el mundo para transformarlo, una acción con sentido y significado para cambiar el contexto de dominación, opresión y marginación por otro contexto de liberación. Es decir, la praxis es un proceso que implica pasar de la teoría a la aplicación, evaluación, reflexión y de nuevo a la teoría. De esta manera, el producto final de la praxis a nivel colectivo será la transformación social.

En América Latina la educación social y la pedagogía social se nutren de los aportes de Paulo Freire (1921-1997), y sin caer en reduccionismos, se podría sintetizar su teoría educativa de la siguiente manera: de la alfabetización a la concientización, de la concientización a la conciencia crítica, de la conciencia crítica a la transformación social y de la transformación social a la liberación, a través de un solo método, el diálogo.

En estos primeros años del siglo XXI la educación y la pedagogía enfrentan grandes desafíos que exigen cambios fundamentales y significativos, y los problemas se hacen cada día más complejos: la globalización, el capitalismo salvaje, las telecomunicaciones, las guerras, el armamentismo, el terrorismo, las migraciones, la xenofobia, el racismo, el deterioro ambiental, el empobrecimiento, etc., provocan serias dificultades para la convivencia pacífica; profundos desencuentros interculturales; disonantes radicalismos y fundamentalismos religiosos e ideológicos; miradas esquizofrénicas frente al otro; desenfrenos en la voracidad de los recursos naturales.

En este sentido, Walsh (2013) afirma que “las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (p. 29). Y por esto mismo para Freire (citado por Walsh, 2013):

La educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción educacional, política y de liberación (p. 30).

2.4.7.11. Pedagogías contemporáneas.

Las grietas en la estructura social, económica, política y religiosa de Colombia exigen respuestas y compromisos para buscarles solución. En la actualidad el sistema educativo está más centrado en los resultados que en los procesos, olvidando que la finalidad de toda educación es la formación integral del sujeto, la cual se adquiere a través de óptimos, adecuados y pertinentes procesos de enseñanza aprendizaje. Dicho de otro modo, en la naturaleza y en el desarrollo humano no se dan saltos cualitativos ni cuantitativos y lo mismo sucede en la educación, todo se va dando de manera procesual, gradual y progresivamente, por esta razón, la formación integral debe ser un proceso continuo, permanente y participativo, así como natural, racional, crítico, creativo y transformador; que busca el desarrollo armónico de todas y cada una de sus dimensiones: biológica, espiritual, emocional, intelectual, estética, social, política, comunicativa, entre otras, con una finalidad, encontrar la felicidad en este mundo.

Por tanto, se hace necesario e imprescindible repensar la pedagogía activa, humanista, transformadora y liberadora, en otras palabras, buscar una pedagogía que propicie la estrategia aprender haciendo como lo propone escuela nueva a través de sus principios pedagógicos:

autonomía, actividad, juego, afecto, individualidad, participación, libertad, autogobierno, evaluación flexible, ritmo personal de aprendizaje, trabajo grupal, lenguaje materno, entre otros.

Del mismo modo, aprender a pensar bien y mejor como lo sugiere el filósofo estadounidense Mathew Lipman en su programa Filosofía para Niños creado en 1988. Advirtió en la filosofía y en el filosofar el modelo educativo necesario para hacer una transformación de las prácticas educativas tradicionales, que reducen la formación a la dimensión cognitiva del pensar y la repetición memorística de conceptos. Su programa filosófico parte de la constitución de comunidades de indagación en las que el diálogo filosófico es la herramienta privilegiada de indagación, comunicación y participación democrática, acompañada de novelas para cada grado y manuales para los profesores.

Las teorías cognitivas conciben al sujeto como un procesador activo de los estímulos. Abordan el estudio del lenguaje, memoria, percepción, razonamiento, resolución de problemas y sus implicaciones en el aprendizaje y el comportamiento humano fundamentales en los procesos de formación. En este sentido, los estudios del psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget sobre el desarrollo de la infancia y la inteligencia son básicos para su teoría constructivista del aprendizaje. Por su parte, el también psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) afirma que el desarrollo cognoscitivo era fruto de un proceso colaborativo y dependía en gran medida de la participación de los niños con el ambiente que les rodea. Los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un mundo de vida. El psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918-2008) condensa su teoría del aprendizaje significativo en su frase: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele consecuentemente”.

También Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, hace aportes a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje: uno de los elementos principales a la hora de conocer es la participación activa del sujeto que aprende, es decir, para que el sujeto conozca algo debe implicarse en ello, analizarlo, reflexionarlo y dotarlo de sentido. Este proceso conlleva a clasificar, organizar y categorizar la información recibida para su adecuada comprensión. Robert Gagné, psicólogo y pedagogo, considera que el aprendizaje es fruto de la interrelación entre persona y ambiente, lo que genera cambios en el comportamiento, en la conducta y en la actitud para conocer

la realidad. Estos cambios perduran según el grado de vivencia de las experiencias y en la repetición de las mismas. En resumidas cuentas, las teorías cognitivas constructivistas proponen aprender a construir socialmente el conocimiento y esa es una tarea pendiente en las escuelas.

De modo similar Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, propone la teoría de las inteligencias múltiples. El estadounidense concibe la inteligencia como un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos, es decir, es una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados. Las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona o su familia, sus enseñantes y otras personas. Por su parte, el también estadounidense Daniel Goleman, psicólogo, periodista y escritor estadounidense, define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”, es decir, capacidad para identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada, y habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo.

Por su parte, formar la conciencia crítica, liberadora y transformadora como la planteó Paulo Freire, la pedagogía crítica según Giroux, conocer los presupuestos del pensamiento pedagógico latinoamericano y tomar la opción por una educación pensada en sujetos reales, en sus contextos concretos, con problemas particulares y necesidades sentidas, es fundamental para la formación de todas las dimensiones humanas desde la pedagogía social, creativa, crítica, liberadora y transformadora.

Después de varios años Antonio Faundez dialoga con Paulo Freire y juntos regresan para replantear la pedagogía de hacer preguntas. El primero sostiene:

Hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el poder detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar. [...]. En la enseñanza se han olvidado de las preguntas [...] todo conocimiento comienza con la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad (Freire y Faundez, 2013, p. 69).

A lo que Freire le responde:

¡Exacto, estoy por completo de acuerdo contigo! Yo llamo a ese fenómeno “castración de la curiosidad”. Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada! (p. 69).

Además, afirma que el educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta, porque, aunque pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De ese modo, el educando aprende formulando la mejor pregunta (Freire y Faundez, 2013, p. 72).

Ahora bien, Gardner y Davis (2014) se afanan en platear cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. “Están convencidos de que el mejor modo de describir lo más singular de los cambios que los medios han traído consigo es encontrar una caracterización única. Por tal motivo han capturado el concepto con el calificativo de “generación app” (p. 154). Una app o una aplicación es un programa informático, generalmente diseñado para funcionar en dispositivos móviles, que permite que el usuario lleve a cabo una o varias operaciones.

En la actualidad, la vida es, ciertamente, algo más que la suma de las aplicaciones que tenemos a nuestro alcance. Sin embargo, la influencia de las aplicaciones es más generalizada y, en nuestra opinión, más perniciosa, porque el gran alcance y accesibilidad de las aplicaciones inculca una conciencia app y una visión app del mundo: la idea de que hay maneras concretas de conseguir lo que sea que queremos conseguir, siempre que tengamos la suerte de contar con las aplicaciones correctas y, a un nivel macroscópico, podamos acceder a la súper app que nos permitirá un tipo de vida determinado y presentaremos al mundo de una manera también concreta (Gardner y Davis, 2014, p. 155).

Al considerar la educación en la era digital se preguntan, cómo los medios digitales afectan, y pueden seguir afectando, a la educación:

Los programas y sistemas pedagógicos de “talla única”, deben considerarse anacrónicos, si no ofensas punibles. Los medios digitales también ofrecen la posibilidad de acceder a temas y habilidades importantes y de llegar a dominarlos. Hay muchas maneras [...] de aprender a jugar al ajedrez, a tocar el piano, a hablar francés o escribir caracteres chinos, o adquirir conocimientos sobre economía, estadística, historia o filosofía. (Gardner y Davis, 2014, p. 155).

Y a manera de conclusión, “consideramos que las aplicaciones y la Generación App avanzan inexorablemente hacia la búsqueda de soluciones prefabricadas para los problemas existentes” (p. 182).

2.4.8. Diálogos de paz.

Humberto de la Calle, jefe del Equipo Negociador del Gobierno con las FARC-EP, decía a los medios de comunicación que “la mejor forma de ganarle a la guerra fue sentándonos a hablar de la paz”. El Acuerdo Final (2016) entre ambas partes subraya que la paz ha venido siendo calificada universalmente como un derecho humano, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y la ciudadanía. La paz es un derecho humano de primera generación y base y fuente de todos los demás, y su construcción un deber primordial de toda democracia. Nos recuerda que el enfoque territorial supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socioambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía. La implementación se hará desde las regiones y territorios y con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad. Y como lo afirma Hernández (2015): “son las regiones y las localidades, las llamadas a servir de escenario real de la reconciliación, de la reconstrucción social, política y económica de las interrelaciones humanas y culturales, como estrategia de reversión del modelo neoliberal” (p. 62).

Volver la mirada a las regiones, a las localidades y darles el protagonismo a los ciudadanos de a pie, es un mecanismo audaz de participación ciudadana y de concreción de las políticas estatales en la construcción de la paz, pues:

Lo más importante es que la paz se desarrolle de manera real y se sostenga de manera real, en la soberanía popular, en las experiencias de poder popular y de gobiernos territoriales comunitarios, que se dan y existen en las regiones y las localidades (Hernández, 2015, p. 63).

Si queremos de verdad construir espacios y procesos de paz, es necesario que el Estado reconozca en las prácticas sociales la existencia de diversas culturas y etnias, así como el potencial endógeno de las localidades y regiones.

En el caso colombiano, el conflicto armado interno generó todo tipo de violencias, miserias, desarraigados, exclusiones y desesperanzas en cada una de las regiones y subregiones, sin embargo, con la firma del Acuerdo Final:

La terminación de la confrontación armada significará [...] el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. El fin del conflicto supondrá la apertura de un nuevo capítulo de nuestra historia. Se trata de dar inicio a una fase de transición que contribuya a una mayor integración de nuestros territorios, una mayor inclusión social [...] y a fortalecer nuestra democracia para que se despliegue en todo el territorio nacional y asegure que los conflictos sociales se tramiten por las vías institucionales, con plenas garantías para quienes participen en política. Se trata de construir una paz estable y duradera, con la participación de todos los colombianos y colombianas (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 8).

El Acuerdo Final pretende contribuir a las transformaciones necesarias para sentar las bases de una paz estable y duradera: el acuerdo de sobre una reforma rural integral “contribuirá a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 7).

El acuerdo sobre participación política requerirá de una “ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales” (p. 7).

En la fase de implementación el acuerdo contribuirá a la “ampliación y profundización de la democracia en cuanto implicará la dejación de las armas y la proscripción de la violencia como método de acción política para todas y todos los colombianos” (p. 7).

El acuerdo de cese al fuego y de hostilidades bilateral tiene como objetivo “la terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la fuerza pública y las FARC-EP” (p. 7) y su reincorporación a la vida civil en lo económico, lo social y lo político. En este punto se incluye el acuerdo sobre garantías de seguridad y lucha contra las organizaciones criminales responsables de homicidios y masacres o que atentan contra defensores y defensoras de derechos humanos, movimientos sociales o movimientos políticos, etc.

Es necesario encontrar una “solución definitiva al problema de las drogas ilícitas, incluyendo los cultivos de uso ilícito y la producción y comercialización de drogas ilícitas” (p. 7). El acuerdo crea el sistema integral de verdad justicia, reparación y no repetición, que contribuye a

la “lucha contra la impunidad combinando mecanismos judiciales que permiten la investigación y sanción de las graves violaciones a los derechos humanos y las graves infracciones al derecho internacional humanitario” (p. 8), con mecanismos extrajudiciales complementarios que contribuyan al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, la búsqueda de los seres queridos desaparecidos y la reparación del daño causado a personas, a colectivos y a territorios.

El acuerdo sobre mecanismos de implementación y verificación crea la “comisión de seguimiento, impulso y verificación a la implementación del acuerdo final [...] con el fin, entre otros, de hacer seguimiento a los componentes del acuerdo y verificar su cumplimiento, servir de instancia para la resolución de diferencias y el impulso y seguimiento a la implementación” (p. 8).

También crea un mecanismo de acompañamiento para que la comunidad internacional contribuya de distintas maneras a garantizar la implementación y la verificación del acuerdo final, bajo la asesoría del Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz de la Universidad de Notre Dame de los Estados Unidos.

Por lo tanto, el posconflicto es pensar el futuro de Colombia y de las regiones porque han sido olvidadas por el Estado. Es necesario pensar el concepto de Estado social de derecho, democracia y nación porque son fundamentales para encontrar modos de vida alternativos; proyectos de desarrollo sustentable y sostenible; propuestas educativas soportadas en los derechos humanos; sistema de justicia respetuoso de los derechos humanos, de las prácticas ancestrales y consuetudinarias; sistemas de salud para todos con autogobierno y economía mixta; un sistema agrario subsidiado, asistido y financiado; un sistema organizado y vigilado de mercadeo y consumo, entre otros. Pero, sobre todo, una política seria y audaz en contra de los tratados de libre comercio que dejan al país postrado y con las manos atadas.

El acuerdo de paz tiene como finalidad la construcción de la paz en todo el territorio nacional. “Según Uribe y Velasco (2021) “es necesario contemplar el restablecimiento de la dignidad humana como eje transversal en ese proceso” (p.352). La dignidad humana es lo propio del ser, lo que fundamenta su valor, su respeto, su razón, su conciencia y sus derechos. Por esto, el acuerdo final “debe dar participación a los diversos actores, con el propósito de que desde el ejercicio de su rol en la sociedad realicen aportes que permitan la reconstrucción del tejido social fragmentado” (p. 352)

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Conociendo los contextos de la realidad humana

Este estudio se inscribe dentro de la investigación con enfoque cualitativo y tipo de investigación etnografía educativa. Se aborda la realidad étnica, cultural y educativa de los pastos para construir la paz regional en el posconflicto. Es la metodología más apropiada y pertinente de las ciencias sociales y humanas por su relación directa con la hermenéutica y la interacción social. La metodología cualitativa permitió recolectar datos, explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la viven los docentes y las familias seleccionadas para el estudio, es decir, permitió indagar a profundidad el comportamiento humano.

Resultó significativo conocer los textos y contextos en los cuales se realizaron las observaciones participantes, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales, porque en ellas las funciones y significaciones humanas cobran mayor sentido y profundidad, y el estudio adquirió integralidad y articulación unitaria de análisis e interpretación.

Miguel Martínez (1999) afirma que “la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir, con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (p. 62). Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. “Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (p. 63).

Torres (1995) afirma que la “investigación cualitativa aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas –por vía del lenguaje– por los actores involucrados” (p. 109). De esta forma, en las conversaciones informales con las familias se valoró la forma de pensar, sentir y actuar acerca de la comunidad, la Pachamama y sus relaciones con las plantas, el agua, las aves y los animales, la agricultura y el trato con la madre tierra, la religiosidad con sus santos y mamitas, sus devociones y creencias, la importancia de las fiestas, la música, las danzas y los atuendos, la risa y la alegría y el devenir de los carnavales como la celebración magna y de cierre, entre otros.

De igual manera, Bonilla y Rodríguez (2005) afirman:

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explotarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas (p. 70).

3.2. Aprendizajes contextualizados.

También fue una investigación en el marco de la etnografía educativa porque se abordó la cultura de los pastos, es decir, se concretó en una etnia en particular y en sus cosmovisiones, prácticas sociales y comportamientos pacifistas. Según Martínez (1999), la etnografía intenta describir el estilo de vida de un grupo de personas que convive en determinado espacio sociocultural, y afirma:

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción en que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de la vida (p. 30).

Este estudio etnográfico se propuso comprender lo que los docentes, las familias y las personas piensan, sienten y expresan sobre su etnia, su cultura y sobre la educación para construir la paz regional. Martínez (1999) dice que “el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (p. 30). Razón por la cual se hizo una descripción amplia de los contextos y textos, un análisis detallado de todas las categorías y una elaboración teórica integral e integradora.

Para comprender la realidad étnica, cultural y educativa de los pastos fue necesario entender que todo en la vida es un proceso, que nada está acabado o concluido, sino en camino de realización, especialmente, lo referente al comportamiento, a las intenciones, a las emociones, a las vivencias, o como lo dicen Goetz y LeCompte (1984), “la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana” (p. 28).

La etnografía como método de investigación permitió el acercamiento a prácticas étnico-culturales, ancestrales y educativas de los pastos mediante la entrevista estructurada en profundidad a los cinco docentes de la Universidad de Nariño. Este método posibilitó la participación activa en ellas para aprender y escuchar lo que dicen, hacen y sienten, con la finalidad

de contrastar la información a través del análisis de aspectos cualitativos relacionados con la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el carnaval. Sus actitudes y comportamientos frente a la paz, los conflictos, la educación, el bien común, la justicia, la libertad, el buen vivir, entre otros, son componentes importantes para la construcción de paz.

La selección de seis docentes de la universidad para llevar a cabo la entrevista en profundidad relaciona la metodología al estudio de caso. Esta particularidad de centrar la recogida de información sobre los pastos con docentes podría ser un estudio de caso, no en estricto sentido, pero sí en la manera de abordar las entrevistas y su posterior análisis. Los criterios de selección de los docentes incluyen formación profesional, conocimiento de la etnia los pastos e investigaciones y publicaciones en el área sociocultural. Esta concreción en la selección posibilitó la comprensión de las cualidades, valores, principios, dimensiones y contenidos de los pastos vistos por los docentes.

El análisis del caso de los Pastos tiene el propósito fundamental de comprender la particularidad de esta etnia vista desde los docentes universitarios en la perspectiva de la formación académica e investigativa y desde las familias seleccionadas de varios municipios de la región en la perspectiva de cotidianidad. La finalidad del estudio es conocer cómo funcionan todas las partes y la compleja red de relaciones que conforman un todo. El estudio de casos “es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, 2014, p. 2).

El estudio retoma la revisión documental para complementar las observaciones y las entrevistas. Observaciones *in situ* de las prácticas ancestrales socioeconómicas, culturales y educativas en las veredas de los municipios en donde habitan los pastos. Entrevistas a docentes, familiares y amigos habitantes de la región. Y la revisión de documentos, libros, revistas y artículos importantes para la recolección de información y datos sobre la cultura de los pastos. Esta aproximación histórica y a su vez hermenéutica indica que el estudio también tiene características del enfoque histórico hermenéutico.

Este enfoque centra su función en la interpretación y comprensión de las acciones humanas, de los textos y contextos, de los significados y sentidos del comportamiento humano en situaciones concretas, en momentos reales y en circunstancias particulares. Por esto, es importante el enfoque

porque permite que las realidades humanas se conozcan en perspectiva histórica e iluminada por los rayos de luz de la hermenéutica.

3.3. Comprender el contexto educativo.

El campo de la educación es muy amplio, diverso, múltiple y complejo, pero interesante y fascinante. La paz es un asunto de educación en su primera instancia y la escuela el escenario más idóneo para consolidar la cultura de paz. Uno de los propósitos de este estudio fue entender, comprender e interpretar el fenómeno educativo para poderlo explicar. En este sentido, varios autores de las ciencias sociales ya lo han hecho (Elliot, 1994; Briones, 1995; Stenhouse, 1998; Cerda, 2000; Calvo, 2008). En la actualidad la educación abarca muchos aspectos, el abanico se sigue ampliando a medida que las investigaciones aportan nuevos descubrimientos y conocimientos sobre calidad, cobertura, currículos, planes, programas, etc., y, de igual manera, su profunda relación con la pedagogía en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación.

La visión presentada por Álvarez (2008) centra su atención en la etnografía desde el plano pedagógico y los diversos autores que han planteado lo que entienden por etnografía educativa y etnografía escolar.

El concepto etnografía educativa es más amplio que el concepto de etnografía escolar, que únicamente remite al estudio etnográfico en las escuelas. El primero, en cambio, remite a una pluralidad de frentes de estudio posibles con diferentes agentes educativos, no sólo la escuela. En este sentido, ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución (Serra, 2004, citado por Álvarez, 2008, p. 18).

La educación no se suscribe a la escuela, ni es exclusiva de ella, es básicamente un producto social, cultural e histórico; en las familias se ofrecen las primeras enseñanzas y aprendizajes respecto a la cultura, porque el hogar es la primera escuela, luego la comunidad con sus tradiciones, fiestas, rituales y celebraciones aporta saberes y conocimientos orientadores de la identidad étnica, social y cultural. La educación informal es valiosa para la inserción en la cultura, la transmisión de saberes sociales, construcción colectiva de conocimientos y prácticas sociales, económicas y políticas. Son importantes los aportes de las comunidades locales a la educación social.

En este sentido, las cosmovisiones, prácticas educativas y acciones de paz atraviesan los currículos ocultos y son saberes activos, presentes e influyentes en la configuración de la identidad de los pueblos.

3.4. Elección de la muestra a estudiar.

La selección de seis docentes para la observación y entrevistas estructuradas en profundidad obedeció a varios criterios: sentido de pertenencia local y regional, conocimiento de la cultura regional y de los grupos étnico-culturales, especialmente de los pastos, formación académica, producción investigativa, liderazgo y vinculación con la Universidad de Nariño: Gerardo León Guerrero Vinueza, Pedro Carlos Verdugo Moreno, Claudia Afanador Hernández, Dumer Mamián Guzmán, Carmen Eugenia Carvajal Palacios y Eduardo Zúñiga Eraso.

La selección de nueve profesionales de distintas áreas para las entrevistas informales y de cinco familias pastusas de distintas localidades de la región andina nariñense para la observación y conversaciones informales, obedeció a criterios personales, familiares y profesionales: familia Carvajal Chamorro, vereda Imbula Chico, municipio de Pupiales; familia Palacios Rosero, vereda Miraflores, municipio de Pupiales; familia Obando Arteaga, municipio de Puerres; familia Trejos Chamorro, municipio de Gualmatán, vereda Cuatis, y familia Belalcázar Ortiz del municipio de Túquerres. La familia Carvajal Palacios se convirtió en el centro de las observaciones y conversaciones continuas y permanentes, especialmente con Carmen Eugenia por sus anécdotas, experiencias y vivencias en su natal Imbula Chico del municipio de Pupiales. También se seleccionaron las localidades de Cujacal alto, Campanero y San Antonio de Casanare pertenecientes al municipio de San Juan de Pasto para la observación y conversaciones informales con Laureano Carvajal Chamorro, Juan Cuaspud Tovar y Flor Yamá.

3.5. Recolección y descripción de la información.

A través de la entrevista y observación se recogió información importante de los docentes, campesinos e indígenas de los municipios, veredas y lugares visitados, sus maneras de trabajar la tierra, seleccionar las semillas, preparar los abonos, utilizar el agua, su relación respetuosa con la Pachamama, su profundo sentido colectivista, su visión sagrada del universo, su silencio contemplativo, su humor inverosímil y su espíritu fiestero y celebrativo. Imposible escaparse de

las experiencias sencillas y cotidianas, como ordeñar las vacas, sembrar papa, maíz, frijol, cebolla, o recoger los frutos, limpiar las herramientas de trabajo, cuidar los animales, guardar los alimentos, entre otros, es decir, aprender de cada situación, porque lo que le da sentido a la experiencia de campo es lo que en realidad se ha podido aprender.

Poco a poco se fue recabando información de primera fuente, con personas seleccionadas de varias familias de los pastos que viven en sectores y localidades en los cuales pervive la cultura pastusa. De igual manera, la experiencia personal y el contacto directo con los docentes, campesinos e indígenas permitieron hacer un proceso investigativo, incompleto e imperfecto como todas las investigaciones, pero interesante e importante para el conocimiento de la cultura regional.

Las tareas básicas de recabar datos, categorizarlos e interpretarlos se hizo a medida que la investigación avanzaba. Para analizar, comprender e interpretar las cosmovisiones étnico-culturales y educativas fue necesario acudir al método etnográfico, porque como decía Gadamer (1984) “el problema del método está enteramente determinado por su objeto de estudio” (p. 385). En este caso particular, el método fue lógico porque el objeto de estudio fue cualitativo, etnográfico y educativo; razonable porque se interpretaron las cosmovisiones étnico-culturales con un grupo de personas determinado, y evidentemente realizable porque el estudio se llevó a cabo en el transcurso de cuatro años.

3.5.1. Mente y acción.

Se seleccionaron docentes que conocen el contexto étnico-cultural y educativo de la región, familias que son oriundas de varios municipios de descendencia pastusa y localidades que pertenecen a la ciudad de Pasto. Se procedió a observar, tomar notas, entrevistar formalmente a los docentes, mantener conversaciones informales con las familias, grabar las entrevistas en profundidad, tomar fotografías y seleccionar archivos, libros, revistas y documentos.

Se mantuvo atención sobre las preguntas centrales quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo relacionado a cosmovisiones, acciones socioeconómicas, prácticas educativas, actividades relacionadas con la paz y los conflictos. Este conjunto de preguntas centró la actividad en la ubicación de los datos más significativos, que sirvieron para comprender e interpretar los hechos, situaciones y acontecimientos.

3.5.2. Mirar con la razón y el corazón.

La observación ha sido la técnica más usada para adquirir información y por esto se eligieron a varias familias y localidades para estar presente en época de siembra, cosecha, fiestas patronales, fiestas a santos y mamitas, el inti raymi, bautismos, matrimonios, funerales, entre otros. En este sentido, Araceli De Tezanos (1998) sostiene que hay “necesidad de que el investigador permanezca en terreno el mayor tiempo posible y registre notas de campo” (p. 44). Debido a esto la observación es una herramienta fundamental para recoger información valiosa y pertinente, lo que significa en términos etnográficos que el observador se convierte en su principal instrumento. Un buen observador debe partir de una premisa básica y necesaria: lo que la gente dice y hace está influenciado conscientemente por su situación social.

3.5.3. Escuchar y conversar.

Una segunda técnica valiosa fue la entrevista basada en el diálogo coloquial o entrevista semiestructurada para “dar cuenta exhaustiva y rigurosamente del pensar del otro” (De Tezanos, 1998, p. 78). El diálogo formal y las conversaciones informales con los docentes, familias y amigos permitieron crear un ambiente de confianza para abordar los temas generales relevantes del estudio. La relevancia, según Velasco y Díaz de Rada (2006), “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (p. 34).

Resultaron valiosas las entrevistas porque, como sostiene Woods (1987, citado por Álvarez, 2008), las principales características que el etnógrafo debe tener para realizarlas “giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad” (p. 77). Del mismo modo, De Tezanos (1998) afirma que la “entrevista como herramienta de recolección de datos comparte con la observación una característica fundamental: el mantener permanentemente una vigilancia sobre el respeto por el otro” (p. 82).

Las entrevistas con los docentes se repitieron dos veces, mientras que las conversaciones informales con las familias, colegas y compañeros fueron varias y en distintas circunstancias y bajo diversos motivos. Para Taylor y Bogdan (1992), la entrevista cualitativa en profundidad se refiere a “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 148).

Relacionado con lo anterior Torres (1995) afirma que:

El principal instrumento del enfoque cualitativo es el propio investigador, porque integra lo que dice y quién lo dice; él es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación no está ni en la teoría ni en la técnica, sino en el propio investigador (p. 110).

3.5.4. Textos y contextos.

En Colombia se dio la mezcla de tres culturas tras la conquista: indígenas americanos, europeos (españoles en su mayoría) y africanos, por este motivo es un país diverso, pluriétnico y multicultural. En este marco los textos y contextos recobran sentido y significado en Nariño, especialmente en la etnia de los pastos objeto de este estudio. Sus cosmovisiones y prácticas ancestrales nos invitan a retomar principios, valores y conceptos importantes para construir la paz en el posconflicto.

3.6. Conceptos y jerarquías

El desarrollo del proyecto de investigación fue un proceso integrado e interrelacionado, es decir, el manejo de los datos cualitativos, la organización, el análisis, la interpretación y la validación fueron etapas en permanente reciprocidad y complementariedad. De acuerdo con Martínez (1999), “la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables” (p. 69). Por esto se agruparon las temáticas en cinco categorías: docentes, cosmovisiones, hermenéutica de la paz, prácticas educativas y cultura de paz.

El análisis en su origen etimológico hace referencia a separar o dividir las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen. Por ello, el análisis de los datos involucró operaciones mentales realizadas con la información empírica obtenida. Estas operaciones analíticas fueron el ordenamiento, clasificación, selección, codificación, categorización, elaboración de tipologías, jerarquizaciones y comparaciones entre los conjuntos de información. Torres (1995) sostiene que “con la interpretación el investigador le atribuye significado, sentido a la información en el contexto social y teórico conocido” (p. 115). Y Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que:

La interpretación de los datos cualitativos es un proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica iniciado desde el momento mismo de la recolección. Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando

relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema (p. 150).

3.6.1. Respetando el pensar del otro.

En el transcurso de la investigación se conversó con campesinos e indígenas, se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes, se programaron las observaciones en varias localidades y se revisaron documentos necesarios para la recogida de información. Respetar el pensar del otro es saber escuchar, observar y transcribir lo que el otro dijo e hizo, tratando siempre de conservar fielmente su significado y sentido, sin tergiversarlo, ni cambiarlo.

En cada una de las cosmovisiones se encontraron ideas que se pueden recrear y validar para conceptualizarlas y teorizarlas. Para Martínez (1999):

Una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos (p. 88).

La interpretación es el hecho de que un contenido material, ya dado e independiente del intérprete, sea comprendido o traducido a una nueva forma de expresión. En este sentido, la hermenéutica explica, traduce o interpreta la información recabada, y vuelve comprensible un asunto o situación. En pocas palabras, la interpretación y teorización es el corazón de esta investigación, es el producto teórico de todo el trabajo investigativo.

3.7. Afinando los textos escritos

Escribir es una tarea difícil porque, como dicen los entendidos, hay que tener en cuenta tres reglas de oro: claridad, precisión y sencillez. Y estas se aprenden escribiendo, revisando y valorando. En primer lugar, se reunió toda la información relacionada a cada categoría, luego se seleccionó lo proveniente de observaciones, entrevistas, artículos y libros, y, posteriormente, se articularon ideas en textos cortos, para luego entretejerlos y formar párrafos más grandes. Así fueron resultando los textos. Y entre poner una idea, mejorar otra o redactarla de manera diferente, se fue haciendo el informe final.

Se comprende que el informe final es lo que queda como fruto de toda la investigación. “La meta de toda investigación consiste en lograr una descripción que explique lo más precisa y claramente posible el objeto estudiado. Esta descripción debe adecuarse a la naturaleza específica de ese objeto” (Martínez, 1999, p. 109).

3.7.1. Revisar y valorar el proceso de investigación.

Durante el transcurso del desarrollo de la investigación se realizaron varios ajustes al tema, los objetivos, las categorías, las técnicas e instrumentos y a las etapas del proceso de investigación. Se fueron haciendo revisiones, ajustes, descripciones, análisis y valoraciones de los resultados parciales obtenidos.

Son relevantes los aspectos de validez y confiabilidad en esta investigación, es decir, hacer un juicio valorativo, ya sea, referido a la forma de hacer la investigación, a las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados o al análisis de los resultados, es complicado y complejo, pero resulta de gran utilidad para su validez en términos de científicidad. Martínez (1999) sostiene que:

El nivel de validez de un método o una técnica metodológica y de las investigaciones realizadas con ellos se juzga por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos [...] la validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas y etnográficas (p. 119).

También lo afirman Bonilla y Rodríguez (2005): “la validez hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios establecidos” (p. 150).

3.8. Fases de la investigación

Fundamentación académica e investigativa: en el transcurso de abril y mayo de 2013 en las instalaciones de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali, Colombia, el equipo del Instituto de la Paz y los Conflictos impartió el curso de fundamentación teórica en los ejes temáticos: fundamentos de los estudios de la paz y los conflictos, historia de la paz, no violencia, paz y conflictos en el mundo actual, género y paz, cultura y educación para la paz, e investigación para

la paz y los conflictos, formación fundamental y básica de las actividades académicas exigidas en el doctorado.

Elaboración y defensa del anteproyecto de investigación: como requisito para aprobar el curso anterior se presentó el anteproyecto de investigación y se realizaron otros cursos en la Universidad de Granada para dar cumplimiento a los requerimientos académicos e investigativos y elaborar el estado de la cuestión, marco teórico y conceptual, legal y metodológico.

Diseño metodológico: se dedicó el primer semestre del año 2014 a la elaboración de las técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como observación, entrevista y análisis documental. Se las sometió a valoración por pares académicos y luego se aplicaron en varios escenarios: universidad, pueblos y localidades, con docentes y personas de la región pertenecientes a los pastos durante el año 2015 y 2016.

Descripción analítica de la información recolectada: se dedicó tiempo al procesamiento de los datos recogidos en códigos, categorías y matrices, es decir, al análisis descriptivo de la información seleccionada. Luego a la realización de un primer análisis general de la información recolectada.

Elaboración de los capítulos: atendiendo los ejes temáticos y con base en las categorías se elaboraron los capítulos sobre cosmovisiones étnicas culturales, hermenéutica de la paz, cultura de paz y prácticas educativas, con sus respectivos subtemas:

- Capítulo 1. Generalidades y particularidades. Tema, descripción, planteamiento de la situación problema, objetivos, justificación y balance.
- Capítulo 2. Marco referencial. Estado de la cuestión: se realizó un rastreo de los estudios étnicos, culturales, de paz y conflictos en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y Colombia. Referentes legales y orientadores: se abordaron documentos de las Naciones Unidas, de los Derechos Humanos, de la Cultura de Paz, de los Foros Mundiales de Educación, de la Constitución Política 1991 de Colombia, del Acuerdo Final de Paz 2016, entre otros. Referentes contextuales: generalidades del contexto de la región andina nariñense, de la etnia de los pastos, de las cosmovisiones y prácticas ancestrales, de la ciudad de San Juan de Pasto y de la Universidad de Nariño. Referentes teóricos: estudios de la paz y los conflictos, paz imperfecta, complejidad, violencia, mediación, empoderamiento pacifista, cultura de paz, educación social, pedagogía social, entre otros.

- Capítulo 3. Metodología. Se describe el modelo de investigación cualitativa, etnográfica, educativa y estudio de caso, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información (observación, entrevistas y revisión bibliográfica), las etapas del proceso investigativo, la elección de las muestras (docentes, indígenas, campesinos, amigos), los municipios y las localidades.
- Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados. Es el más denso e importante de la investigación y consta de cuatro subcapítulos: Cosmovisiones de los pastos en Nariño, Colombia; Hermenéutica de la paz; Cultura de paz y sus implicaciones educativas y Prácticas educativas para construir la paz en Nariño.

Así pues, en este último capítulo se exponen las cosmovisiones étnico-culturales: Pachamama, minga, religiosidad, cuento pastuso y Carnaval de Negros y Blancos. En perspectiva hermenéutica se analizaron las prácticas educativas y pacíficas de los pastos haciendo una integración conceptual entre los aportes de investigadores, docentes, campesinos e indígenas entrevistados y observados. Luego se interpretaron los resultados obtenidos y se articularon con los conceptos de la paz imperfecta, conflictos abiertos, deconstrucción de la violencia, mediaciones y empoderamiento pacifista, educación, valores, noviolencia, derechos humanos, equidad de género, participación democrática, relaciones interpersonales, convivencia escolar y pedagogías para la paz. A partir de los resultados obtenidos se realizó el giro epistemológico y se elaboró una propuesta intitulada humanología en la cual se integran y proyectan los conceptos que fundamentan la cultura de los pastos.

En el subcapítulo Cultura de paz y sus implicaciones educativas se explican los valores, noviolencia, derechos humanos, equidad de género y democracia. Se diseña una propuesta curricular para la consolidación de la cultura de paz en las instituciones educativas. Y en el subcapítulo Prácticas educativas para construir la paz en Nariño se propone desde la educación social y la pedagogía social una propuesta de formación de docentes constructores de paz.

Realización de la construcción teórica: en la tercera estancia en la Universidad de Granada se dedicó el tiempo a realizar los complementos formativos, fundamentar los conceptos y las teorías relacionadas con cultura, etnia, paz, conflictos, educación social, pedagogía social, cultura de paz y prácticas educativas. Escribir es una tarea difícil, exige hilar ideas sencillas para tejer textos significativos, necesarios y suficientes.

Cronograma del proceso de investigación: la presente tabla describe de forma detallada el cronograma del proceso de investigación llevado a cabo.

Tiempo	Objetivos	Actividad	Recursos
Abril-mayo 2013. Cali, Colombia.	Realizar el curso de experto en gestión de la paz y los conflictos.	Fundamentación académica e investigativa.	Docentes de la Universidad de Granada. Sede de la Universidad del Valle.
Mayo 2013. Pasto, Colombia.	Elaborar el anteproyecto de investigación.	Revisión de documentos sobre metodología de investigación cualitativa.	Bibliotecas de las Universidades de Pasto.
Julio-septiembre 2013. Pasto, Colombia.	Elaborar el proyecto de tesis doctoral.	Elaboración del proyecto de tesis doctoral teniendo en cuenta las observaciones del director de tesis, los fundamentos epistemológicos y metodológicos de investigación cualitativa etnográfica y educativa.	Bibliotecas de las Universidades de Pasto. Biblioteca personal: libros, documentos, artículos e internet.
Octubre-diciembre 2013. Granada, España.	Defender el anteproyecto de investigación. Elaborar el marco referencial: contextual, legal, teórico y conceptual de la investigación.	Asesoría del director de tesis. Participación en cursos programados en la Universidad de Granada. Asistencia a eventos académicos programados en la Universidad de Granada. Revisión de libros, revistas y documentos sobre el tema de investigación. Elaboración de fichas técnicas bibliográficas.	Biblioteca Universidad de Granada. Publicaciones de la colección Eirene del Instituto de la Paz y los Conflictos. Libros de Galtung, Freire, Lederach, entre otros. Tesis doctorales. Recursos económicos.
Enero-junio 2014. Pasto, Colombia.	Elaborar el estado del arte. Elaborar técnicas e instrumentos de recolección de información: observación, entrevista, análisis de documentos.	Asesoría del director de tesis. Elaboración y diseño de técnicas e instrumentos de recolección de información: observación, entrevistas y revisión documental. Elaboración de guías para observación, entrevistas y cuestionarios.	Libros y documentos de investigación cualitativa etnográfica y educativa. Guías de observación y de entrevistas. Recursos económicos.
Julio-septiembre 2014. Nariño, Colombia.	Revisión y valoración de las técnicas e instrumentos de recolección de información por pares académicos.	Asesoría del director de tesis. Envío de categorías y técnicas e instrumentos a pares académicos.	Docentes de ciencias sociales y humanas de la Universidad de Nariño. Guías de observación, entrevistas y cuestionarios.
Octubre-diciembre 2014. Granada, España.	Realizar revisiones y ajustes epistemológicos y metodológicos al proceso de investigación.	Asesoría del director de tesis. Revisión de las categorías, las técnicas e instrumentos de recolección de información.	Revisión, valoración y ajustes a las categorías.

Enero-junio 2015. Nariño, Colombia	Aplicar las técnicas e instrumentos para la recolección de información. Archivar adecuadamente la información.	Transcripción de la información recolectada. Selección y clasificación de acuerdo con las categorías deductivas.	Elaboración de matrices generales para la clasificación de la información recolectada.
Julio-diciembre 2015. Nariño, Colombia	Describir analíticamente la información recolectada. Procesar los datos recogidos: codificarlos y clasificarlos en matrices.	Asesoría del director de tesis. Vaciamiento de la información, codificación, elaboración de matrices y categorías. Construcción descriptiva del objeto de investigación.	Registros de campo, grabadora, cuestionarios, documentos, experiencias, conocimientos, matrices, TIC, internet, etc. Recursos económicos.
Enero-marzo 2016. Pasto, Colombia.	Realizar un primer análisis general de la información recolectada. Elaborar la estructura general de capítulos. Realizar la construcción teórica.	Asesoría del director de tesis. Análisis e interpretación de la información. Estructuración de los resultados de la investigación.	Escritura, redacción, texto y lenguaje. Conceptos y teorías. Producto de la investigación. Recursos económicos.
Abril-mayo 2016. Granada, España.	Complementos formativos.	Asistencia a cursos, congresos y seminarios.	Profundización de referentes conceptuales y teóricos.
Octubre-diciembre 2017. Nariño, Colombia	Presentar el informe final de tesis doctoral. Publicar un artículo.	Asesoría del director de tesis. Elaboración de los capítulos. Construcción teórica. Presentación del informe final. Publicación de un artículo.	Docentes lectores de tesis. Buscar revista indexada para la publicación del artículo.
2018 Granada, España.	Defensa de la tesis doctoral.	Preparar los materiales, recursos y técnicas para la defensa.	Jurados de tesis doctoral.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo es la columna vertebral de la investigación, los hallazgos respecto a las cosmovisiones de la Pachamama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el humor pastuso, el Carnaval de Negros y Blancos, y las prácticas ancestrales de los pastos, están articuladas y estructuradas en un solo conjunto teórico-práctico para construir la paz en la región andina nariñense. Se sistematizan las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas, observaciones y en la revisión documental, y se describe el contexto étnico, cultural y educativo de la región con la colaboración de docentes de la Universidad de Nariño y habitantes de la región.

4.1. Cosmovisiones de los pastos en Nariño

Figura 5. Las cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos



Fuente: elaboración propia.

4.1.1. Aspectos preliminares.

En el departamento de Nariño, especialmente en la región andina, las cosmovisiones orientan el quehacer de las comunidades indígenas y mestizas del sector rural y urbano, regulan las actividades y las acciones agrícolas, ganaderas y productivas. Además, tienen incidencia en las conductas familiares y sociales porque son la manera de ver, comprender e interpretar el mundo. Como dice Muñoz y Molina (1998): “son un conjunto de ideas que articulan y ordenan los valores y las ideas de una sociedad, e indirectamente, hacia las cuales se proyectan las prácticas” (p. 13). Se relacionan con ideología, religión, moralidad, espiritualidad, imaginarios colectivos, prácticas sociales, costumbres, tradiciones, conocimientos que se comunican de padres a hijos y se

perpetúan de generación en generación, es decir, son modos de pensar, sentir y actuar de una sociedad en el transcurrir de su existencia.

Con la expresión pueblos prehispánicos se hace alusión a todo lo que existía en América antes de la llegada de Colón en 1492: ciudades, pueblos, culturas, idiomas, arte, rituales, construcciones, ceremonias y pensamiento. También se conoce el sinónimo pueblos precolombinos para asociarlo con Colón y el dominio español en tierras americanas. Rodrízales (2018) afirma:

El territorio de Pasto constituyó en los tiempos incaicos la más remota frontera septentrional del Tahuantinsuyu, sobre los Andes de la montaña. Las comunidades originarias de los Andes centrales practicaron las formas de producción más características del mundo andino: el archipiélago vertical, la ganadería y la agricultura; la reciprocidad y la redistribución (p. 108).

Los pastos a comienzos del siglo XVI fueron invadidos por los incas, junto a los quillacingas (quilla=luna, cinga=nariz), en la región andina del actual departamento de Nariño, al suroccidente de Colombia. Zúñiga (2002) lo relata de la siguiente manera:

Alrededor de 1520 los invasores vinieron capitaneados por dos militares de prestigio: Auquitoma y Cuntimollo a quienes derrotaron no tanto con la fuerza cuanto con la astucia. Emplearon un ardid que hacía parte de sus tácticas militares: ocultaron su poder bélico y sus ajueres de mayor valía. En los poblados quedaron, tan sólo, ancianos, mujeres, niños y hombres que no estaban en condiciones de combatir. Así, de manera fácil, los conquistadores tomaron posesión de la plaza y lanzaron su grito de victoria. En la noche, cuando celebraban su triunfo, sintieron el rigor de las huestes nativas que los cubrió con el manto de la muerte y la derrota. Así, a tan vistosos capitanes, de nada les valió su ejército, ni los dos mil ‘orejones’ que se les había dado como guardia personal (p. 26).

Ante tremenda derrota el emperador inca Huayna-Cápac quiso personalmente vengar la sangre de su ejército. Así lo narra Zúñiga (2002):

Entró haciendo ‘cruelísimos castigos’, arrasando poblados y quemando cultivos. Atravesó el territorio de sur a norte, hasta los abismos del Guáytara (en el río caliente). Cuando llegó al pie del precipicio, una nutrida lluvia de rocas dejadas caer desde la cima de la montaña lo obligaron a batirse en retirada y construir, de afán, una fortaleza en Rumichaca no sólo para repeler el ataque de los nativos, sino para impedir que sus propios soldados lo abandonaran (p. 26).

Huayna-Cápac con su ejército instaló colonias en la frontera en lo que hoy es Ecuador y Colombia, posteriormente se marchó a Quito, “donde murió después de escuchar la noticia de que unas embarcaciones extrañas surcaban la mar del sur. Una de las versiones de su deceso nos dice que murió de viruela, otra que lo afligió la tristeza por la derrota sufrida en estas comarcas” (Zúñiga, 2002, p. 27). Posteriormente los españoles conquistaron la región y fundaron la ciudad de San Juan de Pasto en 1539.

El pueblo inca por su influencia en el suroccidente de Colombia y, en especial, en la etnia de los pastos y quillacingas, concibió el mundo como una totalidad en relación con las partes y las partes con el todo, en armonía y equilibrio, pues cada parte o elemento es fundamental para el todo. El género humano es parte esencial del todo y para que pueda existir es importante la comunicación, el respeto, la reciprocidad y la complementariedad con el universo. Huanacuni (2010) lo expresa de la siguiente manera:

En gran parte de los pueblos de la región andina de Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile y Argentina [...] pervive la cosmovisión ancestral o visión cósmica, que es una forma de comprender el mundo y expresarse en las relaciones de vida [...] con una esencia común: el paradigma comunitario basado en la vida en armonía y el equilibrio con el entorno (p. 25).

En esta visión cósmica la vida está en permanente cambio y movimiento, es la dialéctica de la existencia, la lucha de contrarios, a veces gana y en otras pierde, recibe, pero también da, es lo que han entendido los pastos con la concepción del Churo Cósmico, o la espiral de la vida: viene de adentro hacia afuera, de afuera hacia adentro, de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda, de izquierda a derecha en forma cíclica y ascendente en forma infinita. Para Verdugo (2010):

Es como una especie de espiral, a la manera de un churo del tauso, curubo o del caracol, en donde el centro está en lo alto, arriba. En él están señalados el origen del tiempo y del espacio; todas las cosas están interconectadas; en el centro comienza todo y luego vuelve allí mismo (p. 35).

Parafraseando a Quijano (2006), la palabra churo de origen quechua significa caracol: molusco gasterópodo comestible. También delgado, flaco, rizo de pelo, órgano genital del varón. Y la palabra cosmos de origen griego significa mundo, universo o conjunto de cosas existentes en un todo ordenado. Por tanto, churo cósmico, espiral (hélice cónica), significa universo ordenado.

Por consiguiente, cada sociedad en su proceso de desarrollo configura el modo de pensar, sentir y actuar de sus miembros de manera dinámica, ordena los pensamientos, aclara los sentimientos y regula los comportamientos de acuerdo con “esquemas culturales-religiosos, filosóficos, estéticos, científicos y lingüísticos, son procedimientos que, en definitiva, suministran patrones o modelos para organizar los procesos actitudinales y conductuales sociales y personales” (Muñoz y Molina, 1998, p. 14). En este sentido, las cosmovisiones étnico-culturales se constituyen en referentes teórico-prácticos para construir la paz en Nariño.

En la dinámica relacional de las partes con el todo y viceversa, el hombre en su relación con la naturaleza construye conocimientos y adquiere experiencias que las transmite socialmente formando tramas complejas, que en el transcurrir de la historia connotan sistemas socioculturales con particularidades muy especiales y con estructuras semióticas y lingüísticas de profundas significaciones. Las cosmovisiones participan, enriquecen y fortalecen la cultura, pero ¿qué es la cultura? La cultura “es un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (Geertz, 2003, p.28).

La cultura es expresión manifiesta de la vida, nada está libre de cultura, pero no somos simples reflejos de ella, también somos biología, racionalidad, lenguaje, espiritualidad y emoción, Por esta razón, no todo se manifiesta con evidencia y claridad, entonces hay que preguntar por su sentido, su valor, su importancia y necesidad para interpretar y asumir patrones de comportamiento social, puesto que la función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible.

Por consiguiente, el concepto de cultura es esencialmente un concepto semiótico por los significados y sentidos que le conferimos a las cosas, situaciones y comportamientos. Es un conjunto de textos y contextos dentro de los cuales tienen significado los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales. Cada comunidad, pueblo y sociedad ha construido su propia cultura, sistema de relaciones, gobernanza, educación, territorio y justicia. En ese marco transita su devenir. Según Geertz (2003):

Las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas, puesto que los seres humanos viven envueltos en tramas de significación, que deben interpretarse para entender sus actos (p. 144).

En el caso particular de los pastos, cronistas como Cieza de León, visitantes como Tomás López o García de Valverde, e investigadores como Eduardo Martínez, Alice Francisco, María

Victoria Uribe o Luis Fernando Calero, etc., “coinciden en identificar a los Pastos como una nación, pueblo o etnia que ocupó y ocupa esta franja transversal del sur de Colombia y norte de Ecuador y que tiene como centro el nudo de Huaca o de los Pastos” (Mamián, 2004, p. 24). De igual forma lo expresa Afanador (2011):

Los Pastos llegaron desde el sur hacia la zona central de los Andes y se localizaron en el espacio geográfico comprendido entre el río Chota (Ecuador) al sur, hasta el actual municipio de Ancuya (Colombia) y el río Curiaco localizado entre los municipios de Tangua y Funes; principalmente en el nudo de los pastos (p. 8).

El nudo de los pastos o macizo de huaca es un complejo orográfico andino ubicado en la provincia ecuatoriana del Carchi y el departamento de Nariño en Colombia. Abarca la intrincada región montañosa donde la cordillera de los Andes se bifurca en dos ramas al entrar a Colombia, la Cordillera Occidental y la Cordillera Central. Mahecha y Hooykaas (1991, citados por Mamián, 2004) afirman:

Los Pastos ocupaban la mayor parte de la región interandina comprendida entre el tajo del río Chota, en el Ecuador, hasta la población de Ancuya en la banda izquierda del río Guáitara; en sentido este y oeste sus límites los constituían las cimas de las cordilleras, con excepción de una extensión que tenía hacia el occidente por el valle del río Guabo y por las estribaciones del nevado volcán Cumbal (p. 24).

En este contexto, los incas impusieron el quechua a las nuevas colonias desde Ecuador hasta el sur de Colombia, luego los españoles lo impulsaron como lengua oficial de América para llevar a cabo la evangelización y lograr el adoctrinamiento de todos los pueblos. Sin embargo, a mediados del siglo XVIII lo prohibieron para darle paso a la enseñanza del castellano, pero los pueblos ya lo habían asumido como su lengua, por esto los resultados fueron un fracaso rotundo, en el caso de los pastos un aspecto de su identidad idiomática es la utilización de palabras procedentes del quichua.

Sanz (2006) afirma que “el quechua es la única lengua de América del Sur que en la época precolombina desempeñó el papel de ‘lengua de civilización’. Propagada por los conquistadores incaicos, se difundió sucesivamente por todo el vasto imperio de aquellos hasta llegar a ser la lengua oficial” (p. 17). Pero, posteriormente con la conquista y la colonización, “se difundió por

territorios que nunca habían sido sometidos a los incas; tal es el caso de nuestro país” (p. 17). Instalados los españoles en tierras del suroccidente de Colombia, hoy departamento de Nariño:

Los conquistadores y colonizadores españoles, para fines de servicio y de administración, trajeron desde Quito a muchos centenares de indios (hombres y mujeres) de habla quechua (dialecto quichua), llamados yanaconas (sirvientes). Un gran número de ellos se quedó en estas tierras y contribuyó a enriquecer el habla local con quechuismos (Sanz, 2006, p. 17).

El quechua penetró en esta región desde 1537 hasta el corazón de la cultura chibcha y se extendió por varias regiones de Colombia, otras fuentes afirman que desde mucho antes, desde 1511 o 1522 con la llegada de los incas se comenzó a hablar el quechua en esta región. Sanz, (2006) aclara lo siguiente:

Los misioneros españoles, ante la multiplicidad de lenguas aborígenes que encontraron en este continente (algunas de ellas complejas, como la de los pastos), y ante la imposibilidad de usar el español [...] convinieron en continuar con los métodos incaicos de implantación del quechua (p. 17).

De esta forma, algunos autores aceptan la invasión incaica y la imposición del quechua antes de la llegada de los españoles en esta región, otros admiten que el quechua fue impuesto por españoles para efectos de la evangelización en el siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII, lo cierto del caso es que en la región andina nariñense se conservan palabras, voces y locuciones procedentes del quichua y hacen parte de la identidad cultural de los pastos y quillacingas.

Otro aspecto importante en la identidad de los pastos es la estrella de ocho puntas, conocida con el nombre el sol de los pastos. Es el símbolo místico ancestral de los indígenas de la región andina nariñense, es la iconografía que da sentido de pertenencia, identidad e integralidad.

La ‘estrella de ocho puntas’ al llegar a la región pasto y adoptarse en la cerámica tuza se convierte en el punto de convergencia entre dos mundos, el inca y el pasto, aparentemente, según las fuentes, irreconciliables. En esta confluencia las fronteras de Tahuantinsuyo desaparecieron y el credo incaico difundido a través de la Capacocha, franqueó los límites imaginarios que separaron los territorios anexados y los fundió ‘en el crisol de la unidad política del imperio (Guerrero, 2011, p. 86)

Las estrellas de ocho puntas simbolizan el Astro rey, el planeta regente de los pastos, el Sol. Las ocho puntas representan los estadios del espíritu humano, los ocho principios vitales: la

familia, la salud, el placer, los amigos, la comunidad, los hijos, el saber y la riqueza. Además, su forma circular realiza trazos verticales y diagonales en cruz definiendo los puntos cardinales norte, sur, oriente y occidente. A través de esta iconografía ancestral se representa la creación del universo, los periodos de la existencia, el sistema de valores sociales, las interrelaciones espirituales, la sexualidad, la dualidad, la horizontalidad, la verticalidad y el tiempo/espacio.

Para efecto de este estudio se retoman cinco cosmovisiones del pueblo de los pastos, de la región andina nariñense por su importancia y pertinencia en la estructura social, económica y política: Pachamama o Madre tierra, minga o brazos prestados, religiosidad popular, humor pastuso y Carnaval de Negros y Blancos, en su estructura teórico-práctica y sus aportes a la construcción de la paz en Nariño.

A continuación, se expone cada una de estas cosmovisiones tal como los docentes, indígenas y campesinos las dieron a conocer en las entrevistas y conversaciones informales, en la observación y revisión documental. Los códigos para entender la procedencia de los textos son los siguientes: entrevista (e), docente (d) y pregunta (p). Para respetar lo dicho por los docentes queda así: e, d, p. página y renglón, de acuerdo con la sistematización de la información en Atlas.ti. Los textos se identifican con letra cursiva. La codificación de las observaciones y de la revisión documental sigue el modelo de las citas APA sexta versión.

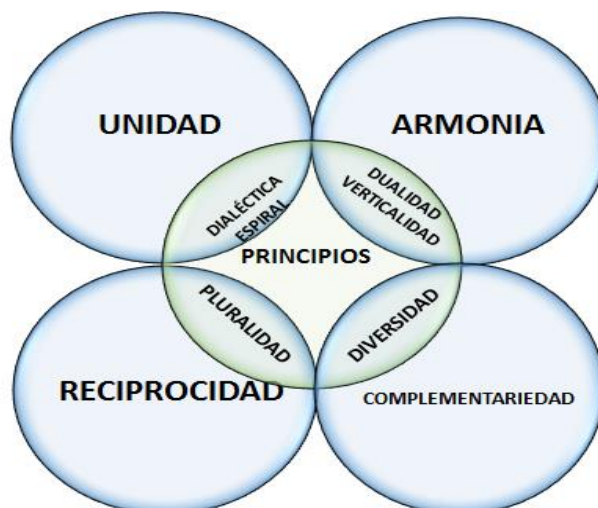
En este aparte se recogen las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué ideas de paz ofrece la cosmovisión de la Pachamama? ¿Qué aspectos contiene la minga relacionados con la paz? ¿Qué ideas religiosas fomentan los sentimientos y anhelos de paz? ¿Qué significado y contenido tiene el chiste pastuso en relación con la paz? y ¿cuáles son los aportes del Carnaval de Negros y Blancos a la paz?

4.1.2. La Pachamama: fuente de la cosmovisión agrícola, laboral y económica.

Se explican las múltiples relaciones de la Pachamama con los principios de unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, transversalidad, dualidad, alternancia, dialéctica, diversidad, pluralidad, espacio y tiempo. Pilares sobre los cuales se sostienen los ejes temáticos ancestrales de territorio, justicia, sabiduría, identidad, buen vivir, medicina y cultura. Estos ejes sustentan a su vez las prácticas socioeconómicas de pervivencia como el cambeo, la payacua, las recogidas, la milla, el misiar, la chagra, los medieros y los mindalas, que le dan sentido y significado al sistema

agrícola, laboral, productivo y económico. De ahí su importancia para la sostenibilidad, sustentabilidad y concepción del bien común y del buen vivir.

Figura 6. Pachamama: madre tierra. Principios y valores universales



Fuente: elaboración propia.

Las cosmovisiones de los pastos recrean las formas de entender y comprender la relación del ser humano con la naturaleza, sus dioses, sus comunidades y consigo mismo. Bajtín (1987) al respecto dice:

La sucesión de las estaciones, la siembra, la concepción, la muerte y el crecimiento, son los componentes de esta vida productora. La noción implícita del tiempo contenida en esas antiquísimas imágenes es la noción del tiempo cíclico de la vida natural y biológica (p. 37).

En la relación del ser humano con el universo perduran concepciones sobre el origen de la vida, Mamián (2004) lo relaciona de esta manera:

Entre los pastos, en su memoria y en la vida cotidiana: viven muchas leyendas como saberes que rigen y orientan al mundo y a los hombres [...] una de estas historias dice que en tiempos remotos hubo dos viejas indias poderosas, como brujas, que eran pájaros, que eran perdices. Que la una era blanca y la otra era negra [...] estas perdices podían crear el mundo o reorganizarlo, porque ellas eran el mundo, ellas eran o contenían las cualidades esenciales o primordiales, en su oposición dual y en sus posibles principios de unidad (p. 26).

Como se menciona anteriormente, la dialéctica hace parte de la visión cósmica, es la confrontación argumentativa en búsqueda de la verdad expresada en la lucha de contrarios, que en los pastos se manifiesta en el dualismo simbolizado en el churo cósmico. En este mismo sentido Verdugo (2010) afirma:

La etnia de los pastos ya había establecido su ley cósmica o ancestral, a través de la cual se unen tiempo y espacio, en donde el universo está compuesto por un sinnúmero de elementos cuya interacción dinámica y armónica asegura el fluir histórico de la naturaleza, de la comunidad y de la vida misma (p. 66).

En la entrevista Machín afirma que:

La cosmovisión es un concepto que existe desde tiempos inmemoriales, mucho antes de la llegada de los españoles [...] siempre ha existido una concepción sobre la naturaleza, sobre la Pachamama, entonces no hay tiempo, no hay espacio, porque ese es un continuo cultural y filosófico (e1d1p2:42,7).

Por su parte, Warmi opina que: “el concepto de pacha es el concepto del tiempo/espacio, y mama hace alusión a la tierra, entonces, es la concepción del tiempo/espacio asociada a la madre naturaleza específicamente” (e1d3p2:17,20).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO (2013) recoge los aportes de los resguardos indígenas de Cumbal, Ipiales y Carlosama quienes conciben a la Pachamama como la “eterna paridora, todo en ella vive, respira, habla; con la mujer y el hombre hay una relación de MADRE: HIJO, que incluye un sofisticado ritual de producción y una ética de responsabilidad por la continuidad y el equilibrio” (p. 33).

De acuerdo con lo anterior, el concepto espacio/tiempo significa totalidad, es una sola realidad, no hay fragmentación porque todo está interrelacionado, comunicado y en dependencia mutua, nace de ahí el principio dual, la dualidad en donde el espacio/tiempo se compone de dos partes, el mundo de arriba y el mundo de abajo, vistos desde el medio donde se ubican para habitarlo y tener la posibilidad de acceso a los dos mundos. El tiempo/espacio no son dos conceptos unidos, sino uno solo que significa Pachamama –madre tierra–. Para beneficiarse de ella los pastos habitan en la zona media de la montaña que les permite tener acceso a las tierras altas como a las tierras bajas para la consecución de diferentes productos agrícolas, plantas medicinales, animales, aves, etc.

También habitan las zonas altas por encima de los 2.900 msnm como, por ejemplo, Guachucal, Cumbal, Túquerres, Ipiales, Aldana, Cuaspud, Iles, Pupiales, Puerres, Sapuyes, entre otros. Tierras muy frías, de páramo y por debajo de los 1.800 msnm como Ancuya, Sandoná, Samaniego, Consacá, Linares, entre otros, y tierra caliente, habitantes del guaico (guaicosos). En esta realidad dual, arriba/abajo, alto/bajo se consigue todo lo necesario para vivir.

Lo que implica que el dualismo es un principio en la concepción sobre la Pachamama. Afanador (2011) afirma que:

La cosmovisión Pasto se caracteriza por el dualismo y la complementariedad. La dualidad como negro-blanco, limpio-sucio, bien-mal, [...] y la categoría tiempo-espacio. El tiempo es circular, no es lineal, donde el presente es la categoría más importante alimentada con un futuro que viene del pasado que ya se recorrió para convertirse en futuro (p. 39).

La concepción dual se presenta inmersa en la realidad cotidiana y estructural de los pueblos andinos y es el principio de complementariedad: blanco/negro, tiempo/espacio, arriba/abajo, alto/bajo, adentro/afuera, oriente/occidente, norte/sur, femenino/masculino, limpio/sucio, entre otros. Chirán y Burbano (2013) afirman que “la dualidad andina es el principio generador y estructurador de los pueblos ancestrales de la Altiplanicie Americana, tal es el caso del pueblo indígena de los pastos y de su comunidad constitutiva de Cumbal” (p. 144).

En el ambiente sociocultural de los pastos, la concepción más difundida de la Pachamama es la que considera a la tierra como una madre protectora y proveedora; porque cobija a hombres y mujeres, posibilita la vida y favorece la fecundidad y la fertilidad. Rumi afirma en la entrevista que:

Los pastos han logrado desarrollar una concepción de las relaciones hombre naturaleza, en tanto el hombre es expresión mismo de la naturaleza, el ser humano es pariente de los pájaros, pariente del viento, pariente de las aguas, por ser hijos todos de la Pachamama (e1d2p3:1,17).

De los enunciados anteriores se desprende la idea de que todos somos naturaleza, nacemos y morimos en la madre tierra, no solo que hacemos parte de la tierra, sino que somos naturaleza misma, esto se hila a una idea filosófica griega, “el yo [...] se halla en íntima y viva conexión con la totalidad del mundo, con la naturaleza y la sociedad humana” (Cañas, 2006, p.16), entonces, el universo es visto allá y aquí como una unidad/totalidad, “no existe escisión entre el hombre y la naturaleza, ni pueden surgir disciplinas independientes que aborden una o la otra” (p. 16).

De la unidad/totalidad surge la idea que de la Pachamama proviene el sustento material y espiritual de los seres humanos, así lo entiende Machín, “significa fertilidad de la tierra, armonía y relación dialéctica entre el ser humano y la naturaleza” (e1d1p2:10,35). Lo que significa que tanto lo espiritual y material son una realidad indisoluble, sólida y única.

Continuando con esta idea, Mamián (2004) precisa que en todas las sociedades agrarias:

La tierra es la madre: de ella deviene el sustento material y espiritual de los seres humanos; de su interior se nace y a él se vuelve; es la vida antes y después de la vida. Es el pasado, es el futuro y es el presente; en ella se está como en un regazo (p. 65).

En la misma dirección Verdugo (2010) afirma que “la tierra, por su parte, era su madre, su objeto y medio de trabajo a la vez, es como la mina y la fuente que proporciona la vida, el sustento y la materia de trabajo” (p. 28). No solo es una percepción subjetiva, sino que al considerar a la madre objeto y materia es una visión objetiva, material, es decir, consubstancial con la condición humana.

De esta concepción se desprende la idea de respeto a la naturaleza, al cosmos y al universo porque todo ello representa la madre tierra, y de la actitud de respeto a todo cuanto la contiene nace la idea de armonía con todos los seres que la habitan, solo así se mantendrá el equilibrio que gobierna el universo.

Es interesante la forma en que se aplica esta concepción a la dinámica social, pues de la misma manera que se relaciona el ser humano con la Pachamama se relaciona con la colectividad. De esta visión cosmológica se pasa a la visión sociológica, entonces, se produce un giro epistemológico, es decir, la concepción de comunidad es lo central e importante, porque retoma la unidad/totalidad cósmica y la aplica a la unidad/totalidad social, en donde cada persona, familia y comunidad es necesaria para mantener la armonía y el equilibrio que rige la sociedad. De esta manera, tanto el universo como la sociedad se gobiernan por un sistema integrado, en el cual nada está por fuera o separado, todo hace parte de la unidad/totalidad.

Para los pastos el ser humano es parte de la naturaleza, del cosmos y de la historia misma, participa de un sistema que trasciende el nivel individual y social, así lo expresa Edmundo Chaves (1974) en su novela *Chambú*:

Gente fuerte, sumisa y sencilla, con algo de astucia y mucho de reserva; de espíritu apagado y sin mayores aspiraciones; pero vinculados a la tierra, con hondura de raíz, igual que los árboles centenarios que guardan todavía el límite de sus heredades (p. 125).

Es decir, habitantes pegados a la tierra y sintonizados con los ciclos cósmicos, los de tierras altas, callados, pensativos, tímidos, de pocas palabras, y los de tierras bajas, alegres, espontáneos y extrovertidos, es decir, gente sencilla, trabajadora, buena y acogedora.

Por su parte Verdugo (2010) dice que la esencia del pensamiento de los pastos “radica en la búsqueda permanente del balance en la relación de la gente con su historia, la naturaleza y el universo; equilibrio que se debe preservar y que se convierte en la razón de ser de la colectividad” (p. 29).

Por esto alrededor de la Pachamama se han creado varias concepciones: espacio/ tiempo y unidad/totalidad en la cual nada sobra y nada falta, todo está ahí en acto y potencia, es subjetiva/objetiva, el ser humano hace parte y es naturaleza en sí mismo, es conciencia de sí y principio de realidad, también es femenina/masculina y espiritual/material. La Pachamama es la madre tierra y de esta condición retoma la dimensión femenina, porque se la asocia con una mujer, y por esta razón hay lugares, realidades y objetos femeninos y otros masculinos.

También es espiritual/material: es espiritual porque se la considera una divinidad, una diosa que en su infinita misericordia prodiga bienes y servicios. En respuesta a esto hay una adhesión, una ligazón entre el ser humano y la divinidad, algo así como una religión –del latín *religare* que significa, atar, unir, vincular fuertemente–. Runa en la entrevista afirma:

Es una divinidad, una protectora de algo o suministradora de bienes o prestadora de servicios (e1d4p2:14,20) [...] forma parte de una religiosidad, es decir, una forma de ligarse en este caso del hombre o de los seres humanos con ese supuesto entorno natural (e1d4p2:15,22).

En este ambiente de carácter religioso la Pachamama es identificada con las mismas simbologías cristianas, con la virgen de las Lajas, la virgen del Rosario y la Inmaculada, esta última que con su pie derecho pisa la cabeza de la serpiente, símbolo del mal sobre este mundo.

También aparece la concepción materialista, porque de la Pachamama se desprenden infinidad de relaciones referidas a la vida económica y laboral, el cuidado y protección de los recursos, la siembra y cosecha, el trabajo y la ética, cultura y sociedad, entre otros, es decir, se produce un conocimiento social sobre la agricultura: semillas, abonos, descansos, estaciones,

ciclos lunares, solsticio, lluvias, seres vivientes y especialmente la relación ser humano con la naturaleza. Es en este sentido que la concepción es materialista porque funge una relación laboral, productiva y económica.

En perspectiva micro el conocimiento social sobre la agricultura se concentra en la chagra, que es la práctica de crear y vivir mundos universalmente reducidos, a la manera de fractales, donde el andino fundamentó su agricultura, cultura y mundo, porque para él, la chagra es su universo y el universo es la chagra. Al respecto Mamián (2004) menciona que:

La chagra es el pacha, donde se juntan, cruzan y sobre todo congregan los diversos espacios, tiempos y poderes vitales representados como mundo de abajo, de arriba y este mundo, o de adentro y de afuera; allí, por consiguiente, conviven en reciprocidad la comunidad pluri ecológica, la comunidad pluri étnica y social y la plural comunidad de deidades telúricas y estelares (p. 112).

En la chagra hace historia, ciencia y vida la filosofía del entreverado, es la capacidad de entender, generar y desarrollar la vida a partir de la reciprocidad, a través de la complementariedad, la alternancia, el turno o la mediación (simétrica o asimétrica) entre los seres diferenciados, opuestos o antagónicos, reconociendo y reconociéndose “que cada uno (suelo, clima, agua, animales, plantas, parientes, sol, luna, santos, mamitas, etc.) o como comunidades (naturales, humanas y telúrico-celestes) tienen su valor, su jerarquía, sus potencialidades e insuficiencias” (Mamián, 2004, p. 113).

Valladolid (1993, citado por Mamián, 2004) afirma que:

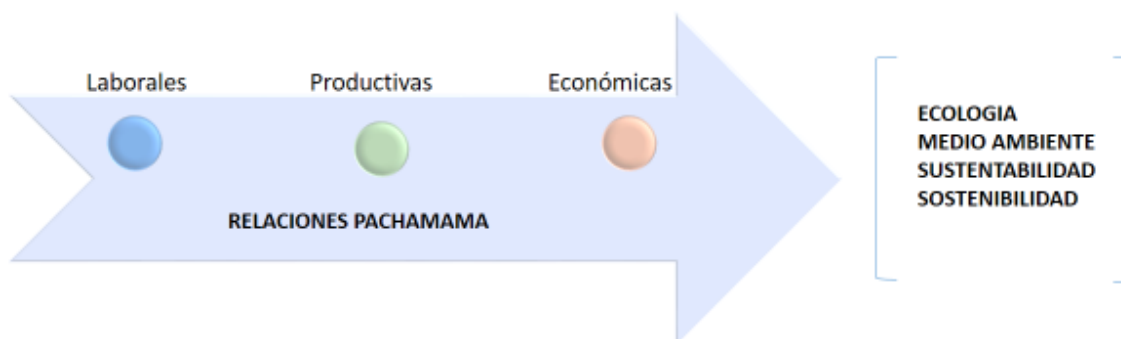
La filosofía de la chagra y el entreverado justifica mucho más el decir que para los andinos el mundo es una totalidad de seres inteligentes y sensibles en la que no los comprende separados sino íntimamente relacionados, cualquier evento se entiende inmerso dentro de los demás y cada parte refleja el todo (p. 113).

La totalidad es la colectividad pacha, que comprende el conjunto de comunidades vivas, diversas y variables, cada una de las cuales a su vez representa el todo.

Al mantener una actitud de respeto con la madre tierra se posibilitan relaciones de armonía y equilibrio porque se toma lo necesario para vivir, se protegen los suelos, se cuidan las aguas, las aves, los insectos, se abona y fertiliza con elementos de la misma naturaleza, se siembran nuevos árboles, se dan intervalos entre las siembras, se cultivan variedad de productos, se conservan las mejores semillas para el trueque e intercambio y se cualifican las técnicas de cultivo y

comercialización. “En el origen primero la tierra se identifica con el espacio/tiempo de la agricultura, son sinónimos. Las otras actividades están adheridas a la actividad central o son su complemento” (Mamián, 2004, p. 66).

Figura 7. Pachamama: relaciones y concepciones económicas, laborales y productivas.



Fuente: elaboración propia.

En el ámbito de las prácticas socioeconómicas y laborales se expresa la armonía, la reciprocidad y la complementariedad. La armonía funciona cuando todos los elementos se relacionan con el todo y viceversa, es decir, el agua, el aire, el sol, los árboles, los animales, los insectos, los astros, el género humano, etc., se relacionan entre sí formando la unidad. De esta manera, el equilibrio se mantiene porque todos los aspectos y elementos se necesitan, ayudan, compensan y se complementan. El hombre al recibir los frutos de la naturaleza siente necesidad de aportar algo a cambio, es la actitud de reciprocidad, es decir, recibo y doy, es correspondencia mutua entre el hombre y la naturaleza. Así lo resume Rumi: “es la cuestión de la ayuda mutua, la cooperación, la minga” (e1d2p3:3,19).

En la entrevista Rumi expresa que la reciprocidad y la complementariedad son fundamentales para mantener el equilibrio y la armonía entre los seres humanos, la naturaleza y todo cuanto existe: Rumi explica la reciprocidad de la siguiente manera:

Tú me das, yo te doy, pero en términos equivalentes de no tumbar (engañar) al otro, de sacarle ganancia, yo recibo y doy en condiciones de que los dos aportantes quedemos satisfechos y ninguno de los dos sale beneficiado tumbando al otro como una ley del capitalismo; la reciprocidad es fundamental entre la naturaleza y el ser humano, entre los seres humanos, entre padre e hijo, hijo y

padre, entre esposa y esposo, entre trabajador y dueño de la fábrica, tú me das y yo en reciprocidad más que con un interés instrumental, con un interés afectivo yo también brindo de tal suerte que los dos quedemos satisfechos de construir espacios de diálogo y de relación a través del trabajo, a través de muchos aspectos (e1d2p3:2,17).

Rumi amplía su visión acerca de la relación hombre naturaleza, acerca de dar lo mejor de sí para el buen vivir, es decir, la complementariedad:

La complementariedad implica de acuerdo con nuestras diferencias, a nuestras entidades, ayudar al otro a resolver los problemas, lo que yo tengo de más le ayudo al otro que tiene menos; hay complementariedad en vez de competitividad, por lo general la competitividad dentro de la racionalidad capitalista prioriza mucho el individualismo (e1d2p3:9,24).

Además, sostiene que “la complementariedad elimina el problema del yo individual” (e1d2p3:11,24). El ser humano al beneficiarse de la naturaleza le da a cambio su trabajo, presta sus manos, la respeta, la cuida y la protege. Con el trabajo transforma el medio natural para realizar su vocación en el mundo, proyectar sus habilidades y capacidades y construir un sistema económico basado en bienes y servicios.

El capitalismo centra su accionar económico en el individuo, el bienestar, el lujo, el placer y el poder, en sus comienzos el utilitarismo pregonaba que lo que es valioso para el individuo sería bueno y moralmente aceptado socialmente. Lo valioso resultó ser la riqueza, el capital, la ganancia, la acumulación y la concentración del dinero en pocos individuos. Por el contrario, la complementariedad elimina el problema del yo individual, porque el ser humano al beneficiarse de la naturaleza le da a cambio su trabajo, presta sus manos, la respeta, la cuida y la protege. Con el trabajo transforma el medio natural para realizar su vocación en el mundo, proyectar sus habilidades y capacidades y construir un sistema económico basado en bienes y servicios.

El sistema económico basado en bienes es fundamental para las comunidades porque la tierra es el centro sobre el cual gira todo el sistema social, cultural y económico. La propiedad particular o colectiva da sentido de pertenencia e identidad, puesto que poseer un terreno, una parcela o una casa es igual a tener una familia, una descendencia, ya que el territorio define a las personas, las ubica en un lugar de este mundo y da sentido al ser personal, familiar y colectivo.

En la entrevista Warmi sostiene que la tierra confiere pertenencia e identidad:

La tierra es un anclaje y es lo que identifica y lo que permite ser persona, al ser nosotros especie, estar relacionados con la tierra que nos permite ver la vida, que nos posibilita la vida, porque el agua, el fuego, todos estos elementos primarios posibilitan la vida del hombre (e1d3p2:38,55).

Asimismo, Mamián (2004) afirma que:

Siguiendo la estructura transversal y vertical en sus múltiples direcciones y connotaciones, tenemos que la tierra es el mundo centro, mediación o síntesis entre el cielo y el infierno (arriba-encima y abajo-debajo) de ahí que su existencia o su vitalidad productiva dependan mucho de la oposición y la armonía de los poderes que uno y otro simbolizan, particularmente del diálogo y la reciprocidad de los hombres con estos poderes, manifiestos en la religiosidad y las fiestas agrarias (p. 64).

El sentido de lo comunitario es fundamental para la existencia de los pueblos, esto es, es constitutivo para la dimensión socioeconómica. Según Mamián (2004):

Los pastos dejan entrever rasgos distintivos de lo que puede ser su propia economía, sobre todo desde el manejo de la espacialidad, por cierto, bien determinante; es una concepción y un manejo geoeconómico de la totalidad del territorio y la población, pero desde la diversidad social, es decir, desde la autodinámica comunal y familiar (p. 59).

La dimensión comunitaria es fundamental para la existencia de los pueblos, es constitutivo para la dimensión social pues nadie es o está fuera de lo social, revitaliza las acciones colectivas; cuando los intereses individuales prevalecen sobre los comunitarios resquebrajan las relaciones sociales, y cuando los intereses sociales prevalecen sobre los individuales podrían anular las libertades individuales.

Warmi afirma que “el hecho de haber quebrado el sentido de lo comunitario que se ha quebrado muchísimo, [...] en todas las comunidades no solo las mestizas, sino también las indígenas, cuando no se tiene un sentido del nosotros, el sentido de la Pachamama está quebrado” (e1d3p3:19,20). Para Warmi, el término quebrado significa ruptura, enemistad, debilidad en el horizonte de la cosmovisión colectiva, es decir, del sentido del nosotros, de la comunidad y de la colectividad, lo cual afecta las relaciones, la productividad, el bienestar social y la escala de valores.

En la dinámica socioeconómica hay actividades que de acuerdo con Mamián (2004) vale la pena mencionar, “junto al acceso directo o como proceso alterno, la obtención de recursos se presenta a través de la ocupación temporal de esos espacios, las relaciones familiares,

compadrazgos, amigancia, mindalas o mercados” (p. 60). Actividades que por lo general proveen los recursos necesarios para la subsistencia.

La principal forma de acceso a estos recursos es el cambeo, que significa trocar determinada cantidad de un producto de tierra fría por otra de un producto del guaico (tierra caliente), por ejemplo, “un canasto de carrizo o bejuco por la cantidad de maíz que quepa en él” (Mamián, 2004, p. 61). Para mantener los lazos familiares de amistad, fraternidad y parentesco entre las familias y comunidades se fortalece el compartir, como lo afirma Mamián (2004):

Es costumbre hacerse compadres y amistades entre familias de estos diversos pisos térmicos. De tal manera que, en las cosechas y en las fiestas, hay invitaciones mutuas; en ellas, el invitado lleva como ‘regalo’ productos de su tierra y, al regreso, recibe lo correspondiente de la otra (p. 62).

De igual modo cuando no hay muchos recursos para compartir o para el trueque se compran los productos necesarios en los mercados, “la forma mindala es similar a la que se realiza con el piedemonte. Los mercados regionales y locales son espacios para el intercambio y bajo la mediación del dinero otra forma de acceder a los recursos y productos necesarios” (Mamián, 2004, p. 62).

En los saberes y técnicas productivas, “los pastos han mantenido el saber y la técnica de que nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (Mamián, 2004, p. 62). Un cultivo siempre es el apoyo de otro: el fríjol con el maíz es como el cuerpo y el alma. Por ello es necesario practicar los cultivos asociados o entreverados, la rotación de cultivos, dejar descansar la tierra, surcar y tolar (hacer montículos de tierra) y utilizar el arado con yunta de bueyes.

Estas prácticas ancestrales posibilitan y garantizan la subsistencia y el bienestar de las comunidades:

La autosubsistencia y el autoconsumo también pueden matizarse con cierta concepción subyacente comunal de que lo que se produce es para gastar, lo que se siembra: se cosecha y se consume; lo que dan la tierra y las energías trascendentes debe volver a ellas para que puedan volver a producir (Mamián, 2004, p. 62).

En la dinámica relacional hombre naturaleza aparece lo que aparentemente se sale de la armonía y equilibrio, como los terremotos, las erupciones volcánicas, los maremotos, las sequías,

las inundaciones, los deslizamientos, las oleadas de calor, las epidemias, es decir, la naturaleza también tiene su propia dinámica.

Runa en la entrevista da a entender que lo que sucede en la dinámica natural se reproduce de alguna manera en la dinámica social:

Si uno ve una montaña que se lanza y se encuentra con otra es una cosa de una confrontación fuerte, eso es tenaz, los abismos o el mismo cerro puntiagudo como que punzara el firmamento, eso se da en la Pachamama o en los tejidos también (e1d4p2:13,18).

Hay múltiples formas de mirar eso, lo que sucede en el ambiente natural, también sucede en el ambiente social, de alguna manera esa confrontación se reproduce en las relaciones sociales y familiares. Es lo blando y lo punzante, la aspereza y la dulzura, lo masculino y lo femenino, es decir, la lucha de contrarios, la dialéctica en las relaciones sociales.

Como se había mencionado con anterioridad, en la concepción de la Pachamama existe la dualidad entre femenino/masculino, aunque en términos generales la Pachamama parece femenino, resulta que hay femenino y masculino, hay la dualidad. Encontramos, por ejemplo, cerros como el volcán nevado de Cumbal (4.764 msnm) que dicen es femenino, pero que el volcán nevado Chiles (4.729 msnm) es masculino, por eso hay comportamientos distintos de esos dos cerros. De igual manera el volcán Cumbal en relación con la laguna aparece como lo masculino y la laguna como lo femenino, siendo que lo uno y lo otro forma parte del conjunto Pachamama. En la laguna hay ríos que la atraviesan y entonces hay uno que es femenino del agua quieta y otro que es masculino del agua inquieta, y hay ríos masculinos y ríos femeninos. Runa en la entrevista explica lo siguiente:

En la comunidad de Muellamues hay una parte que es masculina, la mitad de arriba, y la mitad de abajo es femenina, y así se comporta desde el punto de vista práctico, tiene rasgos en el comportamiento más de lo femenino. Si se quiere en términos más macros, por ejemplo, la parte de la selva aparece como femenina y la parte de la provincia como masculina (e1d4p2:13,18).

En este contexto semiótico, diverso y plural se devela el matriarcado y el patriarcado entre los pastos, porque en la concepción arriba mencionada –pacha/madre/mujer/femenina– hay una connotación explícita del matriarcado subyacente en la estructura social. El matriarcado es evidente en la organización social, la mujer administra el hogar, lidera el trabajo en la chagra, cuida los animales domésticos, atiende los asuntos de alimentación, vestido y educación, entre otros.

Un ejemplo para ilustrar este ambiente semiótico es la justicia, porque está sujeta a la dinámica natural, a la propiedad de la tierra, al trabajo, a la productividad, a la vida familiar, social, religiosa y política, se la concibe desde la óptica del bien común en función del buen vivir. Runa en la entrevista trae el siguiente ejemplo:

La justicia aparece como femenina y por eso la vara de la justicia la traen de un árbol de la selva (chonta), pueda que en el conjunto aparezca en relación con otro, la tierra en relación con el sol puede aparecer que es femenino. Inti es masculino, hay plantas que son macho y hay plantas que son hembra y cada cual tiene sus variedades, aunque sea la misma especie, entonces eso es versátil (e1d4p2:13,19).

Hasta aquí se ha podido observar que en la cosmovisión de la Pachamama nada es lineal ni homogéneo, todo es diverso y plural. Lo sencillo y simple, lo diverso y plural tienen en su dinámica interna la complejidad, puesto que lo complejo es lo que está tejido en conjunto, es mixtura y es difícil, complicado y contradictorio. Es decir, que todos los elementos están en perfecta sincronía e interrelación, y por esto lo complejo es una cualidad de lo que está compuesto por varios elementos. Mesa (2016) afirma:

La complejidad está compuesta de variables que se interrelacionan entre sí. Los seres que habitan el planeta conllevan en su estructura la complejidad como asunto de su naturaleza. De igual forma la cultura, como un ser dinámico comporta la complejidad (p. 6).

4.1.3. La cosmovisión relacional se fortalece con la minga colectiva.

En este aparte se expone la minga o manos prestadas y sus múltiples relaciones con la estructura social. De la minga nace el servicio, la ayuda, la solidaridad, la colaboración, la producción, el conocimiento y las experiencias de vida. Es la base del tejido social, como las relaciones interpersonales, la colectividad, la comunidad, la amigancia, el parentesco, el compadrazgo, el buen vivir, las fiestas y las celebraciones. Del sentido de la minga nacen prácticas socioeconómicas de pervivencia importantes para el bienestar social.

Figura 8. Minga colectiva: accionar prehispánico, fuente de valores y principios que dinamizan el tejido social



Fuente: elaboración propia.

La minga es una estrategia social de trabajo colectivo y es practicada por las comunidades indígenas y campesinas de la región. Por lo general, este trabajo es retribuido en comida, bebida y en momentos de esparcimiento colectivo. A la manera informal de intercambio de bienes y trabajo por el préstamo de las manos se reciben especies, este intercambio es importante para mantener una economía informal en la comunidad.

En las entrevistas, Rumi manifiesta lo siguiente:

Los campesinos, por ejemplo, cuando alguien necesitaba hacer la casa, hacer el techo, convocaba a la minga, entonces la gente ayudaba a posar las tejas, el ladrillo, lo que sea y él a cambio invitaba a la comida, inclusive a la fiesta, remataba con la fiesta que es un espacio de felicidad, porque de manera colectiva se ha construido un bien para una persona y es gratificación de todos (e1d2p3:4,19).

La minga está enmarcada dentro de aquello que se llama “las manos prestadas”. Es un accionar prehispánico de los Andes, tiene diferentes formas de mencionarse; cuando se necesitaban unas manos para hacer un trabajo en alguna parte, todo mundo iba a ayudar. Esa ayuda es un sentido de reciprocidad que más se resalta y es el eje de la cosmovisión andina.

Warmi explica la minga de este modo:

Eso es una forma que se sigue utilizando mucho, no es muy mencionada, pero se utiliza mucho, la colaboración que tienen las comunidades para ayudarse entre ellas en los tiempos de cosechas, cuando no hay mano de obra o cuesta demasiado pagar un jornal (e1d3p3:21,32). Es un accionar de todas las comunidades de la zona andina de Nariño que se reúnen para hacer un trabajo comunitario, arreglar una carretera (e1d3p3:22,34).

De esta forma, la minga es un sistema de trabajo comunitario, es un servicio colectivo de ayuda entre amigos, solidaridad y organización social. De acuerdo con Guillermo Chávez (1974) en su novela *Chambú*, al describir a la gente de los pastos:

Toda labor de alguna significación se hace mediante un esfuerzo colectivo. En conjunto se llenan las obligaciones de la iglesia y de la escuela, en conjunto se arreglan los caminos, se edifican las casas, se hacen las grandes cosechas; en conjunto se pleitea con los extraños, se festejan los matrimonios, y se entierra y se llora a los muertos (p. 125).

La minga es otra forma de vincularse a los procesos productivos a través de la ayuda mutua, del servicio y de la solidaridad; es la consideración de que el otro necesita mis manos para el trabajo y la productividad. Machín la personaliza de la siguiente manera: “voy de manera desinteresada a prestarle esa ayuda, en el trabajo mingüero no media ni el lucro ni la ganancia, media el servicio, la solidaridad, la ayuda” (e1d1p3:21,68).

Inti, en una entrevista en su casa sostuvo al referirse a la minga:

Hay otras formas de cooperación que no se llaman mingas, pero que contribuyen a dar solidaridad a los grupos, incluso a nivel económico. En una forma general es prestar las manos para contribuir a una obra, tiene una connotación de solidaridad; la minga es una institución de origen prehispánico que tiene muchos beneficios no solo para lograr una integración de la sociedad, sino también para lograr el desarrollo de la comunidad (e1d5p3:9,15).

En la dinámica de las relaciones sociales se puede hacer una analogía entre el tradicional telar andino y el tejido social. Pues bien, Chirán y Burbano (2013) afirman que:

El arte del tejido toma gran relevancia en la cultura Pasto, ya que hace parte del conocimiento y saberes milenarios, en cada hebra, diseño y color se plasma el pensamiento, la historia y cosmovisión, la guanga un instrumento de madera que nace en los andes, simboliza los cuatro costados del mundo, los elementos que dan vida y permiten la existencia, cada elemento que conforma la guanga (telar), tiene un significado y potencializa los saberes (p. 143).

El telar es utilizado por las mujeres para tejer toda clase de textiles, especialmente chalinas, cobijas, ruanas, bufandas, cojines, manteles, etc., para el hogar y como medio de subsistencia; la trama es el conjunto de hilos paralelos en un tejido, transversales a la urdimbre. Para hacer el tejido es fundamental la urdimbre, es decir, los hilos colocados en paralelo y a lo largo, para pasar por ellos la trama. La minga es el tejido social alimentado en la cotidianidad por los hilos de la estética, la ética, la economía, la política y la religión que juntas conforman la urdimbre sociocultural por la cual pasan las tramas de la existencia.

Más aún, todos los pueblos participan de urdimbres y tramas y por ello la necesidad de descubrir los hilos con los cuales se han construido sus culturas. Las tramas son el tejido social, cultural e histórico de todos los pueblos. Es en los tejidos en donde anidan y duermen las finuras, los tintes y las combinaciones sociales, económicas, culturales, políticas y religiosas de un pueblo. Estas tramas socioculturales enriquecen la dinámica relacional y comunicativa. Según Mamián (2004):

La rica y organizada constitución geo-ecológica y su correspondiente modelo simbólico espacio-temporal, en los que la unidad en la diversidad, sustentada con la dualidad y dinamizada a través de los principios de oposición, alternancia, turno y mediación, constituyeron y constituyen aún, en su debilidad y en su renacimiento, el fundamento de la organización social de los Pastos (p. 79).

Por esto, en la cosmovisión minga residen ideas de amistad, servicio y beneficio. Cada una a su vez contiene acepciones las cuales tienen propósitos muy parecidos y que son el fundamento de las relaciones socioeconómicas de la comunidad. En este sentido Mamián (2004) describe acciones y situaciones permeadas por la amigancia y el parentesco:

En la minga, en el cambio de brazo o incluso en el peonazgo, al mingante, dueño de brazo o trabajo hay que darle, para que lleve de la cosecha, lo mejor, lo escogido, que él mismo escoge; es lo que se llama la ración o las escogidas, cuya medida es la milla o el millado, es decir lo que le alcanza en la punta doblada del pañolón, en el caso de la mujer, o del poncho (ruana) en el caso del hombre (p. 63).

Por lo general, los parientes se visitan muy a menudo y mantienen comunicación permanente. Es común llevar un presente al familiar visitado porque el compartir es importante en la idea de dar para recibir o de lo recibido dar. Así se mantiene activa la dinámica relacional. Mamián (2004) describe otras prácticas socioeconómicas en la región: “el agrado es el regalo que

se lleva a un pariente o amigo que visita porque hay que compartir de lo que Dios da (lo que cosecha), por pasar el rato o para buscar un favor” (p. 63).

En esta región la agricultura es la base de la economía doméstica y fuente de alimentación, por esto en la cocina no puede faltar papa, ollucos, yuca, cebolla, cilantro, plátano, habas, fríjol, choclo, zanahoria, repollo, quinua, entre otros. Mamián (2004) relata la práctica de misiar, es decir, en tiempo de cosecha es frecuente encontrar productos misios, de varios colores o de colores contrastados. Entonces se efectúa el misiar, que consiste en colocar un producto misio entreverado con los normales y llevárselo a un pariente, amigo o compadre que viva en el espacio alterno, el que lo recibe sin darse cuenta queda misiado, lo que significa que al año siguiente tiene que donarle productos de su cosecha.

De igual manera, en tiempos de cosecha se necesitan manos para el trabajo, entonces surgen acciones como la payacua, que significa intercambio de alimentos, servicios y saberes entre amigos y familiares. Mamián (2004) dice que la payacua consiste en ir a donde están cosechando, “llevándole al dueño de la cosecha algo que necesite en su labor inmediata, por ejemplo, alimentos preparados; se supone que, si alguien lleva alimentos a los cosechadores, el dueño está en la obligación de corresponder con lo de su cosecha” (p. 63).

Muchos otros viven de la caridad buscada, es decir, van a donde están cosechando y recogen lo que queda, así lo relata Mamián (2004):

Las recogidas se refieren al acto, establecido como posibilidad y derecho, que realizan las mujeres, los ancianos y los niños, de acercarse a donde estén cosechando y, detrás, ir recogiendo lo que sin proponérselo los cosechadores van dejando. A quienes tienen esta costumbre, también se les denomina chuliadores (p. 63).

En la región andina nariñense también hay pobreza, exclusión y abandono. Muchas familias subsisten en la misma dinámica de los seres vivos, apegados a la tierra escarbando y sacando lo poco que da. Warmi comenta que “la gente produce lo que la tierra le da, aquellos que tienen una cuadrita no pueden producir más y obviamente que la producción la dedican al autoconsumo y otra para venderla y poder sobrevivir, muchas veces van y lo venden todo” (e1d3p3:25,38), porque es lo que tienen y con el poco dinero obtenido compran lo más básico para vivir.

En la guía técnica *Mindala y Shagra* de la FAO (2013) se afirma que la “minga, la enjirpa, la faina, olla comunitaria y el prestar el brazo” (p. 15) son manifestaciones de trabajo cooperativo,

participativo y de reciprocidad, en el sentido en que todos aportan para conseguir un bien común. Por ejemplo, “el prestar el brazo consiste en colaborar con un día de trabajo (jornal), a otra persona [...] y de igual manera devolverlo sin generar ningún tipo de compensación económica” (p. 15).

Es necesario recalcar que en la organización social de los pastos las acciones de trabajo cooperativo hacen parte de la cotidianidad doméstica y no se suscribe exclusivamente a las labores agrícolas, también se practica en asuntos sociales, culturales, educativos y políticos. En las entrevistas Machín afirma que “hoy se aplica para otras formas de trabajo como el intelectual, entonces se habla de minga del pensamiento, la minga de las ideas, y no solamente hoy se practica entre las comunidades indígenas, sino ya entre las comunidades mestizas” (e1d1p3:20,68). Por su parte Inti explica lo siguiente:

Hay otras formas de cooperación que no se llaman mingas, pero que contribuyen a dar solidaridad a los grupos, incluso a nivel económico. En una forma general es prestar las manos para contribuir a una obra, tiene una connotación de solidaridad; la minga es una institución de origen prehispánico que tiene muchos beneficios no solo para lograr una integración de la sociedad, sino también para lograr el desarrollo de la comunidad (e1d5p7:9,15).

Por tal razón en la estructura socioeconómica de las comunidades la minga fortalece la economía doméstica y facilita el intercambio de bienes y servicios. No solo en los andes nariñenses se practica, también en los departamentos del Cauca, Putumayo, Boyacá y Cundinamarca, así como en varias regiones de Ecuador.

Machín afirma que:

Los indígenas del Cauca tienen diecisiete formas de trabajo, diecisiete formas de hacer minga, ya tienen eso desarrollado teóricamente y eso le va a servir al mundo, al movimiento, a nosotros, una nueva forma de vida, formas alternativas de vida y formas de pensar diferentes, entonces hay necesidad de rescatar ese pensamiento, descolonizarlo y empezar no solamente a crear teoría, pensamiento propio sobre la minga, sino en la vida práctica (e1d1p3:20,70).

En este particular Machín nos invita a reflexionar sobre las formas alternativas de trabajo y la descolonización del pensamiento. Sin lugar a duda las acciones solidarias, de servicio y de ayuda son manifestaciones del colectivismo de las comunidades, encaminadas al bienestar social y al buen vivir. Sobre este tema Pinheiro y De Sousa (2013) entienden que descolonizar el pensamiento es:

El acto deliberado de buscar la comprensión de los fenómenos y la producción de vida, a partir del reconocimiento de sí mismo, en tanto que sujeto implicado, y de la validación de los conocimientos construidos por uno mismo en el diálogo con otras personas que han experimentado configuraciones similares (p. 15).

Advierten que no se trata de olvidar o negar lo construido por Europa a lo largo de los siglos, ni tampoco negligencia o falta de compromiso con lo que se dice y se hace, por el contrario, se trata de problematizar el propio mundo y extraer las premisas y supuestos, generando proposiciones y conocimientos. Y de manera categórica afirman:

Lo que queremos es que los humanos se conviertan en dueños de sí mismos, de sus vidas y sus conocimientos, en oposición consciente a la adopción de un pensamiento ya definido, unilateral y desplazado de su tierra, que diciendo ser completo y ‘*erga omnes*’²³, niega el espacio para la incertidumbre y para lo nuevo, experiencia humana histórica de incompletud (De Sousa y Pinheiro, 2013, p. 15).

En la vida cotidiana se manifiestan estas acciones solidarias que hacen llevadera la vida y las tareas del día a día. De la expresión minga nace la reciprocidad y la complementariedad, así lo entiende Machín:

En la minga se ve la complementariedad, yo tengo una necesidad de vivienda entonces mi vecino, mi compadre, mi amigo, mi novia, mi mujer, mis hijos, mis hijas, etc., todo mundo unimos esfuerzos en bien de una persona o en bien de una comunidad, he ahí la solidaridad (e1d1p3:28, 68).

En las comunidades donde la minga es una práctica social se fortalecen las relaciones sociales, se estrechan los lazos de amistad, se generan espacios de solidaridad, tolerancia, bienestar y buen vivir. Esta situación de la minga es fundamental porque no solo se aplica al mundo laboral, económico y productivo, sino también educativo, pedagógico e investigativo. Rumi afirma que:

La minga de saberes, el profesor forma su equipo de mingueros y estos se encargan de desarrollar la investigación a partir de lo nuestro, del barrio y la vereda, incluyendo a los mismos padres que dejan de ser instrumento simplemente para ir a firmar la matricula, ir a recibir las notas, sino que

²³ *Erga omnes* es una locución latina que significa “respecto de todos” o “frente a todos”, utilizada en derecho para referirse a la aplicabilidad de una norma, un acto o un contrato.

son los que aportan al proceso de construcción de la historia del barrio, de la vereda, etc. (e1d2p3:5,25).

La minga en nuestro contexto es una práctica social valiosa para el mantenimiento de una economía informal de subsistencia, de un tejido social basado en la amistad y la confianza, de un legado ancestral activo y de un estilo de vida fraternal. Es una concepción que las nuevas generaciones deben conocer y valorar y que los académicos e investigadores deben aprovechar para redimensionarla por sus vastas repercusiones en la economía, el servicio, la axiología y la moralidad de los pueblos.

En la región andina nariñense predomina el minifundio, porque en la concepción de la Pachamama habita la idea de equilibrio y armonía, en el sentido que el ser humano es naturaleza, lo cual denota pertenencia e identidad, es decir, la tierra es parte de sí, no se concibe un individuo y menos a una comunidad sin territorio, este es su espacio/tiempo. Somos territorio, somos tierra, somos chagra y por esto es importante “saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la madre tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (Huanacuni, 2010, p. 22).

Figura 9. Pachamama y minga: prácticas ancestrales para la pervivencia comunitaria.



Fuente: elaboración propia.

En la región andina nariñense se practica el buen vivir como ejercicio y posibilidad de ser y estar en este mundo, “el buen vivir o el Sumak Kawsay como lo denominaron los indígenas es

la opción de ser y estar en el mundo” (Rojas, 2013, p. 9). Esta mirada filosófica permite abordar la ontología y descubrir que el ser y estar tiene una mirada profundamente existencialista, porque se concibe al ser humano en una realidad territorial, social y cultural concreta.

Es decir, el ser humano es un ser en contexto, una unidad múltiple que no puede existir sin los otros seres: “los pastos han mantenido el saber y la técnica de que nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (Mamián, 2004, p. 64). Un ser en el mundo físico, corporal y terrenal; el mundo social, relacional y comunicativo; el mundo cultural, cambiante y transformador. En este mundo transita y deviene en la necesidad y el deseo, en la ilusión y la realidad, en el pensar y en el actuar.

En este sentido, el pensamiento y la acción de los pastos nos recuerdan que el buen vivir es un estilo de vida que mantiene el equilibrio, la armonía, la reciprocidad y la complementariedad con la Pachamama y con todos los demás seres de este mundo, “el buen vivir supone una visión holística e integrada del ser humano con el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles, los animales y el universo, obteniendo así permanente armonía con todo” (Rojas, 2013, p. 9). Calpa (2012), de forma similar, sostiene que el enfoque del “buen vivir resulta central como un referente integral en la formulación del plan de acción y vida, tiene bases en una opción y estilo de vida alternativo, con componentes que rompen el actual paradigma hegemónico de progreso dominante” (p. 43).

Una opción por la naturaleza, el cuidado de los recursos, el respeto a todos los seres vivos, el consumo planeado y controlado, los cultivos diversos y entreverados, la utilización racional de abonos orgánicos, la utilización de semillas ecológicas y orgánicas, entre muchos otros. Para Boff (2009):

El ‘buen vivir’ nos convida a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado. Será un consumo reciclable y frugal. Entonces no habrá escasez (p. 40).

El buen vivir no es sinónimo de vivir mejor. Vivir mejor proviene del capitalismo, de la sociedad de consumo, del utilitarismo y del hedonismo. Busca que el individuo viva con lujos, suntuosidades, confort, acumulación de riquezas, siempre en actitud competitiva con el otro para mirar quién tiene más. Machín afirma:

El buen vivir se está constituyendo en una filosofía andina, en una forma de vivir en comunión con la tierra y todos los seres que la habitan, el buen vivir es una nueva concepción de relaciones entre el uno y el otro (e1d1p2:30,73).

Es la manera de vivir en este mundo, es la integración de la ecología y la economía, donde el sujeto siempre está en búsqueda del bienestar social. En tal sentido, el buen vivir es un proceso constructivo y acumulativo que resulta de la combinación adecuada de formas históricas de habitar el territorio, desplegando acciones fraternales y solidarias en todos los lugares de encuentro y vida tanto individuales y colectivas, así como el impulso a cambios cualitativos de las significaciones imaginarias (Calpa, 2012, p. 41). De acuerdo con Boff (2009):

El ‘buen vivir’, apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El buen vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye no sólo al ser humano, sino también al aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del Universo, y con Dios (p. 36).

Machín dice que “con la práctica de la minga se nutre el tejido social, las relaciones personales y la comunicación, se fortalecen los principios y los valores como la reciprocidad, la solidaridad y la complementariedad” (e1d1p3:26,73) porque es “una visión comunitaria” posibilitadora de nuevas alternativas sociales y económicas. El liderazgo es ejercido por personas que tienen autoridad moral dentro de la comunidad, “entre las comunidades de los pastos, líder es la persona que posee capacidad para convocar a su comunidad o al conjunto de las comunidades, para gestionar los intereses de la colectividad” (Mamián, 2004, p. 99).

Figura 10. Componentes de la minga colectiva



Fuente: elaboración propia.

La minga comunitaria o colectiva se constituye en la práctica social desde la cual se tejen las relaciones sociales, se configuran las matrices parentales y se construye la estructura social y política de los pastos. Por tal motivo, hay que vivir con alegría, optimismo y buen humor; vivir del trabajo responsable y honesto; vivir en familia, compartir y celebrar en comunidad; ayudar al prójimo y construir una sociedad mejor; consumir lo que la Pachamama produce, aprender a reciclar y a reutilizar, todo esto es felicidad y hay que alcanzarla en esta vida.

4.1.4. La cosmovisión religiosa se expresa en la fe y el servicio.

En este aparte se expone la religiosidad como una dimensión de la vida humana y social, la cual se expresa en la fe, las creencias, la oración, el culto, los ritos y las ceremonias. Y tiene su origen en los imaginarios sociales, las representaciones colectivas, las supersticiones, los mitos y leyendas. Sobre esta cosmovisión se sostiene el sentido de trascendencia, salvación, cielo, infierno, eternidad, reconciliación, perdón y amor y se fundamenta en la religiosidad popular, el sincretismo religioso, el cristianismo y la catolicidad.

La cosmovisión religiosa está inmersa en muchas actividades humanas: en lo particular y cotidiano, familiar y social, laboral y profesional, espiritual y trascendente. La vida, la madre tierra, el universo y el género humano en el pensamiento andino revisten connotaciones religiosas, son sagrados y merecen respeto, porque hay una relación muy fuerte entre el ser humano y la divinidad. Las creencias, la fe, los ritos, los cultos, los iconos y las supersticiones expresan sentimientos relacionados con la religiosidad popular, el sincretismo religioso y la religión en general. En este sentido, religión es un conjunto de creencias, normas y doctrinas propias de un grupo humano a través de las cuales el ser humano se relaciona con la divinidad.

Esta relación la expresa Rodríguez (2005) de la siguiente manera:

Los imaginarios culturales están diseminados en la compleja red de las significaciones sociales y las determinaciones psíquicas individuales; son la expresión de la infinidad de la condición humana; crean y recrean permanentemente cosmovisiones, mentalidades y formas de comportamiento individual, familiar, social y cósmico (p. 17).

De modo similar Mamián (2004) afirma:

Entre las comunidades de tradición Pasto, la religión y la religiosidad no se dan como la devoción y el temor individual a un dios o a unos santos, o como la adhesión a dogmas y creencias

escriturarios, ni mucho menos a prácticas como ir a misa, confesarse o comulgar, es una vivencia densa y compleja; espacio-tiempo de relación entre los imaginarios simbólicos, las representaciones míticas, rituales y mágicas con las representaciones espaciales y temporales sociopolíticas (p. 106).

Para los pueblos prehispánicos andinos y para las culturas en general, el mundo de lo imaginario está constituido por las múltiples relaciones del hombre con su mundo circundante y está inmerso en las diversas representaciones y prácticas sociales. “A lo imaginario lo constituyen las complejas fuerzas del espíritu que se apoderan de las cosas (fenómenos físicos, sociales o psíquicos) para darles sentido, vitalidad, valor en el contexto de su vida sociocultural” (Rodríguez, 2005, p. 25).

Machín al responder la pregunta sobre las ideas religiosas en los pastos afirma que:

Para las comunidades andinas ancestrales lo religioso tenía que ver con sus dioses, el dios sol, la diosa luna, que señalan unos tiempos para la siembra y otros tiempos para la cosecha, la Pachamama implica el manejo de tiempo/espacio para la siembra, el cultivo y la cosecha (e1d1p4:14,49).

En este caso Machín hace una relación directa entre Pachamama y religión, porque al considerar a la Pachamama una deidad sagrada, una divinidad que prodiga bienes materiales y espirituales entonces nace de esa relación de respeto sagrado la dinámica cultural y ritual.

De igual manera Verdugo (2010) relaciona la tierra con religión:

La chagra se convierte no únicamente en territorio de cultivo, sino en una especie de microcosmos cultural en donde se entretajan diálogos, afectos, costumbres, identidades, reciprocidades y complementariedades entre los hombres y las mujeres, y entre éstos con la naturaleza y las deidades telúricas (p. 35).

En este caso en particular, la práctica ancestral de la chagra casera (huerta, sembradío, granja) a donde se cultivan las plantas medicinales, hortalizas, frutas y el cuidado de animales domésticos, se constituye en un espacio/tiempo y material/espiritual en una sola realidad, un *continuum* dialéctico, en el cual toda acción adquiere significado y sentido dentro de un ámbito profano/sagrado.

Figura 11. Religiosidad: conceptos y actividades

Fuente: elaboración propia.

En tiempos de la colonización española en América Latina, la Iglesia católica impuso la religión cristiana, construyó capillas y templos, trajo imágenes de santos y santas, propició fiestas y celebraciones patronales, fundó centros de catequesis y prohibió la práctica de cultos y ritos ancestrales. Con el transcurso del tiempo las doctrinas católicas, cristianas y populares se fusionaron dando origen al sincretismo religioso, el cual a la postre fortaleció la religiosidad popular.

Por lo general el sincretismo es un fenómeno cultural y religioso que se presenta en el choque de culturas o cuando una cultura se impone sobre las otras, es propiamente la acción de fusionar o mezclar aspectos de una cultura con otra. En la colonización española se presentó un sincretismo cultural, idiomático y religioso. La cultura española se impuso sobre las culturas nativas a tal punto que las quiso borrar, anular y exterminar, pero no lo logró y hoy se irguen acrisoladas y radiantes en camino de grandeza. El sincretismo religioso, en tal sentido, es la acción de asimilar y conciliar doctrinas o asuntos de tipo religioso, es decir, la fusión de doctrinas cristianas católicas con doctrinas religiosas practicadas por los pueblos nativos. Lo dice Zúñiga (2002): “de la transculturación de los ritos indígenas surgió una cosmovisión mestiza con ropaje cristiano” (p. 58).

La religiosidad es la práctica, vivencia y observancia de las creencias, normas y doctrinas de una religión. Y es popular porque procede del pueblo, de la gente, de la comunidad. Entonces, la religiosidad popular es el conjunto de prácticas de carácter religioso (sagrado-profano) expresadas con sencillez, espontaneidad y naturalidad por la gente del común en ciertas épocas del

año. Estas maneras de expresar las creencias, la fe, la confianza, el miedo y el misterio por lo general son contrarias a la ortodoxia de la religión oficial, en este caso a la Iglesia católica. Con anterioridad la misma iglesia había neutralizado, quitado y borrado todas las prácticas religiosas, pero al darse cuenta que no podía eliminar la fe, las creencias y las ceremonias entonces las utilizó, las acomodó y las incluyó en sus métodos y estrategias de evangelización y adoctrinamiento. Con el tiempo quiso quitarlas nuevamente, pero ya era tarde, el sincretismo religioso ya había permeado todas las capas socioculturales y lo que se ha mezclado con sacrificio y sangre jamás volvería a separarse. Este es el nacimiento de la religiosidad popular.

Las estrategias evangelizadoras de la Iglesia católica son modificadas progresivamente y sus acciones ya no van dirigidas al escarmiento físico-corporal de las personas, sino a los imaginarios culturales y a la sensibilidad espiritual de los pueblos para modificar sus creencias y comportamientos religiosos y acceder, desde sus imaginarios, a las doctrinas oficiales de la Iglesia católica. Según Rodríguez (2005), “este hecho ocasionó la aparición de una extensa gama de sincretismos religiosos y que constituyen aquello que hoy se denomina *religiosidad popular*” (p. 26).

En este orden de ideas, la evangelización centró todo su accionar en la norma y la catequesis para adoctrinar a las gentes y así cambiar su mentalidad religiosa. Por ello, enseñaron los sacramentos, las oraciones, la moral, la vida de santos, entre otros, pero dejaron de un lado la verdadera doctrina, el evangelio y su mensaje salvador.

El mensaje de Jesús de Nazaret se centra en tres pilares: amor, perdón y servicio. La doctrina cristiana está fundamentada en el Evangelio. Los seguidores de Jesús se convierten en testigos del amor, el perdón y la entrega al prójimo. Entonces, evangelizar es amar, perdonar y servir. La doctrina basada en estas acciones es revolucionaria, transformadora y liberadora. Construir el Reino de los Cielos en este mundo es aprender a amar con responsabilidad, perdonar con el compromiso de no volverlo hacer, servir es reconocer las necesidades del prójimo y ayudar para que se solucionen. El reino de Dios está en el interior de cada persona.

Entonces, algunas prácticas religiosas de la Iglesia católica, de las sectas protestantes, de las congregaciones religiosas y de los fieles no siempre se relacionan y se fundamentan en los tres pilares del evangelio. Abundan doctrinas que alimentan fanatismos, absolutismos y dogmatismos que en nada favorecen la fraternidad, la hermandad y el respeto interreligioso.

En este particular Machín opina que la religión católica “desarrolla todo su discurso alrededor de diez mandamientos, el primero es amar a Dios sobre todas las cosas como al prójimo, ese es un principio fundamental que invita a una relación de respeto entre nosotros, entre los seres humanos” (e1d1p4:18, 62).

Tiene razón, el amor es fundamental para comprender el misterio de la revelación y de la condición humana, no hay otro camino, el amor lo es todo, lo entiende todo. Y por esta razón, todo acto violento es contrario a la doctrina cristiana y a la profesión de fe. Machín termina diciendo que “Jesús pregonaba la paz por todo lado en su vida [...] hay una invitación a la paz, a un mundo pacífico, a la compostura, a la serenidad, a la tolerancia” (e1d1p4:19, 62).

Dentro del imaginario popular, el ámbito religioso es denso y complejo, las prácticas culturales y ceremoniales guardan sincretismos ancestrales, paganos, doctrinales y teológicos, todos juntos en una amalgama inseparable. Machín afirma que “ha habido un sincretismo religioso en los últimos 500 años, pero hoy vemos el fenómeno de la religiosidad popular convertida en muchos grupos por la influencia del protestantismo, y tienen toda una estructura doctrinaria” (e1d1p4:17,57).

En la misma dirección Rumi aporta lo siguiente: “hay cosas que en el mundo de la vida ya no se puede echar para atrás, son irreversibles para el caso religioso y la religiosidad; el catolicismo penetró como un elemento de la gobernabilidad del poder, desde 1492 hasta nuestros días”, pero “los sectores campesinos e indígenas le han dado su propio sello a la cuestión del culto católico” (e1d2p4:16,35).

Razón por la cual la religiosidad en nuestros pueblos es un elemento constitutivo de la cultura, la identidad y la existencia, de los imaginarios y de las representaciones sociales. En este sentido, toda acción desde la más pequeña y sencilla, hasta la más grande y compleja, está signada por el fuero profano/espiritual.

Respecto a las prácticas religiosas, Rumi opina que “Es una religiosidad profana que se expresa en la vida cotidiana, en comunión entre nosotros y la misma naturaleza” (e1d2p4:18, 39), y Warmi dice que “es un solo sistema de creencias con varias vertientes que van llegando” (e1d3p4:33,47), “las formas de religiosidad a través de su creatividad establecen relaciones de compadrazgo, por ejemplo, en la religión toca el compadre para el bautismo, la confirmación, la comunión y se crea el mundo de las relaciones diversas (e1d2p3:19,43).

En consecuencia, Warmi afirma que “el sincretismo religioso es muy fuerte, un sincretismo fuerte, pero dominado, que en los últimos tiempos lo mismo que provocaron los curas ahora están en contra, es un contrasentido” (e1d3p5:31,47), porque al mismo tiempo que enseñaban la recta doctrina (ortodoxia), sus prácticas religiosas tenían muchos elementos y posturas profanas y paganas.

Con respecto a las manifestaciones religiosas, el aspecto festivo es un ingrediente importante en sus celebraciones, por ello en ciertos periodos del año se celebran las fiestas agrarias con danzas, cantos y rogativas. Como dice Mamián (2004):

Porque, se sabe, que las acciones de la comunidad satisfacen o disgustan a las entidades telúricas o a los resplandecientes santos y mamitas. La alternativa fundamental para mantener la armonía y la satisfacción de estos espíritus es la reciprocidad: dar para recibir, perder para ganar. Ofrendas o dones son razones básicas de la agricultura y la producción (p. 106).

Como se afirmó arriba, el universo en el que converge la socio cultura religiosa de los pastos es la fiesta alrededor de eventos agrícolas, acontecimientos existenciales y conmemoraciones especiales; estas fiestas de origen prehispánico tuvieron transformaciones en la época de la colonización por el proceso de evangelización que introdujo personajes (santos patronos y vírgenes matronas) para afianzar las creencias hacia la fe católica y poder empoderar la liturgia cristiana. En esa dinámica “las comunidades indígenas, también traspasaron con deidades como la deidad de la fertilidad o la representación de la Pachamama, transformando algunos elementos del celebrar, pero no su esencia” (Afanador, 2011, p. 18).

Figura 12. Sincretismo religioso y cultural



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Rodríguez (2005) “los imaginarios culturales religiosos católicos en América son introducidos, inducidos o transmitidos mediante estrategias y políticas evangelizadoras racionalistas implementadas por los clérigos y colonizadores peninsulares” (p. 25). Esto explica la cantidad de vírgenes, santos patronos, signos, símbolos, templos, santuarios, iconografía, libros, catecismos, etc., que en todo el territorio latinoamericano existe y permanece.

Además, las fiestas religiosas católicas impuestas por los doctrineros españoles se vieron implicadas por las prácticas místico rituales y religiosas de los pueblos andinos. Son muchísimos los santos, las vírgenes y las fiestas religiosas que en la región se celebran, por ejemplo: Corpus Christi, San Juan Bautista, San Pedro y San Pablo, Nuestra Señora de las Mercedes, de las Lajas, del Rosario, de la Visitación, del Tránsito, del Perpetuo Socorro, San Bartolomé, el Señor del Tambo, el Señor de los Milagros, entre otros. Parte de la fiesta es el acto religioso, el baile (danzantes de Males, de Yascual y Mojjigangas de Funes), la música, la chicha y la comida.

Por otra parte, la manera de materializar las doctrinas y devociones se hizo a través de santos y santas, imágenes, estatuas y símbolos expuestos en procesiones, romerías y altares. Las celebraciones religiosas estaban cargadas de ropaje medieval, dogmatismo, paganismo, hechicería y magia, lo cual todavía se conserva en las celebraciones, especialmente en la Semana Santa, el Corpus Christi y la Navidad. La santería habita en las sacristías, los nichos y los altares de los templos con los sincretismos propios de cada región. El maestro Silvio Sánchez (2005) al referirse a esta situación sostiene: “vírgenes viejas, santos depuestos, imágenes hechas con el paso del tiempo en la arcilla, en la madera y sobre todo en las palabras que aún otorgan sentido a nuestros deseos en la construcción del ‘habitar’ en la tierra” (p. 16). En la celebración hay lugar para el encuentro mundano aun con las divinidades sin que los cielos queden vacíos. “San Juan, San Sebastián, vírgenes históricas en la lucha palmo a palmo con los mortales y los pueblos inventando sus destinos, las formas de querer, de soñar y de habitar” (p. 16).

Warmi comenta que algunos teólogos, académicos y miembros de la iglesia católica no ven, ni asocian las prácticas de religiosidad popular con un sistema de creencias de profunda significación y sentido para la comunidad: “no relacionan a la Pachamama con un sistema de creencias, sino como una forma de ver el mundo (cosmovisión), la ven divorciada respecto al catolicismo, y piensan que en esa concepción no hay una ética, una moral, unos valores” (e1d3p4:27,41).

Es importante el comentario porque ya habíamos dicho que los principios duales como espacio/tiempo, materia/espíritu, masculino/femenino de la Pachamama, son transferidos a la concepción de la minga colectiva base de la estructura socio/cultural; estos principios se fundamentan en la axiología, la moral, la ética, la ecología de la tierra, el bien común, el buen vivir, entre otros, y a medida que la comunidad los interioriza también le van concediendo respeto sagrado.

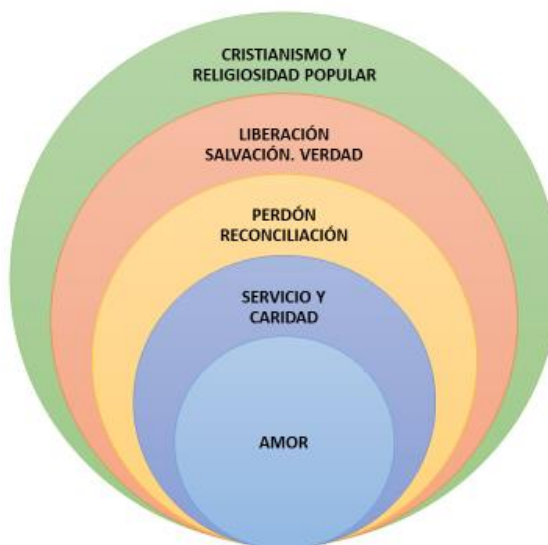
Hecha esta salvedad, en términos teológicos, la tierra es la concreción de la creación, de la revelación, del reino de Dios, de la salvación, del bien común, del buen vivir y de la felicidad. Por esto es amable para todas las entidades y comunidades comenzar a valorar, acercar y mejorar las prácticas católicas-populares como un todo en corresponsabilidad eclesial y en búsqueda del diálogo interreligioso.

Continuando con el diálogo, Warmi afirma que:

Muchas comunidades indígenas y campesinas han entrado a las sectas protestantes [...] están ocasionando divisiones entre la misma población. Las iglesias separadas son fundamentalistas, entonces nosotros sí y los demás no, eso no son procesos que contribuyan a la paz, eso son procesos que contribuyen al desconocimiento del otro. Estamos enseñando a la gente a ser intolerante, a negar al otro, mi único camino es Cristo y lo demás no, el mismo hombre se ve afectado por el mismo sistema de creencias (e1d3p4:36,51).

Dicho de otra manera, las iglesias particulares provenientes del protestantismo han incursionado en algunos sectores de la región andina nariñense, se preocupan por el ritualismo, el estudio memorístico de la biblia, el diezmo y la crítica a todo lo que no sea de su confesionalidad. Desafortunadamente el fanatismo, el fundamentalismo y el radicalismo provenientes de las religiones empobrecen la unidad, la identidad, la participación, la representación, la liberación y la emancipación de los pueblos.

Figura 13. Doctrina cristiana: fusión con las religiones ancestrales



Fuente: elaboración propia.

La Iglesia católica desde hace unas décadas ha comprendido la necesidad de una renovación al interior de la misma, una renovación de la pastoral social, sacramental y litúrgica. Inti considera que “la Iglesia católica por fortuna ha tenido ella misma una transformación muy profunda” (e1d5p7:11,18), en estos últimos años el papa Francisco se ha pronunciado a favor de la equidad, la libertad, la justicia, el respeto y la paz. Ha hecho duras críticas al capitalismo, al consumismo, al mercantilismo tecnológico, al armamentismo, a las guerras, a la destrucción y contaminación de la naturaleza, etc. De modo similar, los documentos de la doctrina social de la iglesia continúan vigentes y contienen pronunciamientos importantes para la construcción de sociedades más justas, libres y pacíficas.

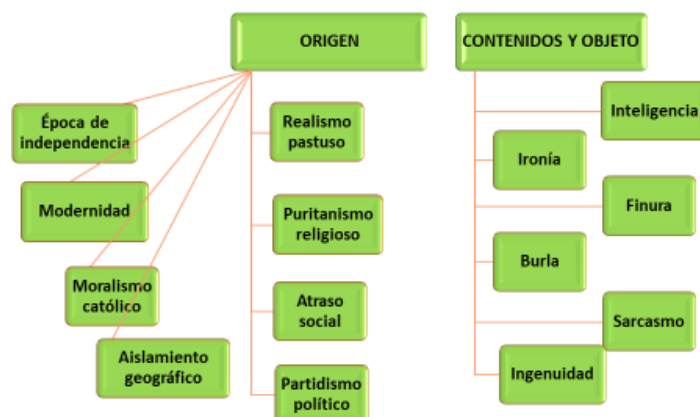
4.1.5. El cuento pastuso enriquece la cosmovisión humorística.

Se retoma en este aparte el origen, el contenido, los autores y el objeto del cuento pastuso. El cuento pastuso se constituye en un elemento esencial de la cultura del suroccidente colombiano y en especial del pastuso. El chiste es un dicho, una ocurrencia o historia breve, narrada o dibujada que contiene un doble sentido, una burla, una ironía, una sátira, una crítica. Contiene un juego verbal o conceptual capaz de provocar la risa y está fundamentado en el humor.

El humor es una expresión artística cuya función es el entretenimiento y la risa. En este sentido, el chiste pastuso es una ocurrencia graciosa que hace reír, su contenido por lo general está

referido al atraso de la región respecto a la modernidad, al aislamiento geográfico y al rezago económico en relación con el resto del país y, por supuesto, que el objeto del chiste es el paisanito que se burla y ríe de su paisanito pastuso.

Figura 14. Cuento pastuso: origen, contenido y objeto



Fuente: elaboración propia.

Armando Montenegro (2002) en su libro *Una historia en contravía: Pasto y Colombia*, sintetiza el cuento pastuso en tres elementos distintivos:

- El primero: “el contenido del chiste, que se burla del atraso de un grupo humano que sufre un notable aislamiento y un evidente rezago económico en el contexto de un país que se moderniza en forma acelerada” (p. 214).

- El segundo: “su origen, del que son responsables ciertos grupos que acaban de acceder a la modernización y que, con frecuencia, a través de la burla, expresan la inseguridad propia de quienes han adquirido recientemente su condición de personas modernas” (p. 215).

- El tercero, el más importante, el objeto del chiste: “los pastusos, que sólo pueden explicarse a partir de los rasgos característicos de este grupo humano, así como de su peculiar historia de enfrentamientos y desencuentros con el resto del país” (p. 215).

El contenido del chiste pastuso es por lo general el atraso de la región suroccidental con relación al centro y norte del país. Como afirma Montenegro (2002), “el punto central, que permitió el desarrollo de los chistes sobre los más rezagados, está en que el proceso de modernización no fue simultáneo: no llegaron a él con la misma velocidad” (p. 217).

Entonces, debido a esta situación “el motor fundamental de la gran mayoría de chistes pastusos es el ataque burlón a la figura de un individuo desconcertado, que sale de una cultura atrasada y cerrada para enfrentarse a otra, moderna, ruidosa y extraña” (Montenegro, 2002, p. 215).

Relacionado al origen del chiste pastuso, también está el periodo de la independencia de Colombia del yugo español, los acontecimientos sucedidos antes, durante y después marcaron la historia de desencuentros con el país. Simón Bolívar lideró la campaña libertadora y en su viaje hacia el sur con destino a Ecuador encontró a su paso muchas adversidades y resistencias provenientes de los españoles residentes en esta comarca, quienes persuadieron a indígenas, campesinos, mestizos y negros, que trabajaban en sus haciendas para defender la corona española a cambio de prebendas, tierras y ganancias.

El antropólogo Zúñiga (2002) afirma:

A comienzos del siglo XIX, cuando la época de la independencia, San Juan de Pasto era una ciudad aislada sin mayor desarrollo agropecuario, artesanal y comercial. Las barreras geográficas habían sido un obstáculo no sólo para la circulación de mercancías sino de las nuevas ideas. En el distrito de Pasto no se conocieron los Derechos del Hombre y escasamente se tenía noticia de la Revolución francesa. El principio democrático según el cual el poder residía en el pueblo apenas se escuchó al iniciarse la gesta emancipadora. La idea provino de Quito y aquí fue considerada un sacrilegio, pues se tenía como verdad inamovible que el poder de los reyes y las autoridades por ellos delegadas, tenía origen divino. Como católicos irreductibles, no dudaban que el poder sólo viene de Dios [...] el realismo pastuso hay que verlo en su justa medida. Aquí no había condiciones políticas ni sociales que generaran un movimiento de carácter independista. Una vez desatado el conflicto Pasto tomó partido por el rey de España (pp. 66-67).

Por otra parte, la Alta Consejería para el Bicentenario de la independencia (2010) en el capítulo “Pasto por el rey. Las guerras de independencia en la Ciudad de Pasto”, afirma lo siguiente:

Los habitantes de Pasto que estuvieron en el bando de la monarquía desde principios de las guerras independistas en varias ocasiones se enfrentaron a los gobiernos republicanos de Quito y Santafé para defender sus intereses económicos y políticos. Esto significó diferentes enfrentamientos en las inmediaciones de la ciudad y sus calles, y, por ende, la destrucción de parte de sus casas e iglesias y la muerte masiva de sus habitantes. Inclinarsse por el Rey no por la República le valió a los

pastosos ser catalogados por los colombianos e historiadores del siglo XIX como brutos, bárbaros, tontos y fanáticos (párr. 1).

Este revés histórico causado por el fanatismo religioso, el aislamiento geográfico, el atraso económico, el desconocimiento de los avances humanistas y científicos y el pírrico beneficio económico ofrecido por las élites españolas a la servidumbre fueron causa de malentendidos y origen del chiste pastuso. Esta situación conocida como realismo pastuso dejó huellas en el imaginario social del colombiano sobre los habitantes de Pasto; los señalamientos, epítetos, ironías y burlas no cesaron durante mucho tiempo, lo mismo la exclusión y marginalidad, ayudada por las distancias geográficas y las pésimas vías terrestres.

Otro aspecto importante se relaciona a la cultura pastusa, ya que ésta lleva la impronta de la cultura incaica, el idioma español salpicado de quechuismos, festividades, gastronomía, arte, la agricultura, productos, etc., Esta impronta es precisamente lo que hace que el pastuso sea distinto al resto del país. Montenegro (2002) lo reseña de la siguiente manera:

Los pastosos exhiben rasgos culturales que difieren claramente de los del resto del país. Esta fue la consecuencia de su gran aislamiento geográfico: por siglos han vivido en un territorio distante, ‘lejos de todo el mundo’, comunicados hasta hace pocas décadas con las demás regiones de Colombia por precarias vías que no eran sino los antiguos caminos reales burdamente mejorados (p. 224).

Otro aspecto son las condiciones geográficas, las distancias, las vías y el comercio con pueblos vecinos; la ciudad de Pasto está más cerca al Ecuador que al resto de Colombia. La etnia de los pastos comparte la cultura, la historia, los apellidos, el comercio, las costumbres y el quichua con la provincia del Carchi de Ecuador. Es decir, al norte de Ecuador y al sur de Colombia habitan los pastos y por esto se constituyen en una nación binacional, separada por las divisiones físico-políticas, pero no por fronteras socioculturales, por el contrario, hay un potencial sin explotar el cual se constituye en una fuente de infinitas posibilidades y oportunidades para las relaciones culturales, sociales, comerciales y de servicios para las dos naciones.

En este sentido, se entiende que los pastosos en general “siempre se sintieron más próximos a Ecuador y al resto de Suramérica”, y “probablemente su característica más distintiva sea su manera de hablar, con un lenguaje salpicado incluso de términos quechuas” (Montenegro, 2002, p. 225). De igual manera lo afirma Sanz (2006): “el quechua, después de la conquista española, se difundió por territorios que nunca habían sido sometidos a los incas; tal es el caso de nuestro país”

(p. 17). El mismo autor dice que “otros rasgos distintivos son los hábitos culinarios, sus fiestas tradicionales y, en su comportamiento, cierto retraimiento y suspicacia, la práctica cerrada, hasta hace pocos años, de una religión tradicional, y alguna desconfianza hacia los extraños del ‘norte’ o ‘forasteros’” (p. 18).

En la década del sesenta del siglo pasado, la ciudad de Pasto y en general el departamento de Nariño era una región abandonada, excluida, olvidada y distante del resto del país. Y por esta misma situación Montenegro (2002) afirma que “la materia prima de los chistes nació del ajuste de la cultura a la veloz y desordenada modernización de Colombia en las últimas décadas, situación que se manifestó en el dramático cambio de las tradiciones y costumbres” (p. 216). El ritmo de crecimiento del centro y norte de Colombia era acelerado y disperso, mientras que la ciudad de Pasto permanecía intacta frente a la modernidad.

Hoy día la situación ha cambiado y aunque los chistes provenientes de otras regiones contienen ironía, burla y doble sentido, es claro que las condiciones socioculturales, educativas, económicas y comunicativas paulatinamente se han ido transformando. En las últimas décadas la ciudad de Pasto ha cambiado su aspecto general debido a la transformación de su malla vial, de sus calles, carreras y avenidas; se han construido conjuntos residenciales y enormes edificios; se han ampliado y diversificado los centros comerciales; se han mejorado los servicios de salud, educación, recreación, agua, energía, entre otros, pero, por un cierto afán de modernizar todo se han destruido con ligereza estilos arquitectónicos, arte urbano y monumentos que eran importantes para la historia de la ciudad.

En este particular, los docentes entrevistados analizaron el origen, significado y contenido del cuento pastuso, opinaron que es un elemento importante y necesario en la cotidianidad de las relaciones sociales, en las tertulias, en las jornadas laborales, en los ratos de ocio y de esparcimiento. Consideran que el chiste es una expresión de la inteligencia, de la creatividad y del humor. Machín le confiere varias características al chiste pastuso: “es parte de la idiosincrasia de la cultura nariñense e incorpora la ironía, la malicia y la finura” (e1d1p5:35,93), para darle sutileza, forma y estilo. Por su parte Rumi afirma que “no siempre su intención sea para exaltar, valorar, dignificar, sino para menospreciar, ridiculizar, envilecer, es necesario darle un giro para que sea más una expresión de la inteligencia humana y no una burla a la inteligencia humana” (e1d2p5:31,69). Por lo general, un buen chiste convoca a la risa, a la alegría y a la tolerancia,

porque la picardía y la ironía son chispazos elocuentes e inteligentes y provocan risa a carcajadas por la inesperada audacia espontánea.

Así, por ejemplo, el tres de enero en Pasto se celebra el festival del cuento pastuso en donde los humoristas locales, regionales y nacionales sacan a relucir lo mejor de su repertorio. De ahí que Machín afirme: “los cuentos de pasto nacen aquí y en otras partes es donde los repiten y los tergiversan” (e1d1p5:31,81). También lo dice Inti: “el chiste pastuso es básicamente construido por los mismos pastusos” (e1d5p5:26,18). Y Warmi lo confirma: “los mejores chistes pastusos son de los pastusos, no de los otros que hablan de los pastusos” (e1d3p5:39,59).

En contraste con la anterior Inti no ve la relación del chiste pastuso con la construcción de la paz, afirma: “yo no veo una relación directa entre el chiste pastuso entendido como esa picardía con la cual el pueblo se ríe de sí mismo, que es una forma de mostrar su capacidad, su intelectualidad” (e1d5p5:26,30), podría ser un elemento a tener en cuenta, pero, “reitero, para incluirlo como un elemento importante para construir la paz, no creo” (e1d5p5:26,31).

Warmi expresa que:

Para el de afuera, el pastuso es bobo, llamémoslo así, pero siempre el que sale adelante es el bobo y no el vivo, entonces es una imagen de la dualidad, el sentido de la imagen desde la reafirmación, desde la negación que es muy ambiguo, entonces eso les ha permitido a estos pueblos sobrevivir en términos del humor (e1d3p5:39,40).

Figura 15. Humor pastuso: componentes



Fuente: elaboración propia.

Es común que, a cierto tipo de personas, ya sea por su nombre, apellido, cualidad o defecto, se les ponga apodo, y aunque no siempre sea lo más justo y sensato, es una característica cultural de las regiones del país y Nariño no es la excepción. El apodo es una forma de reconocimiento, de valoración, de exaltación del otro, sin embargo, cuando el apodo es negativo por algún defecto causa malestar, entonces el humor satírico hiere, duele y hace sufrir, pero causa risa. Y es que el humor no tiene edad, ni color de piel, ni credo religioso, ni ideología, solo tiene comicidad, es decir, arte. El arte es escenario para la felicidad porque enaltece a la estética en sus más expresivas cualidades de belleza, armonía y bondad.

En pocas palabras, Machín afirma que “el chiste pastuso es una riqueza cultural que no la hemos sabido explotar” (e1d1p5:32,85) para el bienestar y tranquilidad de la comunidad, pues la risa, la alegría y el humor son elementos necesarios e importantes en la convivencia, en las relaciones interpersonales, en la transformación de los conflictos y en la construcción de la paz.

Por consiguiente, el buen humor permite que la gente saque aquellas cosas de la negación para volverlas reconocimiento y de esa manera reafirmar su personalidad. Sigmund Freud (1905) en *El chiste y su relación con lo inconsciente*, da a entender que el chiste es una de las formas como las representaciones pueden emerger al consciente de una manera desfigurada en hechos que trascienden la vida diaria, el chiste provoca risa, produce placer, causa regocijo exterior e interior ya que satisface situaciones hostiles u obscenas. Pues, es a través del chiste que el deseo se realiza, se disimula la intención para burlar a la censura y así vencer la coerción, por lo general el placer tiene carácter social porque necesita de la comunicación para que produzca ese placer.

4.1.6. Cosmovisión festiva-popular: Carnaval de Negros y Blancos.

En este aparte se analiza el Carnaval de Negros y Blancos, su origen, naturaleza, características, componentes artísticos, filosóficos, literarios, culturales y económicos, así como su importancia y valor en la identidad de los pastusos y nariñenses. Del carnaval emerge el sentido del arte, la estética, la ética, la creatividad, del encuentro festivo, del eterno retorno, del mestizaje, de la comunicación, entre otros, bases de la diversidad cultural y de la interculturalidad.

El Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto fue declarado Patrimonio Cultural e Inmaterial de la Humanidad por la Unesco en 2009, este acontecimiento le otorgó un significado profundo a la cultura regional, latinoamericana y mundial, pues “los rituales y las fiestas suelen

celebrarse en momentos y lugares especiales, y recuerdan a la comunidad aspectos de su visión del mundo y su historia” (Unesco, 2003).

En este particular Bajtín (1987) afirma sobre la fiesta:

Las fiestas tienen siempre una relación profunda con el tiempo. En la base de las fiestas hay siempre una concepción determinada y concreta del tiempo natural (cósmico), biológico e histórico. Además, las fiestas, en todas sus fases históricas, han estado ligadas a periodos de crisis, de trastorno, en la vida de la naturaleza, de la sociedad y del hombre. La muerte y la resurrección, las sucesiones y la renovación constituyeron siempre los aspectos esenciales de la fiesta (p. 11).

Con el carnaval la estética se engalana en las expresiones más bellas, armoniosas y bondadosas para el deleite de los espectadores y la ética recobra su importancia misional al considerar la vida como valor sagrado para la convivencia pacífica y solidaria de los pueblos. “El carnaval deviene en la impronta del pueblo que festeja con profundo sentimiento su identidad, su grandeza, su nobleza, su libertad y su irrenunciable e imperativo anhelo de paz” (Mesa, 2016, p. 213). La cultura tradicional y popular, el patrimonio cultural inmaterial, la diversidad cultural, la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial y la interculturalidad se enaltecen en elocuentes epistemologías, antropológicas, sociológicas y etnográficas que les aportan nuevos significados, sentidos y horizontes a los carnavales del mundo.

Los rituales son necesarios para darle sentido a la existencia, son conmemorativos y por esto se revisten de significados profundos a través de ceremonias religiosas, artísticas, gastronómicas, es decir, la vida personal y social tiene sus ritmos, sus ciclos de corta y larga duración. Para el éxito del carnaval los cultores, artistas, diseñadores y artesanos están pensando y elaborando poco a poco sus propuestas, las cuales se presentan a evaluación y aceptación de los jurados para su construcción y presentación oficial. Al lado de ello, la gente trabaja durante el año, ahorra dinero para gastarlo y disfrutarlo en el carnaval, el cual se convierte en el escenario del desfogue, de la liberación de la carne, de la lujuria, del desenfreno, rienda suelta del apetito, es el fin del tiempo corto y el inicio del tiempo largo, un nuevo año de trabajo.

Bajtín (1987) dice que “las festividades siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo, han expresado siempre una concepción del mundo” (p. 12). En este sentido, Runa dice que “los pueblos a lo largo de la historia han creado los mitos y leyendas para explicar muchos acontecimientos y por ello, generalmente aceptamos la hipótesis de que esas narrativas o

mitologías se ritualicen” (e1d4p6:9,10), se celebren o se conmemoren y se conviertan en hitos que dan sentido y significado a la existencia humana.

El Carnaval de Negros y Blancos se constituye en la fiesta grande de Nariño y del suroccidente colombiano, cada año del 2 al 7 de enero se celebra y es el escenario para el encuentro de las culturas urbanas, campesinas, indígenas, afrocolombianas, es decir, la cultura ancestral, popular y citadina se encuentran para compartir sus mejores tesoros. Por esta razón el carnaval “es un ritual para la interculturalidad, la intersubjetividad, la creación artística, el diseño escultórico, el reencuentro y la mixtura del pasado con el presente” (Mesa, 2016, p. 213).

El carnaval mantiene en su dinámica anual el devenir de la historia de la humanidad, cada año los gestores, los artistas y productores sintetizan, plasman y recrean el pensar, sentir y obrar de su pueblo en la innovación de nuevos disfraces, coreografías, murgas y carrozas, tal como lo dice Bajtín (1987):

Dentro de su diversidad, estas formas y manifestaciones, las fiestas públicas carnavalescas, los ritos y cultos cómicos, los bufones y ‘bobos’, gigantes, enanos y monstruos, payasos de diversos estilos y categorías, la literatura paródica, vasta y multiforme, etc., poseen una unidad de estilo y constituyen partes y zonas únicas e indivisibles de la cultura cómica popular, principalmente de la cultura carnavalesca (p. 11).

Figura 16. Carnaval de Negros y Blancos



Fuente: elaboración propia.

En el amplio abanico cultural, la diversidad es el concepto de mayor trascendencia y significación por sus múltiples relaciones con la Antropología, Sociología, Psicología, Pedagogía, Lingüística, Artes Plásticas, Biología, entre otras. Por esto “la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad” (Unesco, 2001).

Las diferentes manifestaciones de un pueblo expresan la cultura como manifestación colectiva: “permite comprender cómo estos espacios festivos, lúdicos, simbólicos y la cultura inmaterial en sí, son fundamentales para la convivencia y el respeto por los otros” (Afanador, Tobar y Reyes, 2008, p. 14). En este sentido, “cada cultura es importante, valiosa y necesaria y no existe ninguna más civilizada, más atrasada o más importante que otra, todas y cada una de las culturas son el tesoro de la humanidad” (Mesa, 2016, p. 214), o, como lo expresa Zambrano (2010): “promover la igualdad de las culturas, puesto que se tiende a pensar que hay unas culturas más importantes que otras y que las más importantes son las que más beneficios pueden llegar a tener” (p. 28).

El carnaval es el evento cultural de mayor proyección turística, social, política, educativa y económica y por tal razón la plataforma para construir la paz en la región. Runa opina que “el carnaval es la expresión de muchos aspectos de la vida social, cultural, artística, política y ética de los pueblos” (e1d4p6:7,8). Y Rumi dice que “hace parte de un proceso de larga duración en donde paulatinamente se vienen configurando y construyendo con los aportes de las diferentes culturas que entraron en escena a raíz de la llegada de los españoles” (e1d2p6:20,46).

En la configuración del carnaval, Rumi opina que “cada cultura de acuerdo con sus imaginarios, a sus costumbres, le fue aportando hasta llegar a concretarse en Pasto como epicentro fundamental” (e1d2p6:21,46). Y Machín afirma que el carnaval:

Es una expresión de nuestra cultura que tiene que ver con todos los aspectos de la vida real y cotidiana [...] también de las cosmovisiones, porque muchas leyendas, muchos mitos, muchas creencias, se materializan en una carroza, en un arte, entonces no solamente es una expresión cultural, es una expresión social bien interesante porque en el carnaval no hay clases sociales (e1d1p6:36,97).

Relacionado a la participación Machín afirma que “en el carnaval todo mundo es de igual a igual, es decir, esas clases sociales se borran así sea momentáneamente, porque, aunque la gente

no se conozca, comparten la pintica, el talco, el licor, el baile, el júbilo y la alegría” (e1d1p6:37,97). Todo eso hace parte del juego, de la risa y alegría. Es una recreación y una riqueza culturales que sale a flote y que se expresa en unas carrozas, en unos números de a pie donde el chiste y el gracejo está a la orden del día; las carrozas como expresión cultural aflora la creatividad, aflora el arte. Machín finaliza diciendo que “eso puede servir mucho para la paz, para la reconciliación, aquí en Nariño la necesitamos mucho porque hemos sido objeto de muchas violencias” (e1d1p1:38,97).

El Carnaval de Negros y Blancos tiene origen prehispánico enmarcado en las fiestas agrarias a la luna y al sol, luego, con la influencia española y fruto del sincretismo cultural y religioso renace en 1546 con ropajes nuevos, posteriormente, con la celebración del día libre de negros el 5 de enero de 1854 o juego de negritos se vincula la etnia negra y, finalmente, en 1912 los blancos también quisieron un día para ellos y nació el 6 de enero, o día de blancos. “Que vivan los negros y que vivan los blancos”, era el grito de todos y así quedó bautizado el Carnaval de Negros y Blancos en 1927.

Figura 17. Componentes del Carnaval de Negros y Blancos



Fuente: elaboración propia.

El valor del carnaval como patrimonio cultural inmaterial es inmensamente grande en el devenir de la cultura, es el aliento de un pueblo en vísperas de locura festiva, es el espíritu humano emanando gotas de sabiduría, es el ágape de ilusiones y sueños, es el ser de identidades estallando en mil colores, es el eterno retorno de los acontecimientos creativos, expectantes y elocuentes en la dialéctica de la existencia humana.

Afanador, Tobar y Reyes (2008) en el *Dossier del Carnaval de Negros y Blancos* sostienen:

Es una manifestación con características únicas en el mundo, que contiene, recrea y visibiliza el legado festivo, oral, musical, ritual, estético de origen indígena e hispánico, que, como testimonio vivo, ha sido reapropiado, resignificado y cuyo resultado se condensa hoy en un conjunto de prácticas sociales y simbólicas de profundo contenido, que son referentes de vida e identidad (p. 26).

En la celebración del carnaval participan todos los sectores sociales de la ciudad, de los corregimientos y de las veredas, incluso de pueblos vecinos con sus cosmovisiones populares y manifestaciones propias de su ser cultural. Bajtín (1987) lo afirma de esta manera:

Los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo viven, ya que el carnaval está hecho para todo el pueblo. Durante el carnaval no hay otra vida que la del carnaval. Es imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera espacial. En el curso de la fiesta sólo puede vivirse de acuerdo con sus leyes, es decir, de acuerdo con las leyes de la libertad (p. 12).

Así es, un carnaval del pueblo, con el pueblo y para el pueblo, hecho a la medida de la cultura campesina, popular, citadina, andina, indígena, negra, blanca y mestiza, es el carnaval de todos los colores, de todos los tintes, de todas las mezclas, por eso, y aunque sea local y regional, guarda en su estructura los elementos de todos los carnavales del mundo. Así lo visionó Bajtín (1987): “el carnaval posee un carácter universal, es un estado peculiar del mundo: su renacimiento y su renovación en los que cada individuo participa. Esta es la esencia misma del carnaval, y los que intervienen en el regocijo lo experimentan vivamente” (p. 12).

Las bases del carnaval devienen de la cultura ancestral, de la cosmovisión cósmica y agraria, expresada en las romerías de corte festivo, con danzas, música, chicha, guarapo y comida para celebrar la cosecha, el alimento, el bienestar y sobre todo la abundancia. En este sentido, la Unesco (1989a) recobra el significado e importancia de la cultura:

La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundada en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes (párr. 13).

De acuerdo con lo anterior la cultura sería todo lo que la humanidad ha creado para mejorar las condiciones de vida, para transformar las situaciones adversas para su bienestar y para construir escenarios educativos para transmitir socialmente el conocimiento, la ciencia y el arte. Por estas razones es necesario conservar y salvaguardar la cultura tradicional y popular, fuente de inspiración de las nuevas maneras socioculturales y fundamento de la diversidad cultural.

En la celebración del carnaval hay un tiempo de corta duración y un tiempo de larga duración: el tiempo corto se inicia el 2 de enero con la Eucaristía en honor de la Virgen de las Mercedes con la presencia de autoridades civiles, eclesiásticas y delegados de los corregimientos y veredas de Pasto. Entrada la noche el festival del cuento pastuso pone a reír a todo el mundo. Al día siguiente los niños, niñas y adolescentes se toman las calles de la ciudad para presentar el carnavalito, máxima expresión de arte popular infantil y semillero de los futuros artistas, cultores y gestores del carnaval. En la tarde los desfiles de colectivos coreográficos deleitan al público con danzas, música, vestimentas coloridas y exuberantes expresiones al mejor estilo de la cultura popular andina.

Al día siguiente, 4 de enero, el desfile de la familia Castañeda (se celebra la llegada de una familia compuesta de personajes coloridos con todo su equipaje procedente del oriente del país) recuerda los desplazamientos poblacionales que iban y venían en búsqueda de mejores condiciones para sus familias, hoy por hoy, se reúnen grupos representativos de diversos matices sociales para conmemorar aspectos constitutivos de la familia, del trabajo, de la profesión, del oficio, etc. El cinco de enero, día de los negritos, se recuerda el día libre que tenían los esclavos para celebrar la vida. Con tambores, cununos y marimbas bailan y cantan hasta el amanecer, radiantes de alegría y júbilo en honor de la libertad y a sus ancestros. La pinta de color negro simboliza la fraternidad, la igualdad y los anhelos de bienestar. Desafortunadamente este día no reviste la importancia que tiene dentro del carnaval porque las desigualdades, el racismo, la pobreza, el abandono y la exclusión social todavía permean la cultura regional.

Y mucho antes del amanecer miles de gentes se arremolinan a lo largo de la senda del carnaval por donde pasa el desfile magno, ataviadas con sillas, ruanas, sombreros, comida y bebidas, para no perderse detalle alguno. La majestuosidad de las carrozas, las esculturas vivientes, los murales mágicos, las vestimentas coloridas, las coreografías vistosas, los músicos virtuosos y los danzantes expertos hacen que este desfile sea único en el mundo. Todo el pueblo juega con talco industrial perfumado, serpentinas, confetis y con gritos ensordecedores y aplausos vibrantes

avivan el apoteósico desfile del 6 de enero, día de los blancos, y comienza el tiempo de larga duración, propiamente dura todo el año, en el cual se planea, se diseña, se arma y se construye colectivamente el siguiente carnaval.

Rumi concluye afirmando que “la gente tiene que tener la mente ocupada, siempre leyendo, pensando y las manos siempre haciendo algo, a esa comunión entre mente y manos en función de algo necesariamente implica la construcción de procesos de paz por fuera del ámbito político” (e1d2p3:23,59).

Como se mencionó líneas anteriores, la participación en el carnaval implica construir espacios de identidad cultural, poner en escena en un tiempo corto la carroza, la comparsa, la murga, el teatro, etc., también exige aprender de los mayores, entender la historia, comprender la cultura, interpretar la diversidad, la diferencia y la pluralidad cultural, proponer la interculturalidad, la construcción de identidad cultural y el concepto de región-nación y Estado-nación. Esto se hace a través de la Cátedra del Carnaval adscrita al currículo en todas las instituciones educativas del departamento de Nariño.

“¡Que viva Pasto, carajo!” es la consigna que todos gritan hasta rabiarse de alegría, porque el carnaval es fiesta y parranda y un pueblo trabajador necesita espacios para celebrar el ritual del eterno retorno. Los nariñenses saben celebrar y disfrutar la fiesta. En el imaginario social del carnaval la celebración festiva es lo central y lo importante. Esta es una enseñanza valiosa que ofrece Pasto, que hay que potenciarla para aprender a disfrutar la vida sin peleas, sin dificultades, ni muertos. El pastuso es tolerante porque el carnaval le enseña a ser tolerante, a saber, que si sale a la calle sabe a lo que va expuesto y si no le gusta pues se queda en la casa. Hoy día hay voces que defienden la idea de que haya carnaval sin talco industrial y sin espuma, y que se respete el deseo de los que quieren ver los desfiles sin echarse talcos y sin untarse cosméticos.

Warmi defiende la idea de salir al carnaval a jugar, a bailar, a echarse talcos y untarse cosméticos, eso es el carnaval. Al respecto dice:

En la región andina nariñense todo el mundo juega carnavales, es una lección de tolerancia porque estamos jugando, aquí la fiesta es con el otro, no es para ver pasar el desfile, si se demora qué chévere porque jugamos hartísimo, entonces el sentido del juego como tal es una lección de tolerancia que tiene este departamento (e1d3p6:46,67).

Esta opinión no la comparte mucha gente, especialmente, a la que no le gusta el carnaval, porque no respeta la diferencia. Muchas personas han solicitado la suspensión del talco industrial

con el que se juega, aduciendo motivos ecológicos, ambientales, de salud y económicos. De hecho, ya se están haciendo actividades educativas y pedagógicas al respecto.

En términos generales, el juego es el centro del carnaval, así lo expresa Bajtín (1987) al postular que: “durante el carnaval es la vida misma la que interpreta, y durante cierto tiempo el juego se transforma en vida real. Esta es la naturaleza específica del carnaval, su modo particular de existencia” (p. 12).

Figura 18. Ejes temáticos del Carnaval de Negros y Blancos



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, hay propuestas para hacer de Pasto una ciudad carnavalera, pues cuenta con escenarios públicos y privados, hotelería, restaurantes, turismo, discotecas, es decir, es una ciudad organizada y planeada para la realización del carnaval. Cuenta con el apoyo de organismos locales, nacionales e internacionales y con el aval del pueblo, pero el peligro es que el sector privado se adueñe y comercialice lo que es de todos, como ya está sucediendo con la venta de licor, con las orquestas, con los tablados, con las graderías, entre otros.

Pasto es una ciudad amable, tolerante, acogedora, respetuosa y alegre. Es una ciudad pluricultural, multiétnica e intercultural. El respeto al otro, al turista, al extranjero, al vecino es una condición fundamental para reconocer la diferencia, porque en el reconocimiento de la diferencia es donde se encuentra la igualdad. El respeto al otro los hace tolerantes, solidarios y amables, sencillos. En el acontecer diario les posibilita vivir sin problemas y si los hubiese, les ayudaría a

resolverlos a través del diálogo. Como lo afirma Zambrano (2010): “el respeto de la dignidad humana solo es posible cuando se respeta a las personas en su singularidad, en su diferencia, es decir, con arreglo a la diversidad” (p. 10).

El carnaval puede aminorar acciones de violencia, Runa dice que “en el juego de carnavales hay una competencia, una confrontación en donde se desfoga el conflicto para ir armonizando, para volver a unir y a seguir la unión de la comunidad” (e1d4p6:6,10). Es decir:

El carnaval es como el atenuante de todas esas violencias que se viven, de todos esos recelos, de todos esos sufrimientos, de alguna manera, es como la parte que viene por debajo mientras se tranquiliza y mientras surge algo que es la celebración, la rituación de la vida (e1d4p6:8,8).

Y tiene mucha razón, porque se juega en grupo y se compite con otros, se persiguen unos a otros, y hay roces, incluso peleas, pero, pasan y el juego sigue, la fiesta continúa. Runa sostiene que “es un ritual para afianzar la identidad cultural de un pueblo, es el escenario del encuentro, pero a su vez del desencuentro, porque para algunos es el momento del encuentro, pero para otros es desencuentro” (e1d4p6:11,12). Es decir, es el escenario para el encuentro étnico, cultural, artístico, económico y comercial, lo que fomenta la educación y el diálogo intercultural.

A manera de síntesis

En el suroccidente de Colombia, departamento de Nariño, especialmente en la región andina, las cosmovisiones orientan el quehacer de las comunidades indígenas y mestizas del sector rural y urbano, regulan las actividades y las acciones agrícolas, ganaderas y productivas y tienen incidencia en las conductas familiares y sociales, porque son la manera de ver, comprender e interpretar el mundo. La Pachamama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el humor pastuso y el Carnaval de Negros y Blancos son referentes constitutivos de la identidad sociocultural de las comunidades de la región andina nariñense y aportes teórico-prácticos para construir la paz en la región.

La cosmovisión de la Pachamama o madre tierra recrea las actividades laborales, productivas y económicas, enriquece los valores de unidad, armonía, reciprocidad y complementariedad, bases esenciales del sistema socioeconómico de la región. Posibilita acciones de pervivencia y buen vivir, como las recogidas, las escogidas o millado, el misiar, la payacua, el trueque, los mindala y el agrado, así como favorece la chagra y el minifundio.

La minga colectiva o manos prestadas es un accionar prehispánico, posibilita las relaciones interpersonales y el tejido social a través del compadrazgo, amigancia, parentesco, familia y comunidad. Encarna los valores de servicio, ayuda, solidaridad, sentido de pertenencia y es fuente del colectivismo económico.

La religiosidad popular fruto del sincretismo sociocultural, especialmente con la doctrina católica y cristiana, genera actitudes de fe, amor, servicio, ritos y cultos y, en general, expresiones de carácter religioso propias de los imaginarios y las representaciones sociales.

El humor pastuso hace parte de la identidad social y cultural de la región. El chiste es un dicho que provoca la risa, la alegría y la felicidad. Es un ingrediente importante y necesario en las relaciones sociales. El cuento pastuso es pasatiempo, recreación, terapia, ocio y entretenimiento social.

El Carnaval de Negros y Blancos patrimonio cultural inmaterial de la humanidad acoge todas las manifestaciones y expresiones artísticas, filosóficas, literarias, gastronómicas, lúdicas y educativas y se constituye en el escenario del encuentro intercultural, base para la construcción de paz regional.

4.2 Hermenéutica de la paz

En este subcapítulo con la ayuda de la hermenéutica se analizan las cosmovisiones con sus respectivos componentes y relaciones. De la Pachamama provienen los principios de unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, alternancia, dualidad, dialéctica, espacio y tiempo. Los valores de respeto, cuidado, protección, descanso, trabajo, producción, bien común, justicia y libertad. Y prácticas que enriquecen la estructura socioeconómica de las comunidades. De la minga proviene el servicio, la solidaridad, la pervivencia, el buen vivir, el compadrazgo y la amigancia, base del tejido social. De la religiosidad deviene el sentido de la fe, la oración, el culto, la reconciliación, el perdón y la transcendencia. Del cuento pastuso nace la alegría, risa, humor y optimismo, base para la felicidad. Del carnaval surge y se recrea el arte, la fiesta, el mestizaje, la ética, la estética, la lúdica, la política y la pedagogía, ingredientes fundamentales de la interculturalidad.

La hermenéutica analiza e interpreta los sentidos, significados y relaciones de la realidad, del lenguaje, de los símbolos y de las acciones humanas. Es el arte de explicar, traducir, aclarar y esclarecer situaciones dadas en contextos determinados y en momentos históricos pasados o

presentes. Retoma de las cosmovisiones del pueblo de los Pastos los principios, los valores, las ideas y los conceptualiza, los recrea y los presenta como aspectos importantes, pertinentes y necesarios para construir la paz en la región andina nariñense.

4.2.1. Ideas para construir la paz en Nariño.

El análisis de los aportes étnicos, culturales y educativos de los pastos para construir la paz en la región andina nariñense permitió abordar con profundidad las cosmovisiones relacionadas con la Pachamama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el humor pastuso y el Carnaval de Negros y Blancos; las prácticas educativas posibilitadoras de mejores relaciones humanas, convivencia escolar, metodologías para la paz y formación de docentes desde la pedagogía social, liberadora, crítica y transformadora; la cultura de paz con los temas de educación y valores, la noviolencia y prevención de los conflictos, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la participación democrática; y este capítulo integrador y articulador con la matriz unitaria y comprensiva: complejidad, paz imperfecta, conflictos abiertos, deconstrucción de la violencia, mediaciones y empoderamiento pacifista.

Figura 19. Ideas para construir la paz



Fuente: elaboración propia.

Estos aportes étnico-culturales y educativos con la ayuda de la hermenéutica abren nuevos senderos para entender, comprender y proponer sentidos, significados y relaciones de la realidad, del lenguaje, de los símbolos y de las acciones humanas. Posibilitan explicaciones, traducciones, aclaraciones y esclarecimientos de la cultura de los Pastos de la región andina nariñense en el pasado, el presente y el futuro, y han contribuido a la recreación y elaboración de conceptos importantes, valiosos y pertinentes para construir la paz en Nariño.

4.2.2. Cosmovisiones y paz.

El anhelo de paz ha sido siempre una preocupación de los pueblos, especialmente en los momentos en que los conflictos se han dirimido con métodos violentos. Las guerras han sido el resultado de la incomprensión, del odio, de la venganza, de la dominación y del poderío de unos sobre otros. La guerra nunca ha sido un ideal, ni lo será, es la expresión más baja de los instintos humanos, es la negación y destrucción de la vida y del planeta. Y es la alternativa más vil entre las muchas formas posibles de transformar los conflictos.

Las cosmovisiones de los pastos contienen los interrogantes que la humanidad siempre se ha hecho en la historia: ¿Qué es el universo? ¿Cuál es el origen del ser humano? ¿Cuál es el destino de la humanidad? ¿Cuál es el sentido de la vida en este mundo? ¿Qué es el absoluto? ¿Qué es la trascendencia?, entre muchas otras preguntas. En las concepciones del pueblo de los pastos se encuentran respuestas a estos interrogantes, las cuales a su vez fundamentan su cultura y son el soporte conceptual y metodológico para construir la paz en la región andina nariñense.

La paz es un ideal, un bien, un derecho y un deber. Es un ideal para engrandecer a la humanidad, para enaltecer su dignidad y para recordarle que la felicidad es su mayor grandeza. La paz es un bien que se fragua en la bondad, el amor y la justicia y que hace virtuosos a los hombres y hacedores del bien. Es un derecho que le corresponde en virtud de su dignidad y le otorga grandeza espiritual. Es un deber que deviene de la condición moral, ética y democrática del ciudadano y le recuerda que la responsabilidad, la autonomía, la libertad y el compromiso personal son valores base de la paz.

Un aspecto importante dentro de la cosmovisión de la Pachamama es el concepto espacio-tiempo presente en la madre tierra fuente del bien común, de la economía y del trabajo. En la cosmovisión minga la expresión “manos prestadas” contiene el germen de la ayuda mutua, la solidaridad y la convivencia fuente de la organización social, comunitaria y familiar. La

cosmovisión religiosa contiene el fundamento de la relación sagrada entre el ser humano y la divinidad fuente de los imaginarios culturales, rituales y ceremoniales. La concepción humorística centrada en el cuento pastuso abre el horizonte a la alegría, la risa, el esparcimiento y el regocijo colectivo. Y el Carnaval de Negros y Blancos recrea las concepciones éticas, estéticas, artísticas, lingüísticas, literarias, gastronómicas y económicas de los pueblos del suroccidente colombiano. Inti afirma que “cualquier elemento cultural puede contribuir a construir la paz, la música, las artes plásticas, la pintura y el carnaval” (e1d5p7:16,30).

La cultura de los pastos trasciende y es practicada por muchas comunidades de la región sur colombiana, su estructura teleológica se sostiene y se proyecta en varios pilares articulados entre sí: unidad, autonomía, territorio, cultura, justicia, medicina, gobierno, sabiduría ancestral y educación. Cada aspecto es un eje temático interrelacionado a los otros en mutua correspondencia y se consolidan en un solo cuerpo con muchos brazos.

El análisis e interpretación de cada una de estas cosmovisiones permitió descubrir las ideas que fundamentan la construcción de la paz en Nariño y en Colombia en el marco del nuevo acuerdo (2016) para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. En este sentido, Mesa (2018a) afirma que “las ideas procedentes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales conforman un nutrido sistema de valores sociales, económicos, religiosos, políticos y culturales fundamentales para la construcción de la paz regional” (p. 57).

4.2.2.1. Pachamama y paz.

La cosmovisión de la Pachamama se fundamenta en reflexiones filosóficas de profunda significación. El concepto espacio-tiempo se recrea en la madre tierra, es una concepción cíclica que se autogobierna con el ayer, el hoy y el mañana en el devenir infinito. Los aspectos filosóficos más importantes de la cosmovisión Pachamama se agrupan en torno a unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, tiempo/espacio, dualidad, transversalidad, tierra, chagra, naturaleza y universo.

El concepto de unidad gravita sobre la idea de que Pachamama es un cuerpo viviente compuesto por partes en mutua relación, el todo y las partes, nada está por fuera de la Pachamama, todo nace y descansa en ella, es decir, nada falta, ni nada sobra. En esta visión la chagra según Mamián (2004) es “la práctica de crear y vivir mundos universalmente reducidos, a la manera de

fractales, donde el hombre andino fundamentó su agricultura, su cultura y su mundo, porque para él, la chagra es su universo y el universo es la chagra” (p. 112).

En la chagra hace historia, ciencia y vida la filosofía del entreverado:

La filosofía del entreverado es la habilidad para entender, generar y desarrollar la vida a partir de la reciprocidad, a través de la complementariedad, la alternancia, el turno o la mediación (simétrica o asimétrica) entre los seres diferenciados, opuestos o antagónicos, reconociendo y reconociéndose, que cada uno (suelo, clima, agua, animales, plantas, parientes, sol, luna, santos, mamitas, etc.) o como comunidades (naturales, humanas, telúrico-celestes) tienen su valor, su jerarquía, sus potencialidades e insuficiencias (Mamián, 2004, p. 113).

Valladolid (1993, citado por Mamián, 2004), dice que la filosofía de la chagra y el entreverado justifica mucho más el decir que para los andinos el mundo es una totalidad de seres inteligentes y sensibles en la que no se los comprende separados, sino íntimamente relacionados, “cualquier evento se entiende inmerso dentro de los demás y cada parte refleja el todo”, porque la “totalidad es la colectividad pacha, que comprende el conjunto de comunidades vivas, diversas y variables, cada una de las cuales a su vez representa al todo” (p. 113).

Dentro de este universo y universalidad agrario-andinos, entreverados en el universo de la chagra, entre el destino, la necesidad o la casualidad, clandestinos como un secreto, están los productos misios: “presencia de dos colores contrastados, generalmente mitad y mitad, referidos a los productos agrarios y artesanales de la comunidad. Misiar es la acción de dar un producto agrario de dos colores contrastados, para fundar y recrear la reciprocidad” (Mamián, 2004, p. 114).

Todos somos parte de la Pachamama y por esto somos parientes unos de otros, pero a diferencia de las cosas y de los animales, el ser humano proviene del vientre de una madre, del útero materno, de la calidez humana. Esta es su primera y más grande experiencia. La impronta de la madre dura toda la vida, puesto que con su leche alimenta su ser biológico, con sus palabras le transmite su idioma y le enseña el lenguaje del amor, y con sus caricias y arrullos le participa el arte. Con estas maneras lo envuelve, lo arropa y lo adorna con las finuras filosóficas, estéticas, éticas, lingüísticas, culinarias y artísticas de su cultura.

El equilibrio nace de la relación de las partes con el todo al mantener un punto de energía en la actividad gravitacional del universo. Solo se alteraría con la acción destructiva del ser humano. Del equilibrio deviene la armonía, que es la correspondencia adecuada entre las acciones del hombre con la naturaleza, se refiere al accionar del hombre en la transformación de los

contextos para su bienestar y felicidad. Pero cuando el egoísmo, la avaricia y la lujuria imperan sobre la razón y la emoción la actividad del ser humano se desborda y se corrompe, por esto el principio de reciprocidad recobra su significado y sentido porque hay que devolverle a la naturaleza lo que de ella hemos tomado, hay que restituirle lo que nos ha dado, hay que compensarle lo que hemos gastado, es decir, practicar la corresponsabilidad para garantizar la armonía y el equilibrio no solo de la Pachamama en sentido físico-natural, sino también de la comunidad en sentido relacional-social.

La Pachamama es una entidad natural que provee de lo necesario a los seres vivos y al género humano. En ese recibir se inscribe el dar, por esto es bien interesante la expresión “para dar recibir”, es decir, el dar para recibir y el recibir para dar, en una dinámica cotidiana, recibo lo que me da la naturaleza y de lo que recibo doy a otros.

La complementariedad alude a la capacidad de perfeccionar o complementar algo que no está funcionando bien. En términos de las relaciones sociales las personas se complementan en sus capacidades y funciones, en la agricultura los cultivos necesitan abonos, apoyos y a veces combinaciones de semillas para su crecimiento. Los seres humanos somos seres completos-incompletos, perfectos-imperfectos y fuertes-frágiles. Es en esta dinámica que fluye nuestro ser y destino, por ello estamos llamados a encontrar la realización humana, la vocación, la felicidad y la dignidad.

La madre tierra provee los recursos, los medios, las semillas y los frutos para que el ser humano se beneficie y disfrute de ellos, para que aprenda a trabajar y proteja y alimente a su familia. El trabajo es la actividad física, mental y emocional del ser humano frente a la naturaleza, es su mayor proyección en este mundo, porque por su trabajo puede transformar el medio físico para su bienestar, puede recrear el medioambiente para su felicidad y puede construir espacios para la dignidad humana. Por el fruto de su trabajo disfruta de los bienes materiales y espirituales, recibe las ganancias por sus esfuerzos y las reúne para sostener a su parentela y para garantizar una vida digna. El trabajo lo convierte en un hacedor de productos, conocimientos y experiencias que le garantizan la sostenibilidad familiar y social.

La Pachamama y el bien común son la base para el bienestar social, y darle a cada quien lo que necesita para vivir con dignidad es la mejor y mayor expresión de justicia social y la base para la construcción de paz. En el concepto de bien común también se incluyen los servicios y los

recursos, por esto el estado tiene la obligación de ofrecerlos y garantizarlos a todas las personas. De acuerdo con la *Carta Encíclica Laudato Sí* del papa Francisco (2015):

El bien común presupone el respeto a la persona humana en cuanto tal, con derechos básicos e inalienables ordenado a su desarrollo integral. También reclama el bienestar social y el desarrollo de los diversos grupos intermedios, aplicando el principio de la subsidiariedad. Entre ellos destaca especialmente la familia, como célula básica de la sociedad (p. 121).

En la cosmovisión Pachamama el concepto de armonía hace referencia a un estado en el cual el género humano interactúa con la madre naturaleza de manera responsable, sin alterar los ritmos, sin hacer saltos en los procesos y sin abusar de los recursos. La naturaleza es un ser vivo determinado por sus propias leyes que evoluciona de acuerdo con unos ciclos que la renuevan constantemente, independientemente de la actividad humana.

El concepto de complementariedad enseña que el género humano sí necesita de la madre tierra, su vida depende de la naturaleza porque es parte de ella, y con su accionar la mejora o la destruye, por esta razón el género humano está llamado a poner toda su inteligencia a cuidar, proteger, renovar, recrear y conservar los recursos que son la vida misma. En este sentido, una idea fuerte para la construcción de la paz está relacionada con la sostenibilidad y sustentabilidad de los recursos naturales.

La ecología humana es inseparable de la noción de bien común, un principio que cumple un rol central y unificador en la ética social. Es el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y más fácil de la propia perfección (Papa Francisco, 2015, p. 121).

En la cosmovisión de la Pachamama se recrean y se enriquecen los conceptos de equilibrio, armonía, reciprocidad y complementariedad. Nace el concepto de bien común, bienestar social y justicia social y se deriva la dimensión económica, laboral y productiva. Estos conceptos recobran nuevas significaciones para la construcción de paz.

En este sentido, Inti dice que “todas estas ideas sirven para construir la paz, la Pachamama es la madre tierra que lo provee todo, y no se la puede ni se la debe contaminar, deforestar, herir, dañar o destruir” (e1d5p7:5,10). Esta idea visiona la concepción ecológica y ambiental que tenemos que asumir para poder vivir en esta tierra. Por su parte Rumi afirma: “el respeto a la

naturaleza filosóficamente hablando es el respeto al otro” (e1d1p7:13,41). Con lo cual nace la alteridad y la otredad como la reflexión encaminada al sentido de justicia, equidad e igualdad.

Además, complementa con que:

Hay que implementar nuevas formas de vivir, es necesario concebir un modelo económico alternativo que, si bien es cierto, requiere del uso de la naturaleza, no debe afectarla en su estructura, en su funcionamiento y en su vida, entonces, la condición está en no considerar la naturaleza como un bien de cambio, una mercancía, sino como un bien de uso (e1d2p3:1,17).

Por esto, gracias al profundo significado que tiene la tierra y el trabajo para los pastos, la siembra, cosecha y producción se realiza durante todo el año. La crianza y levante de ganado vacuno, porcino, ovino y equino; la avicultura y la cuyicultura son actividades productivas cotidianas, por ello no faltan los productos de primera necesidad en los mercados populares, en las tiendas de barrio y en los supermercados.

Pero por desgracia, en la relación del ser humano con la Pachamama no siempre ha reinado el equilibrio y la armonía. La humanidad ha actuado con dureza y violencia contra la naturaleza; la ha maltratado, contaminado, despilfarrado y abusado. En cierto sentido ha destruido su hogar, su nicho ecológico, social y cultural. Las acciones humanas han deteriorado las relaciones de armonía y equilibrio.

El papa Francisco (2015) sostiene:

Esta hermana clama por el daño que le provocamos a causa del uso irresponsable y del abuso de los bienes que Dios ha puesto en ella. Hemos crecido pensando que éramos sus propietarios y dominadores, autorizados a expoliarla. La violencia que hay en el corazón humano, herido por el pecado, también se manifiesta en los síntomas de enfermedad que advertimos en el suelo, en el agua, en el aire y en los seres vivientes (p. 3).

Situación parecida sucede con las personas que tienen más grande el ojo que la panza, reza un dicho popular para referirse a los glotones, que al ver mucha comida creen que se la pueden comer toda, así sucede con los que quieren acaparar todas las riquezas que ofrece la madre tierra, creen que toda ella es para su usufructo, que los productos son para ellos y para nadie más. La voracidad ha entrado en sus mentes y quieren adueñarse de todo al precio que sea, aunque sus panzas ya no tengan hambre. Se adueñan de las tierras, de las semillas, de las aguas, de los mares,

de las minas, de los animales, de los recursos, de los seres humanos, de todo lo que produzca riqueza para atesorarla, dejando a muchos otros sin nada.

Ante esta situación de avaricia algunas personas han denunciado la voracidad de pocos y los daños que las empresas están cometiendo en contra de la naturaleza, entre ellas tenemos a la hinduista Vandana Shiva, líder ambientalista, eco-feminista, filósofa y física cuántica, que ha relacionado la filosofía de la vida con la tierra y por esto se ha propuesto denunciar lo que va en contra de la vida, ha denunciado a las multinacionales y a los monopolios corporativos que se han adueñado de las semillas, de la producción, de los medios y recursos para trabajar la tierra.

Las semillas son patrimonio de la humanidad, pero los monopolios venden semillas patentadas, genéticamente modificadas para que no vuelvan a germinar, lo que obliga a los campesinos a comprar semillas cada año, porque son semillas que necesitan más pesticidas y fertilizantes lo cual eleva la producción a precios insostenibles (Shiva y Mies, 1998 p. 33).

En este sentido, los docentes entrevistados afirman que los que producen agroquímicos se han metido por todas partes y están contaminando la tierra, los ríos, el aire, las plantas y destruyendo los insectos, los animales y en general la vida que gobierna el sistema planetario.

Un aspecto importante para encontrar la identidad y sentido de pertenencia es la tierra, concretada en la casa, el hogar, el terreno, la huerta y los animales, es lo que se llama el nicho o el lugar donde se vive. Este nicho tiene profundas repercusiones en la existencia, porque no solo se refiere a lo material, también expresa lo espiritual y lo comunitario. Socialmente es la cultura que enmarca los contextos.

Warmi sostiene que:

La tierra es un anclaje y es lo que me identifica, y es lo que me permite ser persona, ser nosotros como especie, estar relacionados con la tierra como aquello que nos permite ver la vida, que nos posibilita la vida [...] la tierra, el agua, el fuego, todos estos elementos primarios posibilitan la vida del hombre (e1d3p2:38,55).

Por otra parte, la conciencia humana no ha llegado al acuerdo de mínimos para vivir en el planeta tierra bajo normas básicas de convivencia pacífica, autoabastecimiento colaborativo, respeto a las diferencias étnico-culturales, diálogo sincero y abierto, justicia igualitaria y equitativa, derechos y deberes individuales y colectivos, y a una cultura de paz, es decir, la tierra está en un momento crucial y la humanidad debe elegir su destino. Para Shiva (1995) “solo existe

un camino para la supervivencia y la liberación de la naturaleza, la mujer y el hombre: el ecológico basado en el equilibrio y la diversidad planteado como oposición al dominio, la explotación y el llamado desarrollo” (p. 43).

La humanidad reconoce las riquezas de la diversidad biológica y cultural, conoce la fragilidad humana y las sutilezas de la naturaleza. Sabe que solo existe el género humano y por lo mismo un destino final común. Que su deber moral es buscar el camino de bienestar y felicidad. El papa Francisco (2015) afirma que:

Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo [...] Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida (p. 3).

Nada más insólito y trágico para el género humano que su propia autodestrucción por sus acciones egoístas, consumistas y devoradoras. Pero no, el género humano tiene que redescubrir el sentido y horizonte de su ser en este mundo; será el nacimiento de una ecología humana democrática y trascendental, posibilitadora de bienes, recursos y servicios para toda la humanidad. Shiva y Mies (1998) ya lo están haciendo, muchas personas y organizaciones están trabajando y luchando por una conciencia ecológica universal:

La seguridad ecológica es nuestra seguridad más básica; las identidades ecológicas son muestra de la identidad más fundamental. Somos el alimento que comemos, el agua que bebemos, el aire que respiramos. Y reivindicar el control democrático de nuestra comida y de nuestra agua, así como de nuestra supervivencia ecológica, es un proyecto indispensable para nuestra libertad (p. 89).

Es preciso reiterar que para alcanzar niveles de conciencia son necesarios procesos educativos que generen cambios en la manera de pensar, actuar y sentir, pues nada haríamos si educamos para seguir haciendo lo mismo y actuando de igual manera, puesto que “la conciencia de la gravedad de la crisis cultural y ecológica necesita traducirse en nuevos hábitos” (Papa Francisco, 2015, p. 6). Para adquirir hábitos son necesarios procesos educativos: enseñar a pensar bien y mejor es una tarea ineludible; aprender a amar en libertad y corresponsabilidad es fundamental; formar la conciencia crítica y creativa es un deber misional necesario e importante; pero, sobre todo, practicar el amor, la libertad, la responsabilidad, la justicia, el perdón, la

capacidad crítica y la valoración, ya que los hábitos se ordenan de acuerdo con los valores y estos fundamentan las virtudes.

Podemos decir que para el pensamiento andino es importante: el símbolo, la palabra y la acción, por sus infinitas relaciones con la epistemología, la lingüística, la semiótica, la pragmática, entre muchas otras. El pensamiento andino es una manera particular de pensar las realidades cotidianas, materiales y espirituales de los pueblos que habitan la región andina suramericana. Pero, más que pura racionalidad filosófica, es un saber acerca de la existencia humana en relación con la naturaleza, con la comunidad, con los dioses y consigo mismo. Es una sabiduría que surge de la vida, por la vida y para la vida, pues existe una relación cíclica del ser humano con la naturaleza, con el absoluto, con el trabajo y con la trascendencia que da sentido y significado a su existencia en este mundo.

Es un sentir y pensar a la manera de Fals (2008): pensar con el corazón, con los sentimientos, sentipensar para buscar salidas al frío racionalismo cartesiano y al esquemático positivismo comtiano; sentipensar la vida, la comunidad, la economía, la política y la educación. O como lo describe Escobar (2014), pensar con la mente y el corazón, sentipensar con los territorios, culturas y conocimientos de los pueblos, con sus ontologías, más que con los conocimientos descontextualizados que subyacen a las nociones de desarrollo, crecimiento y economía.

Ahora bien, la relación del ser humano con la tierra es fundamental para la existencia de los pueblos, pero la influencia de las multinacionales con su aparato publicitario hace que las sociedades entren al mundo de consumo y confort, “dado que el mercado tiende a crear un mecanismo consumista compulsivo para colocar sus productos, las personas terminan sumergidas en la vorágine de las compras y los gastos innecesarios” (Papa Francisco, 2015, p. 123). La globalización pone en serio peligro y riesgo los sistemas socioeconómicos y culturales de los pueblos por “la expansión de las prospecciones de hidrocarburos y minerales metálicos, las plantaciones forestales, la expansión de la frontera agrícola, la deforestación de las selvas tropicales, la contaminación y apropiación de las aguas, la privatización de bienes comunales y los proyectos de infraestructura” (Bello y Aywin, 2008, p. 17).

4.2.2.2. Minga y cultura de paz.

La cosmovisión minga o manos prestadas contiene aspectos relacionados con la ayuda, la solidaridad y el servicio entre las comunidades y el tejido social. Las manos prestadas es una concepción muy importante para la ayuda mutua, desde la cual se fundamentan las relaciones sociales y familiares. Es un accionar prehispánico a través del cual se mantiene una economía basada en la colaboración.

En tiempos de cosecha, en el enteje de una casa, en la construcción de una obra social, en la limpieza de caminos, entre muchos otros, por las acciones realizadas se recibe a cambio alimentos, parte de la cosecha o productos y de esa manera todos tienen lo básico para vivir. Según Inti:

La minga es solidaridad, es el apoyo mutuo cuando se va a construir una obra civil, un puente, una carretera, cuando se va a hacer el enteje de una casa, etc., se utiliza la minga y desde ese punto de vista digamos, contribuiría sin duda a lograr un buen clima de paz (e1d5p7:7,14).

La solidaridad es un valor muy importante y está directamente relacionado con las manos prestadas, es decir, que por su trabajo recibe a cambio algo para su beneficio, no es asistencialismo, es un concepto atado al trabajo, en el sentido de que la madre tierra da lo necesario para vivir. De esta forma, cada quien debe trabajar para conseguir el sustento, pero al vago y perezoso no se le ayuda porque no presta sus manos para algo útil, la caridad no es dar por dar algo, también está relacionada a recibir para dar, es un ir y venir de una acción. Se ayuda a los huérfanos, a las madres abandonadas, a los ancianos y a los desvalidos, pero no mucho a los vagos y perezosos.

En la dinámica de las comunidades se propician los matrimonios de miembros de distintas comunidades para favorecer el intercambio de bienes, productos y servicios. Y de esa manera garantizar el bienestar de las familias, especialmente de los hijos. Esta dinámica en ascenso oxigena las relaciones parentales y posibilita interacciones sanas y fecundas.

La concepción del buen vivir se fundamenta en las cosmovisiones Pachamama y minga: el trabajo y las manos prestadas respectivamente. La madre tierra nos ofrece todos los recursos y materiales, por el trabajo se consiguen los frutos para vivir y por las manos prestadas se consolidan las relaciones sociales necesarias para la vida comunitaria y familiar. Entonces, el buen vivir no está relacionado directamente con el tener más, sino que se relaciona con la satisfacción del disfrute

de lo que la madre tierra da en comunión con los demás. El sentido de lo comunitario es necesario y representa identidad, con lo cual se alimenta el sentido de pertenencia y se sostiene el profundo significado de la alteridad.

Las comunidades en este sentido practican la reciprocidad en términos de alteridad, porque en las actividades agrícolas, económicas y comerciales tienen en cuenta al otro en su necesidad. Es común que en la minga se favorezca al que no tiene, al mingante, y en las cosechas se permitan las recogidas, la payacua, el misiado, el trueque, entre otros. Según Machín, “la minga se podría resumir en lo siguiente, le presto mis manos, usted no me paga, pero cuando yo tenga la necesidad usted me presta las suyas” (e1d1p3:24,68).

En este contexto de las relaciones sociales la expresión jovenazo(a) es utilizada por los campesinos para referirse a las personas adultas que continúan trabajando, prestando un servicio, haciendo una obra, es una expresión amable, respetuosa y jovial, porque va dirigida a personas adultas que siguen activas. No es que la persona tenga muchos años de vida y esté vieja, no. Al contrario, es que ha acumulado mucha juventud y está en plena vitalidad, es decir, jovenazo es aquella persona que sigue siendo joven y disfrutando de la vida. Lo mismo la expresión de “el mayor” o “el mayorcito” para designar con respeto y admiración a una persona de muchos años que aún sigue trabajando la tierra, cuidando su ganado y protegiendo a su familia.

En pocas palabras, la minga simbolizada en las manos prestadas visiona la ayuda mutua, el servicio desinteresado, el trabajo colectivo y la solidaridad. Refuerza el entramado social fuente de su estructura sociopolítica. De acuerdo con Inti, “la minga también puede ayudar a construir la paz porque es solidaridad, servicio y bienestar social” (e1d5p7:6,12), y Machín afirma que “construir la paz es construir la vida y desde la minga se construye la vida” (e1d1p3:25,70).

4.2.2.3. Religiosidad y paz.

En la relación del ser humano con la naturaleza se suscitan imaginarios colectivos acerca de lo religioso, lo sagrado, lo divino y lo espiritual, que da origen a las manifestaciones y prácticas culturales, rituales y ceremoniales, este es el origen de la religiosidad de casi todos los pueblos. El encuentro de la cultura hispánica e indígena se dio a través de un proceso de aculturización o imposición de una cultura sobre otra, originando el coloniaje. Durante este periodo se mezclaron aspectos de las diferentes religiones dando origen a la religiosidad popular desde la cual el pueblo creyente expresa su fe.

El sincretismo religioso es un fenómeno cultural que propicia la mezcla de aspectos sagrados y paganos para expresar la fe y las creencias. Los misioneros españoles para adoctrinar a los pueblos retomaron elementos de la cultura nativa y los mezclaron con elementos de la doctrina cristiana y en el transcurrir del tiempo se mezclaron de tal manera que hoy es imposible hacer separaciones porque es una mezcla compacta, sólida, fecunda y el origen de la religiosidad popular.

Es a través de la religiosidad popular que la gente expresa sus valores religiosos, así no tengan muy claro los dogmas de la Iglesia católica y no entiendan los sacramentos, pero sí tienen claro que hay que dar gracias por las cosechas, por las lluvias, por el radiante sol, por las fases de la luna, por el viento, etc. En esta dinámica se tejen algunos valores morales que comportan ideas acerca del bien y el mal, justicia, bondad, maldad, egoísmo, envidia, entre muchos otros. Son principios que ordenan las acciones humanas.

La doctrina cristiana se sostiene en tres aspectos: amor, perdón y caridad. Lo que significa que el cristianismo es un estilo de vida basado en el amor como la primera condición para vivir el mensaje de Cristo, el perdón como la condición para reparar las acciones provenientes del egoísmo, el odio y la venganza, y la caridad como la actitud de servicio y entrega a la humanidad, sin la cual no es posible el amor.

La Iglesia católica y las iglesias protestantes están llamadas a construir en lugar de destruir, a unir en lugar de separar, a sumar en vez de dividir, a presentar el verdadero mensaje del evangelio. No hay cabida para los odios interreligiosos, tampoco para los fanatismos divisionistas, ni para los fundamentalismos terroristas, hay espacio para el diálogo ecuménico, para las celebraciones colectivas, para los encuentros fraternales y para honrar la dignidad humana.

Un aspecto cercano a los sentimientos religiosos y civiles es el tema de la verdad, la reconciliación y el perdón. El Acuerdo Final (2016) abre un capítulo sobre el derecho a la verdad, es fundamental que las víctimas tengan derecho a saber la verdad de los hechos, a un tiempo para la reconciliación y el perdón, a la reparación de los daños sufridos y a la no repetición de los hechos. Este proceso que puede resultar largo y doloroso es necesario para curar las heridas, borrar las huellas del odio, el rencor, la venganza y dejar los cimientos preparados para la construcción de paz.

La fe es un valor que impulsa la confianza, el optimismo, la esperanza y se proyecta en el servicio al prójimo, que significa el que está próximo, es decir, el vecino, la comadre, el padrino, la ahijada, el yerno, la nuera, la abuela, la suegra y la comunidad. Ser cristiano significa ser testigo

de la revelación de Dios a la humanidad y practicar el amor, el perdón y la caridad. El factor religioso implica una potencialidad de liberación integral que debe hacerse efectiva.

4.2.2.4. Humor y paz.

La concepción humorística posibilita la risa, la alegría y el esparcimiento. Genera la idea optimista acerca de que la vida hay que vivirla con entusiasmo y que hay que aprender a disfrutar y gozar de cada momento, de cada situación, incluso que hay que ver las adversidades como oportunidades y no como fracasos. También, permite entender que la vida es una sola, aquí y ahora y que hay que saberla vivir en la cotidianidad de la existencia.

La concepción humorista enseña que la alegría es un ingrediente fundamental de la existencia humana, que es necesario expresar los sentimientos placenteros, que es bueno sonreír y mantener un buen estado de ánimo, porque ello dispone a las personas al diálogo, a la escucha, a la tolerancia, a la solidaridad y a la paz.

Las personas alegres contagian a otras, las personas optimistas abren puertas y ventanas cerradas, las personas sonrientes animan a los tristes, es decir, el buen humor serena los ánimos, predispone el espíritu y activa la creatividad.

Las pequeñas acciones, las risas compartidas y las celebraciones colectivas son la base para la felicidad, entendida como el estado de ánimo de la persona que se siente plenamente satisfecha por gozar de lo que desea, también como los instantes de profunda satisfacción personal a través de los cuales las metas se van cumpliendo y el proyecto de vida se va realizando. Para construir la paz se necesitan dosis de optimismo, dedicación, compromiso, tolerancia, amor, servicio y mucha alegría.

La risa, la alegría y el buen humor son elementos necesarios e importantes en la convivencia, en las relaciones interpersonales, en la transformación de los conflictos y en la construcción de la paz.

4.2.2.5. Carnavales y paz.

El carnaval es un ritual festivo, una expresión de la cultura popular, un escenario para el eterno retorno, una oportunidad para el arte, la estética, la ética y un maravilloso escenario para el encuentro intercultural. Es una fiesta colectiva en donde unos y otros se reúnen para celebrar la vida, sin distinciones sociales, ni aboleos, ni cargos públicos, es la fiesta de todos. Se vive a través del juego. Es jugando que se celebra el carnaval, echando talco, untando cosméticos, persiguiendo

al otro, bailando aquí y allá; en el juego colectivo está la esencia, por esto es una oportunidad para la tolerancia, el respeto, la igualdad y la construcción de ambientes sanos, positivos y pacíficos.

Un ritual es lo que se repite cada cierta época; evoca las tradiciones, los recuerdos y se constituye en un acto simbólico y de memoria colectiva. Precisamente el carnaval es un ritual festivo que evoca cada año la memoria de nuestros ancestros y se enriquece y renueva de los conocimientos, experiencias y visiones de las nuevas generaciones.

Es el escenario para el encuentro intercultural, porque participan todas las expresiones pluriétnicas y multiculturales de la región, es decir, la multiculturalidad se regocija en el abrazo fraterno y le confiere trascendencia a la pluralidad, diversidad y complejidad constitutivas de la interculturalidad.

La celebración del carnaval es una convocatoria a la paz, a la fiesta pacífica, al goce colectivo y a compartir con el otro, por esto, Warmi dice, “el carnaval es un territorio de paz porque aquí llega Raimundo y todo el mundo” (e1d3p5:49,75). El carnaval es la evocación del recreo en la escuela, todos esperábamos ese momento para disfrutar del juego, de la lonchera, de la risa, la alegría y el júbilo. Aprender a jugar jugando es maravilloso porque cada quien aporta al juego, pero cuando no se entiende bien y no se cumplen las normas del juego, el mismo grupo llama la atención, estos momentos de tolerancia son fundamentales para continuar el juego. En este sentido, la tolerancia es un valor muy cercano a la amistad, al compañerismo, al paisanaje, y en el carnaval se aprende a jugar, se va a jugar, y estos, según Warmi, “espacios de tolerancia son lecciones de paz, eso hay que aprenderlo, un discurso no sirve de mucho” (e1d3p5:50,75).

El carnaval es el juego de la vida, en su celebración se viven todas las experiencias posibles, o, como dice la canción de Celia Cruz (1998): “la vida es un carnaval. ¡Ay!, no hay que llorar, que la vida es un carnaval, que es más bello vivir cantando. ¡Oh, oh, ay!, no hay que llorar, que la vida es un carnaval, y las penas se van cantando”. Machín afirma que en el carnaval:

La creatividad sale a flote, se revive esa idiosincrasia, esa riqueza cultural que tenemos, esa riqueza artística, musical, del lenguaje, todo, el carnaval para mí es una expresión concentrada de esta cultura que puede ser una herramienta, un instrumento eficaz para la construcción de paz en el posconflicto (e1d1p1:38,97).

En el encuentro intercultural el mundo entero se beneficia de las riquezas espirituales, artísticas, éticas, humorísticas y gastronómicas de los pueblos. También de los ejes políticos, sociales y económicos para los acuerdos y proyectos que nos acerquen en lugar de alejarnos,

porque se trata de compartir en lugar de unificar, se trata de respetar las diferencias en lugar de homogeneizar, se trata de buscar alianzas en lugar de dominar. Sin embargo, la globalización es una amenaza y un atentado a la identidad étnica y cultural de los pueblos. No obstante, en la interculturalidad está la solución, siempre y cuando provenga de políticas gubernamentales respetuosas de los derechos humanos, sociales y culturales.

Cada cultura lleva en su lastre las huellas de su pasado, las premuras de su presente y los anhelos de su futuro, por ello no renuncia a las cosmovisiones que le dan sentido a su permanencia histórica. Cada cultura es pensamiento, sentimiento y comportamiento, por esto tiene importancia la filosofía que enmarca las maneras de pensar, el arte que contiene la estética en su triple dinámica: belleza, armonía y bondad. Así como el actuar que son las actitudes, comportamientos y conductas. Todo ello constituye la espiritualidad de un pueblo, sin la cual la existencia no tendría sentido, ni significado, es lo que posibilita que una cultura trascienda y contribuya al desarrollo y progreso de las naciones.

Lo afirma Bajtín (1987) al referirse a la relación del carnaval con la vida y el arte:

Sin embargo, el núcleo de esta cultura, es decir, el carnaval, no es tampoco la forma puramente artística del espectáculo teatral, y, en general, no pertenece al dominio del arte. Está situado en las fronteras entre el arte y la vida. En realidad, es la vida misma, presentada con los elementos característicos del juego (p. 13).

4.2.2.6. Buen vivir y paz.

La paz es una experiencia y un accionar en torno a la vida personal y social, está sostenida en la justicia social, el bien común y el ejercicio de las libertades. Mientras el Estado y la sociedad civil no vayan a las localidades y a las regiones a solucionar los graves problemas vendrán nuevos brotes de violencia.

Las acciones instintivas primarias están encaminadas a la satisfacción de necesidades básicas: comer, dormir, vestir y tener familia. Si este clamor popular no se resuelve en términos de la justicia social y del bien común, será muy difícil abordar la educación, la identidad, la recreación y el bienestar social, puesto que hay una condición fundamental: la paz es un asunto de educación, es decir, para que llegue la paz es necesario educar para la paz, siempre y cuando las necesidades básicas se hayan resuelto, o por lo menos se vayan solucionando con cierta regulación.

En el suroccidente de Colombia los índices de pobreza, abandono y miseria han alertado al Estado del potencial y el recrudecimiento de la violencia asociada al narcotráfico, la delincuencia organizada, el paramilitarismo, el contrabando, la usurpación de tierras, los asesinatos selectivos, desplazamiento, entre muchos otros. Desde una concepción histórica la paz:

Debe surgir de la condición del ser nariñense, de una idiosincrasia, de un modo de ser y pensar, de unas circunstancias y condiciones históricas concretas, en este sur que es a la vez periferia, frontera, mar Pacífico, Andes y Amazonia, con una historia de resistencias y movilizaciones, de organizaciones y procesos sociales y políticos radicales y pacíficos (Hernández, 2015, p. 61).

El departamento de Nariño desde el punto de vista geopolítico ofrece múltiples posibilidades al desarrollo regional, pues el océano Pacífico es un potencial infinito de riquezas, pero está abandonado y olvidado. La zona andina con todos los pisos térmicos ofrece variedad de productos durante todo el año, lo mismo la ganadería, la cuyicultura, la avicultura, la piscicultura, la minería, el turismo, entre muchos otros, pero es necesaria la asistencia técnica, financiera y administrativa. Por otro lado, la pluriculturalidad y multiculturalidad advierten un potencial sociocultural de vastas proporciones para el desarrollo y progreso de la región.

En la región andina nariñense los conflictos son abordados desde diferentes ópticas y las cosmovisiones ayudan a su transformación. La Pachamama y el bien común enriquecen la idea de bienestar socioeconómico, por esta razón se favorece el minifundio como el derecho a la tierra, a que cada familia cuente con su parcela para que la cultive y así produzca sus propios frutos. La concepción de la minga enriquece la idea de ayuda mutua mediante las manos prestadas, es la filosofía del buen vivir. En este sentido, Hernández (2015) afirma:

Recuperar el sentido de una ruta del buen vivir, toma forma cuando el territorio, sus colectividades y su cultura, empiecen a tener cauce en una nueva dinámica de relaciones políticas sociales, económicas y administrativas caracterizadas por la horizontalidad, la descentralización autonómica de los territorios y regiones (p. 63).

Además, el mismo autor sostiene que:

La paz surge y se desarrolla desde una base impregnada de interculturalidad étnica, que caracteriza el desarrollo humano de los sujetos que habitan, construyen y se relacionan directamente en el territorio y que configuran un tejido social único, una forma particular de ver el mundo, marcado ancestralmente por la búsqueda siempre del *sumak kawsai* (buen vivir en quechua) y *suma qamaña*

(en aymara) y su relación directa y dinámica con el interés colectivo, con la minga social y cultural, con una idea integradora de la comunidad y el territorio (p. 61).

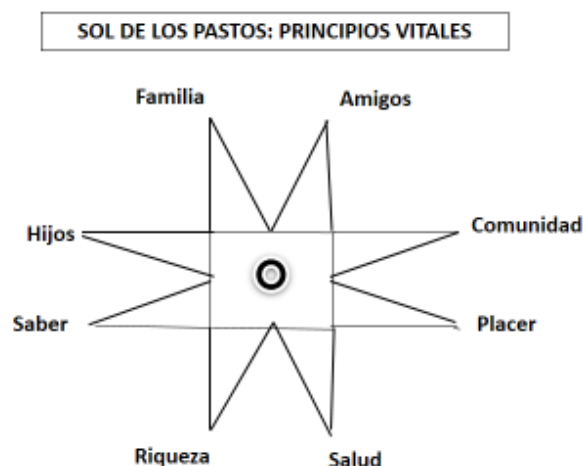
El buen vivir hace referencia a la realización ideal y hermosa del planeta, y a una vida digna en plenitud. El *Sumak Kawsay* ancestral considera a las personas como un elemento de la Pachamama o Madre Tierra (madre mundo). A diferencia de otras alternativas como el bienvivir, vivir mejor, o mejor vivir, la tradición indígena ha legado a la sociedad una relación de equilibrio, armonía y complementariedad con la naturaleza en perspectiva social y comunitaria, tomar solo lo necesario, retribuir y complementar para el cuidado, la preservación, la sostenibilidad y la sustentabilidad.

Para los pastos el enfoque del buen vivir resulta central como un referente integral en la formulación del “plan de acción y vida, tiene bases en una opción y estilo de vida alternativo, con componentes que rompen el actual paradigma hegemónico de progreso dominante de occidente” (Calpa, 2012, p. 26). Es un proceso constructivo y acumulativo que resulta de la combinación adecuada de formas históricas de habitar el territorio, desplegando acciones fraternales y solidarias en todos los lugares de encuentro y vida tanto individuales como colectivas, así como el impulso a cambios cualitativos de las significaciones imaginarias.

Para Hernández (2015): “la paz [...] es la recuperación de la condición del buen vivir, idea integradora de una gobernabilidad democrática y popular, del respeto por el territorio, de sus haberes y saberes” (p. 62). El concepto de paz “son todas aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos y las interrelaciones existentes entre una y otras, es decir, realidades ligadas con una esfera más amplia del buen vivir” (Muñoz y Molina, 1998, p. 21).

El pensamiento de los Pastos se encuentra condensado en el Sol de los pastos que es la iconografía más representativa de su estructura social, económica y cultural. Las ocho puntas representan los estadios del espíritu humano, los ocho principios vitales: la familia, la salud, el placer, los amigos, la comunidad, los hijos, el saber y la riqueza. El buen vivir es una visión holística de la existencia, pues cubre los ocho principios vitales con sus infinitas interrelaciones.

Figura 20. Sol de los pastos: principios vitales



Fuente: elaboración propia.

En este particular, cada pueblo a lo largo de su historia va forjando su ser cultural, su *ethos*, su nicho en el planeta tierra. Los pastos tienen su *ethos* cultural en el suroccidente de Colombia. Su pensar, sentir y actuar están influenciados por sus cosmovisiones acerca de la Pachamama con la concepción del bien común como condición *sine qua non* para el buen vivir, en directa relación con las manos prestadas; la minga con su trascendental significado en la construcción del tejido social y comunitario; el cuento pastuso como un aspecto de la identidad regional, del humor y la alegría; la religiosidad popular con sus cultos, ritos y celebraciones posibilitadores del amor, el perdón y el servicio; y el Carnaval de Negros y Blancos escenario para el juego, la fiesta, el ocio, y el encuentro intercultural.

4.2.3. Reflexiones para un plan de acción y vida.

En el plan de acción y vida de los pastos hay reflexiones que se traducen en sentencias para la vida personal y comunitaria, son principios categóricos en la conformación de la conciencia social:

- **Respetar la palabra.** El respeto es un concepto que abarca a las personas, las cosas y los objetos. Para los pastos el respeto a la madre tierra, a los mayores y a las personas es fundamental, de ahí la sentencia: “hay que saber hablar la lengua quechua hace referencia a la necesidad de respetar la palabra” (Calpa, 2012). Es una reflexión sobre la importancia de la conversación y el diálogo como aspectos para conservar las tradiciones y las costumbres ancestrales.

El respeto a la palabra es necesario e importante para el reconocimiento del otro, para aprender la sabiduría de los mayores y para tomar decisiones comunitarias. En este sentido, la formación integral se constituye en un eje temático que convoca a la formación en valores y al fortalecimiento de la educación propia, la identidad y la cultura.

- **Buen consejo.** En la cotidianidad de la dinámica comunitaria, se presentan dificultades en las relaciones, hay pleitos que no se resuelven con facilidad, hay disgustos, peleas y malentendidos, por esto la sentencia: “hay que saber leer las escrituras de Carlomagno hace alusión al respeto y buen consejo” (Calpa, 2012).

Es la necesidad de crear ambientes para tramitar las tensiones, los conflictos y las diferencias en la comunidad. Es una teoría de los conflictos basada en el diálogo y el buen consejo. El buen consejo es brindado por los taitas, los mayores y por la comunidad. El consejo sabio sirve para mantener la armonía y el respeto por el bien común.

- **Transparencia.** Se dice que una persona transparente es una persona de una sola pieza, que no oculta nada, porque es sincera, honesta, coherente, es decir, no guarda bajo la manga sus verdaderas intenciones, motivaciones e intereses. La sentencia se refiere a “saber ser como el agua, la piedra y el remolino” (Calpa, 2012).

El agua es diáfana, permite la limpieza, sana y alivia el cuerpo y el espíritu. Cuando no ocultamos nuestras pretensiones, cuando tenemos la capacidad de ser sinceros en las actuaciones, cuando cuidamos la confianza que hemos sido capaces de alimentar en las relaciones con otros, estamos obrando de manera transparente. En el argot popular se dice: poner las cartas sobre la mesa.

- **Trabajar con juicio.** Es una condición para recibir los favores de la madre tierra. A su vez es una dimensión, el ser humano es un ser trabajador, muy distinto a un ser para el trabajo, –como un castigo o una carga pesada–. Para los pastos el trabajo es la mejor manera de relacionarse, comunicarse y regocijarse con la madre tierra.

La sentencia afirma que “hay que saber labrar a cordel; nos recuerda e invita a trabajar con juicio y actuar con rectitud, siempre observando el respeto por los otros” (Calpa, 2012). El referente comunitario es fundamental en la concepción laboral, productiva y económica, por esto es importante la formación de las nuevas generaciones para actuar con sentido comunitario, con justicia y con rectitud.

El modelo de desarrollo basado en el sistema capitalista no ha dado resultado en estas regiones, Machín afirma que “hay un modelo de desarrollo que no garantiza equidad, equilibrio, solución a problemas de trabajo, de empleo, de progreso de los pueblos, llegar a satisfacer las necesidades ojalá plenamente es justicia social” (e2d1p.2:40,69). El desarrollo del país tiene que ir de la mano con las transformaciones sociales y con la construcción de la paz, puesto que son dinámicas de un mismo engranaje social. Para Galtung (citado por Calderón, 2009) el tema del desarrollo también se vincula al tema de la construcción y manejo del poder. Se trata de construir (pacífica y no pacíficamente) países fuertes, élites fuertes, mercados fuertes, población fuerte (con las necesidades básicas satisfechas). Claro que sí, un desarrollo que satisfaga las necesidades básicas de la inmensa mayoría y que posibilite el empleo, el trabajo productivo, la cualificación profesional, la asistencia técnica, la regulación de los intermediarios y de los precios, entre otros tantos.

4.2.4. Empoderamiento organizativo de los pastos.

El investigador Luis Eduardo Calpa (2012) comparte los resultados de los talleres sobre el enfoque de auto-eco diagnóstico y fortalecimiento organizativo con mujeres y jóvenes de los resguardos de Ipiales, Carlosama, Chiles, Escuela de Derecho y Cumbal. Los elementos recogidos contribuyen al proceso organizativo de los pueblos, y se pueden sintetizar y sistematizar en lo siguiente:

- **Hilar a cordel.** Este símbolo parecido al quipu incaico, enseña que la organización es como una cuerda construida con dos o más hilos. En la acción de hilar, los hilos se van uniendo y tejiendo unos con otros hasta formar la cuerda. De la misma manera se va construyendo el ser de la organización. Cada hilo representa un aspecto: el concepto de justicia, el tipo de estructura social, la metodología de trabajo, los mecanismos para realizar las tareas misionales, entre otros.

- **Armonizar.** Mantener el equilibrio con la madre tierra, la comunidad y la naturaleza mediante el respeto, la valoración, el cuidado y la protección, así como buscar la correspondencia mutua para la recreación de las prácticas y los saberes ancestrales situados en la ley de origen como referente permanente de la vida y el derecho mayor representado en la sabiduría y conocimiento social. Armonizar significa aprendizaje para la vida manifiesto en el pensar, sentir y obrar de la comunidad. Aprender de la organización quiere decir que todo se da a través de procesos históricos y cíclicos a la manera del churo cósmico, procesos que verifican el nivel acumulativo de

aprendizajes que posee la organización, los procedimientos que le permiten obtener lecciones aprendidas, realizar retroalimentación de sus procesos y valorar sus buenas prácticas.

- **Dejar huella.** Para los pastos la vida es un accionar cotidiano, es hacer lo que hay que hacer, es el obrar mismo, el actuar y llevar a la práctica lo que se dice y se proyecta. El hacer de la organización es dejar huella, y centra su atención en la gestión de los programas y proyectos, en la previsión y preparación que se efectúa de ellos, y en los procesos conducentes al monitoreo, seguimiento y evaluación.

- **Juntar.** En la socialización e interacción se encuentran los mecanismos para el cambio, la innovación y la transformación, así como para la creación de vínculos estratégicos de la organización. Componente de la cultura organizativa que verifica la eficacia y eficiencia de las alianzas, del trabajo colaborativo y de la actuación sinérgica.

De igual modo, el proceso organizativo en el pensamiento de Juan Chiles recobra importancia para orientar el plan de acción y vida del pueblo pastos. Juan Chiles, según documentos coloniales, era “un indio principal y natural del pueblo de Cumbal, principal de Parcialidad de Nazate, ayllu de Chiles, legítimo heredero del derecho y posesión de estas tierras dejadas por Doña Graciana Yaguarana y Doña Micaela Chiles Cuatín Aza” (Calpa, 2012, p. 41). Un gran luchador por la defensa de la autonomía y el territorio, por los derechos de los indígenas y de la comunidad. Sus pensamientos perduran y son referentes para la organización, la vida comunitaria y el enfoque del plan de acción y vida.

4.2.4.1. Enfoque del plan de acción y vida.

Para Calpa (2012) el enfoque del plan de acción y vida se sostiene en el pensamiento de Juan Chiles que, por los años de 1700, transmitió sus enseñanzas a su pueblo y hoy lo recuerdan como un líder ejemplar. Sus pensamientos tienen relación con los siguientes enunciados:

- **Hay que saber desatar la lengua quechua.** Se refiere al valor que tiene el territorio para la identidad, el sentido de pertenencia, la familia, el trabajo, la producción y la economía. Y a la medicina ancestral como la sabiduría en torno al cuerpo, mente y espíritu, en ciclos ascendentes de permanente equilibrio.

- **Hay que saber leer a Carlomagno.** Se refiere a la importancia que tiene la educación en la formación de las nuevas generaciones, de la educación propia para el conocimiento y la

conservación de la cultura. Una educación contextualizada, realista, concreta, crítica, liberadora y transformadora.

- **Hay que saber ser como el río, la piedra y el remolino.** Este símil explica que mientras el agua dice vámonos, la piedra dice quedémonos y el remolino dice bailemos. Una manera de concebir la autonomía, la autoridad y la justicia.

- **Hay que saber labrar a cordel.** Tener el conocimiento y la experiencia para construir el tejido social a través de la minga y la pervivencia. La minga o manos prestadas representa la ayuda mutua, la solidaridad, el servicio comunitario y las relaciones interpersonales. La pervivencia o permanencia con vida del pueblo a pesar del paso del tiempo, de las dificultades y de los problemas. Pervivencia es continuidad y subsistencia.

Es prudente no perder el horizonte de sentido que permita observar las iniciativas y propuestas alrededor de los cuatro campos temáticos base para organizar el plan de acción y vida del pueblo pastos: territorio y medicina ancestral; educación y cultura; autonomía, autoridad y justicia; minga y pervivencia. Esta forma de articular la trama del plan de acción combina la necesidad de fortalecimiento y cultura organizativa (autonomía, autoridad y justicia); con el de fortalecimiento productivo (minga y pervivencia); acompañada de la apuesta por una sostenibilidad desde una perspectiva integral (ambiente y economía); apoyados desde una visión que fortalezca y promueva una educación y cultura propia y orientada al “buen vivir” y el trabajo.

4.2.4.2. Retos y tareas del plan de acción y vida.

En la construcción de un plan de vida comunitario es vital el desarrollo de escuelas de pensamiento teniendo como base la potencialidad inmensa de la cultura y memoria de un pueblo. Y para ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Desarrollar la reflexión epistemológica y metodológica coherente con la cosmovisión, para crear herramientas que posibiliten la gestión, la revisión y la reflexión de la trama organizativa.
- Fortalecer los procesos de recuperación de movilización de la memoria a partir de un trabajo más ordenado y sistemático con los mayores sabedores, con dirigentes hombres y mujeres que aportan a la pervivencia de sus comunidades y del pueblo de los pastos en general.

- Divulgar los avances y mejorar los aprendizajes para articularlos en una propuesta comunicativa asertiva, a partir de cualificar los sentidos y significados que permitan desarrollar una propuesta estratégica de comunicación pública intercultural.
- Comprometer y lograr la participación de los docentes en la construcción de los proyectos de educación propia, los cuales involucren a los niños, niñas, jóvenes y mujeres.

4.2.5. Universidad autónoma, pluriétnica e intercultural.

Es importante la visión de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAI): un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas de las cosmovisiones de los pueblos del departamento del Cauca, porque connotan parecidos con las cosmovisiones del pueblo pastos y, en este sentido, se complementan, se fortalecen y se recrean. Afirman Bolaños, Tattay y Pancho (2008) que:

La universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos: conocimientos y saberes fundamentales en las raíces ancestrales de los pueblos y, al mismo tiempo, es una estrategia para acceder a otros conocimientos y generar otros nuevos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal (p. 213).

De igual manera, Bolaños et al. (2008, al citar a Dussel), afirman:

Él propone la descolonización epistemológica para romper con la hegemonía europea y darle paso al pensamiento latinoamericano. La filosofía europea no es universal. La propuesta de una filosofía latinoamericana es válida y necesaria para el debate académico de los temas cruciales propios de Latinoamérica. La filosofía de la liberación es una propuesta para reflexionar sobre las condiciones del hombre latinoamericano. Europa tiene que pensar con seriedad sobre su papel en la modernidad, su protagonismo capitalista que crece y esclaviza, su soterrado humanismo y su formalismo racionalista que no responde a la diversidad étnica y cultural del mundo contemporáneo (p. 213).

La propuesta de la UAI es una iniciativa de las comunidades del Cauca. Tiene unos principios importantes para resaltar y valorar por su relación, pertinencia y actualidad con las cosmovisiones de los pastos:

- Autonomía: entendida como la condición y el derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa.

- Participación y comunitariedad: implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de territorio, cultura, educación y organización.
- Interculturalidad y unidad en la diversidad: señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de la cultura y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice el diálogo de saberes en todas sus expresiones.
- Pedagogía crítica, innovadora y transformadora: obliga a retomar los procesos de resistencia de los pueblos indígenas, que para el Cauca en especial, traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar. El sentido de “pensar con cabeza propia” ha proyectado un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad. Además, la investigación se considera como una estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada espacio organizativo y social.
- Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo: implica devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes, enseñar y establecer diálogos desde una identidad fortalecida que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada.
- Construcción colectiva del conocimiento: parte de las experiencias y prácticas comunitarias donde se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros. De esta perspectiva, el currículo se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos un espacio formativo. En este sentido, la evaluación se considera un sistema con múltiples actores y en correspondencia con la construcción colectiva, implica adicionalmente a la autoevaluación del estudiante y de los orientadores una evaluación del proceso formativo del estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades (Bolaños et al., 2008, pp. 157-159).

Bolaños et al. (2008) afirman que la UAII “busca consolidar la acción organizada de cada pueblo, sentando las bases del desarrollo humano, la creación de bienestar integral y el mejoramiento económico, ambiental, pedagógico, administrativo y social de la región” (p. 215).

4.2.6. Giros epistemológicos, antropológicos y ontológicos.

Con base en los resultados obtenidos en la investigación se realiza un giro epistemológico en la manera de concebir al ser humano. Este giro busca que cada día y con los avances de todas las disciplinas y ciencias se encuentren las bases conceptuales para entendernos, amarnos, respetarnos y ayudarnos en igualdad y equidad. Es necesario buscar nuevas formas y maneras de entender al ser humano de hoy. El giro epistemológico y ontológico es complejo, sutil y necesario para entender las particularidades del sujeto *in situ*.

El giro ontológico es la búsqueda de respuestas que la filosofía nos ofrece, es decir, entender las esencias del ser en general y muy en particular del ser humano. Los giros están exigiendo cambio de mentalidad, nuevas formas de abordaje y revisión de los paradigmas. La ontología es un concepto holístico porque incluye a los individuos, a los grupos y a la especie humana. Conocer la evolución del comportamiento humano frente a la complejidad para descubrir que la evolución es un proceso imperfecto e inacabado. Es imperfecto porque estamos siendo, deviniendo día a día. Y si fuéramos perfectos, no habría evolución, sino un fatal determinismo y dogmatismo. Por la misma fragilidad, el ser humano es contingente y a lo largo de la historia ha sufrido variabilidad.

La realidad humana nos demuestra que dentro del reino animal el género humano es la especie más frágil de todas y a su vez la más fuerte y poderosa. Es la dialéctica de la existencia. La inteligencia, el lenguaje, la comunicación, la libertad y la creatividad del ser humano están por encima de todas las entidades vivientes y trascienden de manera radical a todos los demás seres vivos.

Desde la aparición de la Antropología como la ciencia que estudia al hombre en su totalidad, incluyendo los aspectos biológicos y socioculturales como parte integral de cualquier grupo o sociedad, es decir, como ciencia que estudia al hombre (*anthropos*), homínidos o humanidad en general, el término hombre en su origen abarca tanto al macho como a la hembra, a la humanidad entera, pero al mismo tiempo es ambiguo porque puede entenderse o interpretarse de diversas maneras. En el transcurrir de la historia sociocultural y por influencias ideológicas,

religiosas, teológicas y políticas, se le dio mayor importancia al varón, a lo masculino, lo cual denota un aspecto sexista, machista y patriarcal que generó y sigue generando exclusión, menosprecio, desigualdad e inequidad respecto a las mujeres. De hecho, muy cuestionado hoy día desde diferentes disciplinas sociales.

En la Universidad de Granada, España, la Unidad de Igualdad entre mujeres y hombres elaboró una guía de lenguaje no sexista para facilitar a la comunidad universitaria un instrumento útil y de sencillo manejo que sirva para aclarar las dudas planteadas en la utilización de un lenguaje igualitario. En la Ley Orgánica de 2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, cuyo art. 14 estipula que, entre otros, serán criterios generales de actuación de los poderes públicos “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas” (Universidad de Granada, 2007, p. 2).

4.2.6.1. La humanología como transdisciplina en construcción

4.2.6.2. Aproximación al concepto de humanología.

El término humano proviene del latín ‘*humus*’ que significa tierra, y del sufijo ‘*anus*’ que indica procedencia de algo, que proviene de la tierra. En la cosmovisión de la Pachamama significa pacha: tierra, espacio/tiempo. De esta forma, podría significar: gente de la tierra, gente que procede de la tierra, seres humanos de la tierra o seres humanos procedentes de la tierra.

Figura 21. Giro epistemológico y antropológico: humanología



Fuente: elaboración propia.

Las plantas y los animales son seres de la tierra, seres vivientes naturales, que proceden de la tierra y cuya primera experiencia es el contacto con la exterioridad de la naturaleza. El ser humano nace del vientre materno y su primera experiencia es el contacto con el regazo de la madre que con lágrimas, risas, besos y palabras lo eleva a la categoría humana y le insta a la humanización. Desde este punto de vista, los seres humanos nos diferenciamos del resto de seres de la naturaleza, pero compartimos la materia, la energía, el espacio y el tiempo, por esta razón somos parientes de todos los demás seres por tener a la madre tierra en común.

Del término humano nace la humano-logía, que tomando del latín (*humus* y *anus*: humano) y del griego (*logos*: estudio, tratado) sería estudio o conocimiento del ser humano, o tratado de la humanidad en general, o disciplina que estudia al ser humano de manera integral y holística. Un concepto amable con el género porque seres humanos somos todos, sin ningún distingo, sin ninguna clasificación biológica, social, religiosa, política o económica, sencillamente seres humanos, hijos de la madre tierra.

En esta perspectiva la humanología se enriquece de las cosmovisiones de los pastos: Pachamama, minga, religiosidad, humor y carnaval, lo cual se corresponde con las dimensiones humanas: el ser humano es un ser para el trabajo, para la ayuda, para la religión, para la risa y para la fiesta. El ser humano es un ser para la risa, la alegría y el buen humor. Un ser capaz de ritualizar, celebrar y contemplar. Un ser hacedor de productos y transformador de realidades. Un ser que juega, baila, canta y festeja. Un ser que presta sus manos para el bienestar social. Es decir, un ser humanizado y en permanente humanización.

Al hacer este giro en la manera de concebir al ser humano dentro de la presente investigación, se encuentra más saludable la humanología que la antropología y, seguramente, el pensamiento andino, la filosofía latinoamericana y las epistemologías del sur reivindicarán los enfoques y las propuestas alternativas en los asuntos poscoloniales. Boaventura de Sousa Santos (2011) afirma que “las epistemologías del sur son un proyecto para valorar y validar los conocimientos nacidos de la lucha de grupos sociales que han sufrido sistemáticamente las injusticias, las discriminaciones, las exclusiones del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 18).

Pero ¿por qué es saludable la humanología? Porque las preguntas y las respuestas antropológicas se centraron con sutileza amargada y tendenciosa en el hombre-varón (androcentrismo: el hombre centro del mundo) y no en la mujer. Entonces la Antropología

privilegió al hombre en todos los asuntos de la ciencia y el conocimiento, exaltó las habilidades masculinas en la política, el deporte y el sexo, destacó las capacidades varoniles en el trabajo y la producción, dotó de cualidades superiores al hombre y construyó una sociedad a la medida de los hombres: patriarcal, machista y sexista. Concibió dioses, papas, cardenales, obispos y sacerdotes con teología patriarcal. Emperadores, monarcas, reyes, presidentes, gobernantes y líderes con ideología masculina. Así como profesiones y oficios: médicos, abogados, filósofos, literatos, músicos, pintores, pedagogos... con lenguaje masculino. Roles, tipologías, estereotipos, modelos con gramática sexista, machista, patriarcal, agresiva y violenta.

Lo anterior tiene mucho sentido al confrontarlo con lo que dice la *Guía de lenguaje no sexista* de la Universidad de Granada (2007), pero ¿qué se entiende por sexismo lingüístico? o ¿qué es un lenguaje sexista? El que utiliza palabras o estructuras para discriminar a mujeres u hombres, aunque es más frecuente la discriminación lingüística que sufren las mujeres por ser también el lenguaje un instrumento de poder que perpetúa la jerarquía en función del sexo, es decir, lo que conoce como cultura androcéntrica (p. 4).

Los pastos reconocen que la cultura patriarcal y machista ha contribuido a las desigualdades sociales y a la marginación de la mujer, y exige replanteamientos de género en el plan de vida: “Una mirada de la justicia propia con el rostro de nuestras mujeres reclama igualdad en las condiciones de trabajo. La justicia tiene que llegar a resolver con el esfuerzo de la comunidad las condiciones que impiden la realización plena de las mujeres” (Calpa, 2011, p. 43). También lo afirma Rumi, “Implica reconocerlas como seres humanos con todas sus capacidades, potencialidades y con el derecho no solo a la igualdad horizontal frente al hombre, sino a la igualdad de oportunidades frente a las que hemos tenido los hombres” (e2d2p.4:2,3).

La humanología es abarcante, holística e integral, se refiere a todos los seres humanos por igual sin ningún distingo étnico, religioso, económico o social. Seres humanos con capacidades, posibilidades y potencialidades complementarias y reciprocas. Seres en permanente dialogicidad, interacción, cualificación, ascendencia y transcendencia.

La humanología aborda todo aquello que por esencia le pertenece al ser humano, es decir, su dignidad, y esta lo es todo: libertad, justicia, identidad, familia, bienestar, igualdad, equidad, educación, salud, etc., en dos palabras, derechos humanos. En el cumplimiento y garantía de todos los derechos humanos se encuentra la dignidad humana.

La colonización en Latinoamérica dejó un lastre del cual es necesario salir, no deberíamos seguir dependiendo de los países capitalistas que con sus políticas neoliberales y sus multinacionales continúan usurpando los bienes y recursos de estas tierras. Es urgente educar al ser humano, formar la conciencia crítica, prepararlo para la creación y producción de artefactos que transformen su realidad y mejoren la calidad de vida. En este sentido, Martha Nussbaum (2016) afirma que, si no somos capaces de analizar nuestra realidad desde un punto de vista crítico, pueden pasar cosas muy malas, y que la educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática.

Es fundamental conocer el pasado para comprender el presente, pero sin quedarnos anclados en el ayer, pues muy pronto comenzará el nuevo día. De Souza Santos (2011) dice que:

Las epistemologías del sur pretenden demostrar que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la occidental y que el pensamiento occidental produjo una línea abismal que dividió las sociedades entre metropolitanas, las visibles, y las coloniales, las que no cuentan, las invisibles. Esto llevó a que se produjera todo un vastísimo campo de ausencias (p. 17).

4.2.6.3. Divisiones y exclusiones históricas.

El pensamiento racionalista de occidente influyó en la ontología del ser al dividir a la humanidad en hombres ilustrados y bárbaros, hombres inteligentes y brutos, hombre europeo y nativos. La Antropología dividió a la humanidad en hombres y mujeres. Los hombres, seres fuertes, inteligentes, aventureros, conquistadores, dominadores, políticos, gobernantes, líderes y escritores. Las mujeres sumisas, obedientes, piadosas, religiosas, devotas, fieles, hogareñas, domésticas, artesanas, costureras, hilanderas, cocineras, aseadoras, lavanderas, entre otras. La sociología dividió en clases sociales a la humanidad, clases ricas y clases pobres, estatus social alto, medio y bajo, burgueses y proletarios, roles sociales para los cultos, eruditos, profesionales y roles sociales para los ignorantes, analfabetos, artesanos y de oficio. La teología católica patriarcal, machista y sexista, construyó un sofisticado entramado de jerarquía eclesiástica en el cual la mujer quedó subordinada a oficios domésticos y de servidumbre.

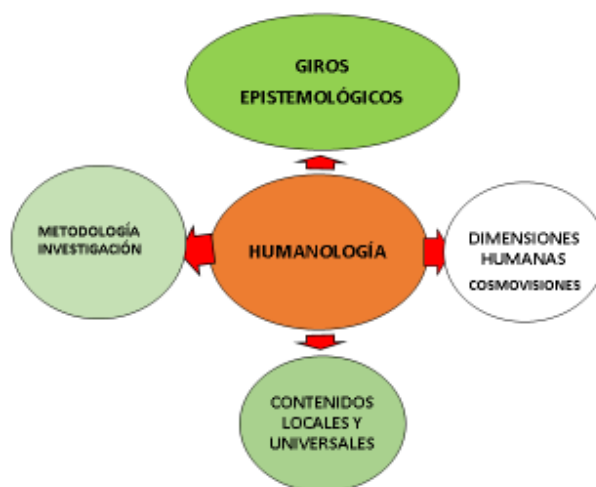
Lo anterior queda corroborado en la *Guía de lenguaje no sexista* de la Universidad de Granada (2007) en lo referente al androcentrismo que es el modelo social que pone como prototipo lo masculino. Considera la experiencia de los hombres como superior y universal sin tener en cuenta lo que las mujeres aportan como experiencias propias, es decir, considerar al hombre como

centro. El androcentrismo se considera un punto de vista, frente al sexismo que se considera una actitud. Es causa y también origen de usos lingüísticos determinados que son absolutamente androcéntricos. El más importante de los usos es utilizar el masculino como falso genérico, que refuerza el punto de vista androcéntrico, hace invisible a las mujeres.

A raíz de estas divisiones la sociedad busca igualdad, equidad, respeto, libertad, justicia, y por esto la participación en movimientos sociales, políticos, religiosos, educativos, pedagógicos, económicos, gremiales, feministas, ecologistas, ambientalistas, humanistas, entre otros, y todos con una proclama universal reivindicadora de los derechos humanos: dignidad. Estas luchas sociales han dejado demasiados sinsabores, desgastes y en ocasiones ganancias pírricas, pero significativas, importantes, necesarias y fundamentales, porque son y siguen siendo estrategias, alternativas y métodos legítimos para la transformación y el cambio social, en este sentido los aportes de la sociedad civil, la academia y la investigación son valiosos.

4.2.6.4. La humanología como transdisciplina de conocimiento

Figura 22. Humanología: componentes estructurales



Fuente: elaboración propia.

Es difícil definir algo que todavía no es claro. Toda definición comporta tres condiciones básicas: las características, los atributos y la finalidad. En este caso en particular, la humanología centra toda su acción en el conocimiento de los seres humanos, exalta los atributos de la condición humana y su teleología es el bienestar y la felicidad del género humano. Retomo la definición de

Santamaría (2010): “es una transdisciplina en construcción que intenta descubrir el comportamiento humano para comprender cómo se comporta él y cómo podríamos enrumbarlo para hacer una sociedad mejor” (párr. 4).

Transdisciplina en construcción porque la estamos haciendo en la medida que referenciamos y trascendemos el concepto humano, ser humano y humanidad. Edgar Morín (2019) dice que “la transdisciplina no renuncia ni rechaza las disciplinas” (párr. 11). Con la transdisciplina se aspira a un conocimiento relacional, complejo, que nunca será acabado, pero aspira al diálogo y a la revisión permanentes. Conciernen, por tanto, a una indagación que a la vez se realice entre las disciplinas, las atraviese y continúe más allá de ellas.

Entonces, ¿qué tiene de distinto de la psicología o la sociología, como estudios de comportamientos más tradicionales? Santamaría (2010) responde:

En primer lugar, no hay ninguna disciplina del comportamiento humano, como la filosofía, por ejemplo, del pensamiento, que sean absolutamente diferentes a otras. Ninguna es una disciplina universal, por eso que se le llama transdisciplina. Lo que tiene de diferente es que trabaja con categoría que usualmente no se habían utilizado, por ejemplo, la categoría de felicidad no es una temática psicológica, es una temática de los humanos. Todo lo que tenga que ver con los proyectos de vida es de carácter humano. Lo que tiene que ver con categorías como envidia y generosidad, resiliencia y fracaso, no son problemáticas psicológicas ni filosóficas, son del comportamiento del ser humano, en todos los campos. Porque cuando ves la categoría de envidia, la ves en la política, en el arte. Es humana y se presenta en todo. La Humanología ocupa categorías universales del hombre (párr. 5).

Transdisciplina que estudia al ser humano en sus dimensiones fundantes y fundamentales: biológica, natural, social, política, lúdica, económica, intelectual, espiritual, trascendente, cultural, etc. Es decir, el estudio del bienestar, del buen vivir, del ocio, la alegría, la fiesta, el disfrute, el cuidado de sí, la armonía, la reciprocidad, la complementariedad y la felicidad del ser humano.

¿Cuál es la relación con la ontología? La ontología estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, pretende encontrar lo que es propio al ser, lo “suyo propio” o de una entidad. En este caso el ser humano, su naturaleza, su condición, su posibilidad, sus dimensiones, sus características, sus cualidades y sus valores. Busca respuestas a las preguntas: ¿Existe Dios? ¿Qué es el mundo? ¿Existe el espíritu? ¿Qué es el conocimiento? ¿Existe la verdad?, etc.

La humanología es una rama de la antropología filosófica, es una transdisciplina que estudia lo propio del ser humano en relación con su cultura, sociedad, economía, idioma, historia, educación, etc. Busca respuestas a las preguntas fundamentales del ser humano: ¿Quién es el ser humano? ¿De dónde viene? ¿Para dónde va? ¿Cuál es su misión en este mundo? ¿Qué es el universo? ¿Qué es la felicidad?, entre muchas otras.

Necesariamente la humanología se relaciona con la antropología filosófica, la ontología, la sociología, la psicología, la historia, la educación, el derecho, la lingüística, la economía, la biología, la estética, la ética, la teología y la tecnología. Un referente conceptual está en la filosofía, especialmente en los humanismos del periodo grecorromano, renacentista y de la Ilustración. Los humanismos provenientes del cristianismo, el personalismo, el marxismo, el ateísmo, de la teología de la liberación, de la pedagogía liberadora, de la pedagogía crítica, de la filosofía latinoamericana, de las epistemologías del sur y de los movimientos alternativos, emergentes y emancipadores.

¿Cuál es su objeto de estudio? La humanología estudia al ser humano en particular y a la humanidad en general, en sus múltiples dimensiones, condiciones, interacciones y posibilidades. En esta investigación estudia al ser humano en contexto, el ser humano del pueblo de los pastos de la región andina nariñense colombiana. En este estudio particular, investiga los aportes étnico-culturales y educativos del pueblo pastos en la configuración del ser humano de la región andina nariñense. Por esto son importantes las concepciones de la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el Carnaval de Negros y Blancos. De ellos emanan conceptos ontológicos, antropológicos, estéticos, éticos y pedagógicos que influyen en el comportamiento de las personas, en su manera de ver la vida y en la búsqueda de su felicidad.

4.2.7. Cosmovisiones y humanología

La humanología se fundamenta en las cosmovisiones, prácticas ancestrales, cultura de paz, paz imperfecta, hermenéutica de la paz y prácticas educativas.

Figura 23. Aportes étnico-culturales y educativos para construir la paz



Fuente: elaboración propia.

4.2.7.1. Pachamama y humanología.

La concepción de la Pachamama integra la idea de espacio/tiempo, tierra, naturaleza, chagra y universo. De la madre tierra nace la vida, es decir, la vida procede de una madre y esto le da un carácter materno y maternal. Es una concepción matriarcal desde la cual se configura la sociedad en el pueblo de los pastos. Hay una connotación femenina entre la vida, la madre tierra y la naturaleza. Por ello, desde los ancestros la mujer tiene un papel protagónico en los pueblos andinos nariñenses, existe un matriarcado en el hogar y en la comunidad, y a su vez un patriarcado en la economía y política, los dos están ahí y son parte de la dinámica social cotidiana y estructural.

Dimensiones del ser humano. De la relación del ser humano con la Pachamama se derivan varias dimensiones o conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas de su ser que a lo largo de su vida desarrolla e integra armónicamente a su existencia:

1. *El ser humano es un ser natural.* Participa de la materia, energía, tiempo y espacio común a todos los sistemas, entidades y organismos de la naturaleza. Es pariente de todos los seres vivos.

2. *El ser humano es un ser biológico.* Es un animal mamífero de sangre caliente, un ser social, racional, simbólico, cultural, espiritual, etc. Su vida en función de la humanización. Esta

dimensión abarca la evolución humana, la naturaleza humana, el cuerpo humano y el medioambiente.

3. *El ser humano es un ser material.* Para existir necesita satisfacer sus necesidades básicas y fundamentales: comer, beber, dormir, procrear, identidad, socialización, educación, producción, conocimiento, liderazgo, poder, autoridad, etc.

4. *El ser humano es un ser en el mundo.* Significa vivir en la cotidianidad de la existencia, en el devenir siendo y haciendo, en el habitar una partecita de esta tierra, en vivenciar la liviandad y la pesadez de la vida, en la alegría y el sufrimiento, en la risa y el llanto, en el miedo y la esperanza.

5. *El ser humano es un ser en evolución.* Cambia y se va haciendo, se va creando, se va humanizando, siempre está en camino de perfección, porque es un ser inacabado, inconcluso e imperfecto.

6. *El ser humano es un ser que trabaja.* Realiza actividades para alcanzar sus metas, lleva a cabo acciones para solucionar problemas, producir bienes y servicios para atender las necesidades humanas y sociales. Es decir, recoge, selecciona, almacena y disfruta de lo que la Pachamama le ofrece; prepara la tierra, siembra, cuida, cosecha y satisface sus necesidades. Un ser que trabaja connota libertad, mientras que un ser para el trabajo connota servidumbre y esclavitud.

7. *El ser humano es un ser espiritual.* Tiene la capacidad de trascender, de cualificarse y de humanizarse al desarrollar sus potencialidades y sus capacidades al máximo, a la excelencia, a la perfección, a la práctica de las virtudes. La espiritualidad es la capacidad intelectual que lleva a cualificar la condición animal, natural, biológica y material en ascenso a la humanización permanente y continua.

8. *El ser humano es un ser creativo.* Tiene la capacidad para transformar los contextos físicos y naturales, los adapta a sus necesidades personales y familiares, se acomoda a una realidad que satisface sus necesidades y paulatinamente las transforma para el beneficio social. Recrea el universo, la naturaleza, la Pachamama, colabora en la creación, contribuye con sus pensamientos, acciones y sus emociones a embellecerla para su bienestar.

La Pachamama enriquece los conceptos de trabajo, producción y economía con los cuales se sostiene el sistema socioeconómico. El concepto de bien común y buen vivir es fundamental en la configuración de la estructura socioeconómica.

4.2.7.2. *Minga y humanología.*

La minga es una práctica ancestral basada en la ayuda mutua, en el servicio, en las manos prestadas y en la solidaridad, para el bienestar de la comunidad, para la interacción social, para mantener una economía de subsistencia colectiva y para fortalecer el tejido social.

Dimensiones del ser humano. De la relación del ser humano con la minga o manos prestadas se derivan varias dimensiones o conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas de su ser que a lo largo de su vida desarrolla e integra armónicamente a su existencia:

1. *El ser humano es un ser social.* En el pensamiento del pueblo de los pastos, “nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (Mamián, 2004, p. 73).

2. *El ser humano es un ser relacional.* La comunidad es el referente de vida y las relaciones influyen en la realización personal. Las interacciones construyen el entramado social y mantienen unidad, reciprocidad, identidad, pertenencia y procreación.

3. *El ser humano es un ser ético.* En el *ethos* cultural y en el nicho ecológico la vida se manifiesta en todas sus dimensiones, y es nuestro deber y responsabilidad cuidarla, protegerla y defenderla. La vida es un valor sagrado y merece respeto.

4. *El ser humano es un ser para los demás.* Con las manos prestadas ayuda a la comunidad, su vocación está en la capacidad de amar y servir a los otros. De ahí que la expresión “para dar recibir” recobra profunda significación y directa relación con la alteridad.

5. *El ser humano es un ser inteligente.* Es la capacidad para solucionar los problemas cotidianos y elaborar productos que brindan bienestar social y ayudan al desarrollo de la comunidad. Es la capacidad de pensar, analizar, entender, aprender, estudiar, reflexionar, valorar, criticar y transformar el entorno.

6. *El ser humano es lenguaje.* El lenguaje es un sistema de comunicación estructurado, sistematizado, contextualizado y formalizado. El ser humano en sí mismo es un lenguaje porque comunica de muchas maneras su presencia en este mundo. Es un conversador nato, aprende a relacionarse con facilidad, a interactuar y a “lenguajear” como lo dijera el biólogo y filósofo chileno, Humberto Maturana.

7. *El ser humano es un ser político.* Tiene la capacidad para ejercer el poder y la autoridad frente a sí mismo y ante los demás. Posee la voluntad para hacer uso adecuado de sus deseos,

pasiones y libertades. Tiene la capacidad para participar en la organización del gobierno, del Estado y de la democracia. Sabe que en la dialéctica de la obediencia está la soberanía popular.

4.2.7.3. Religiosidad popular y humanología.

En los imaginarios colectivos del pueblo pastos, las celebraciones, los ritos, los cultos, las devociones, las romerías y la santería están profundamente relacionadas con la doctrina cristiana católica, en un sincretismo religioso de profundas significaciones para la religiosidad popular. El ser humano siempre ha mantenido una relación con la divinidad, la sacralidad y el absoluto.

Dimensiones del ser humano. De la relación del ser humano con la religiosidad se derivan varias dimensiones o conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas de su ser que a lo largo de su vida desarrolla e integra armónicamente a su existencia:

1. *El ser humano es un ser creado.* En la visión creacionista Dios creó al ser humano y dijo: “hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza. Que mande a los peces del mar y a las aves del cielo, a las bestias, a las fieras salvajes y a los reptiles que se arrastran por el suelo” (Gn.1:26). “Y creó Dios al hombre a su imagen. A imagen de Dios lo creó. Macho y hembra los creó” (Gn.1:27).

2. *El ser humano es un ser religioso.* La búsqueda de respuestas a sus inquietudes lo induce a la religión como la manera de unirse a las divinidades para encontrarle sentido a su vida, a través de la fe. Los pastos celebran los sacramentos, la Semana Santa, la Navidad, el Corpus Cristi, el inti raymi o fiesta del sol, las fiestas patronales, fiesta de los santos y mamitas, fiesta de la virgen, etc.

3. *El ser humano es un ser trascendente.* Capacidad para entrever la grandeza del ser humano y de visionar lo que está más allá del mundo natural y material. Es la incesante inquietud por lo que hay después de la muerte.

4. *El ser humano es un ser creyente.* Tiene la capacidad de creer en cosas, situaciones y realidades esquivas a la certeza absoluta y al conocimiento experiencial y directo. Es una manera de percibir, imaginar, intuir y pensar acerca de los fenómenos sobrenaturales. La fe es confianza y seguridad en una cosa, persona, doctrina o deidad. La fe religiosa es un conjunto de creencias de una religión, los imaginarios colectivos de tipo religioso inducen a las personas a expresar a través de los cultos, ritos y celebraciones su fe a los dioses o divinidades. La fe es adhesión a Dios.

5. *El ser humano es un ser con capacidad para orar y meditar.* La oración es la forma de comunicarse y hablar con el Dios de la fe. La meditación es la actitud contemplativa de la presencia

de dios en la vida del ser humano. La oración y la meditación son formas del pensamiento acerca de la religión y la trascendencia.

El ser humano siempre está en la búsqueda de horizontes intelectuales, artísticos, literarios y filosóficos que eleven cualitativamente su condición material. La espiritualidad es un estilo de vida proveniente, o de la religión, o de la filosofía, o de la cosmología, o de otras, es una dimensión que alivia, da sentido y significado a la vida y a las acciones.

4.2.7.4. Humor y humanología.

El humor es una expresión artística cuya función es el entretenimiento y la risa, y en este sentido el chiste pastuso es una ocurrencia graciosa que alegra el espíritu y dispone el ánimo para el ocio. Lo dice Rumi, “el chiste pastuso provoca la risa y la alegría y eso es construir espacios de paz” (e1d2p3:30,67). La risa es un lenguaje universal.

Dimensiones del ser humano. De la relación del ser humano con el humor se derivan varias dimensiones o conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas de su ser que a lo largo de su vida desarrolla e integra armónicamente a su existencia:

1. *El ser humano es un ser que ríe.* La capacidad para reír es un lenguaje profundamente humano, una forma de comunicación innata, una manera de expresar agrado, satisfacción, simpatía, burla, ironía, sátira, etc.

2. *El ser humano es un ser alegre.* La alegría expresa un estado interior fresco y luminoso, generador de bienestar general, altos niveles de energía y una poderosa disposición. Es la antesala a la felicidad.

3. *El ser humano es un ser irónico.* Tiene la capacidad para la broma, la burla, la sátira y el sarcasmo. A su vez, sutileza, delicadeza, candor, suavidad y amabilidad. La ironía es el arte de burlarse de alguien, de denunciar, de criticar o censurar algo, pero sin expresarlo de manera explícita o directa, sino de manera disimulada y teatralizada.

4. *El ser humano es un ser para la felicidad.* La felicidad es un estado de ánimo alcanzado por instantes de profunda satisfacción, por las metas alcanzadas, por los triunfos conseguidos, por los objetivos cumplidos y por las conquistas realizadas. La felicidad es un buen indicador de salud mental, psicológica, social y económica de una persona y de una sociedad. La felicidad es la finalidad más importante de la vida humana en el aquí y en el ahora.

5. *El ser humano es un ser humorista.* El humor es disposición al buen ánimo, a la alegría, a la risa, a la emotividad, a la diversión. El humor es una facultad para interpretar lo cómo, risueño o ridículo de la vida.

El chiste pastuso es un juego de palabras capaz de integrar ingenuidad, inocencia, pureza y candor con maldad, viveza, astucia e inteligencia, su finalidad es la risa, entretenimiento y buen humor, bases necesarias para la felicidad.

4.2.7.5. *Carnaval y humanología.*

El carnaval es un escenario para la fiesta, el arte, el juego, la lujuria y el deseo. El ser humano hace del carnaval su vida y la celebra con pasión. Es el escenario para el encuentro de las culturas urbanas, campesinas, indígenas, afrocolombianas, es decir, la cultura ancestral, popular y citadina se encuentran para compartir sus mejores tesoros. Por esta razón el carnaval “es un ritual para la interculturalidad, la intersubjetividad, la creación artística, el diseño escultórico, el reencuentro y la mixtura del pasado con el presente” (Mesa, 2016, p. 3).

Dimensiones del ser humano. De la relación del ser humano con el Carnaval de Negros y Blancos se derivan varias dimensiones o conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas de su ser que a lo largo de su vida desarrolla e integra armónicamente a su existencia:

1. *El ser humano es un ser fiestero.* La fiesta es un ingrediente de la vida para la celebración de acontecimientos relacionados con la vida misma. La fiesta por lo general es la reunión de personas para celebrar algo con comida, bebida, música y baile.

2. *El ser humano es un ser lúdico.* Su condición para jugar es innata, su sentido de diversión, entretenimiento y ocio son parte de su naturaleza. La vida es un juego, es un carnaval y aprender a vivirla es nuestra primera tarea.

3. *El ser humano es un artista.* Tiene disposición para crear obras de arte, que plasma en las carrozas, murgas, disfraces, coreografías, música, danzas, poesía, etc. Posee la habilidad estética para admirar la belleza, encontrar la armonía y descubrir la bondad.

4. *El ser humano es un ser para la libertad.* La libertad se conquista, se construye y se hace en la medida que el sujeto aprenda a tomar decisiones, a orientar el poder y a ejercer la autoridad. El rumbo de la vida depende de la calidad de decisiones que se tomen frente a necesidades o situaciones límite.

5. *El ser humano es un ser intercultural.* Tiene la capacidad de intercambiar, interactuar, comunicar y dialogar con otras personas, grupos o colectivos. La cultura, el lenguaje y la existencia humana interactúan y conforman significaciones complejas, hibridaciones culturales y entramados sociales de profundo sentido.

6. *El ser humano es un ser carnavalero.* Aprender a vivir el juego de la vida es una tarea que dura toda la vida. Todo es un continuo aprendizaje y reaprendizaje porque el cambio es lo suyo propio del existir. Nada es lineal, todo es cíclico, nada es homogéneo, todo es dialéctico y es por esto que la existencia deviene entre la complejidad y la conflictividad.

Retomando las cosmovisiones del pueblo pastos, es decir, Pachamama, minga, religiosidad, humor y carnaval, su finalidad es aportarle al ser humano razones para su felicidad, porque estoy convencido que la tarea del ser humano en esta tierra es encontrar su felicidad. Y como dice Inti: “en todas estas cosmovisiones del sur hay que aprovechar tales cosas para construir la paz” (e1d5p7:17,33), aspecto fundamental para la felicidad.

4.2.8. Método de la humanología.

Los métodos científicos provenientes de diferentes enfoques metodológicos como la fenomenología, la dialéctica, la historia, la crítica trascendental, la etnografía, la hermenéutica, la lingüística, la arqueología, el positivismo, entre otros, aportan al conocimiento del ser humano, puesto que no existe un solo método, ni un solo camino para hallar la verdad, todos buscan la producción de nuevo conocimiento y en este sentido ninguno es infalible.

Pero el método inductivo y el método deductivo son valiosos para el análisis, comprensión, interpretación y argumentación de las problemáticas del ser humano. El método inductivo se propone a partir de la observación inducir de los fenómenos particulares acontecimientos generales. Las situaciones, condiciones o potencialidades de un ser humano pueden ser acontecimientos para el género humano, por ello siempre va de lo particular a lo general.

El método deductivo busca que los acontecimientos de la humanidad como un solo cuerpo posibiliten la comprensión del ser humano en particular. De sucesos o situaciones generales se puedan entender situaciones particulares, por ello siempre va de lo general a lo particular.

4.2.8.1. Problemas de la humanología.

El primer problema es que la humanología es un saber que no se ha sistematizado en una disciplina, no existe la disciplina humanología. Por esto, es una transdisciplina en construcción, lo que indica que se está haciendo, que con el aporte de varias disciplinas se va configurando como una transdisciplina que desde la antropología filosófica aportará al mundo nuevas maneras de abordar al ser humano. Los humanismos son posturas epistemológicas y responden a muchos interrogantes relacionados con la vida, el género, la ética, la política, la estética, la educación, la pedagogía, la equidad, la justicia, la libertad, el bien común, el trabajo, la paz, la democracia, el contexto, etc. Particularmente el pensamiento andino, la filosofía latinoamericana, la antropología latinoamericana, la pedagogía de la liberación, la teología de la liberación y las epistemologías del sur brindarán enormes aportes a su configuración, por esta razón, se retomará de todos ellos lo que en perspectiva ecléctica servirá para su construcción.

El segundo problema es afrontar con seguridad el cambio de las preguntas fundamentales de la antropología, sociología y psicología y aceptar la posibilidad de respuestas distintas. Toda pregunta antropológica se justifica en razón de la existencia del otro, pues el otro es el referente para construir la identidad, es decir, la alteridad, la otredad, que es el fundamento de la antropología. Por ejemplo, a la pregunta ¿Qué es el hombre?, las respuestas que se han dado son: es un ser viviente racional, un ser social, un ser simbólico, un ser político, un ser personal, etc. A la pregunta ¿Qué es la mujer?, ¿las respuestas serían las mismas? o ¿habrá la posibilidad de que sean otras?

En la búsqueda incesante de respuestas a las preguntas, ¿quién es el hombre?, ¿quién es la mujer?, y ¿quién es el ser humano? ¿Las respuestas serían las mismas? ¿Cuál es la misión o papel del hombre en este mundo? y ¿cuál es la misión o papel de la mujer en este mundo? ¿Las respuestas serían las mismas? Y si estas mismas preguntas las situáramos en Latinoamérica, en Pasto, Colombia, las respuestas dadas en Europa y Estados Unidos, ¿serían las mismas o se darían otras respuestas? ¿Es un problema de la ontología, de la antropología, de la psicología, de la epistemología, o solo es un problema de género?

Otro ejemplo, a la pregunta ¿cuál es el origen del hombre?, la primera respuesta creacionista afirma que, de Dios, y si preguntamos, ¿cuál es el origen de la mujer?, la respuesta creacionista afirma que del hombre. Entonces, ¿de cuál Dios? La respuesta afirma que solo existe un Dios verdadero, entonces hay un Dios verdadero y los otros son falsos ¿Cuál es el dios

verdadero y cuáles son los dioses falsos? El cristianismo, judaísmo e islamismo, solo por nombrar las religiones monoteístas, tienen su propio Dios, la pregunta es, en cuál de las tres está el Dios verdadero. Hagamos el ejercicio de preguntarle a un cristiano, a un judío y a un musulmán a ver qué nos responden. El planeta tierra está lleno de religiones, cada una con un dios o con varios dioses, entonces, ¿qué hace el mundo con tantos dioses?, ¿cuáles son los verdaderos y cuáles son los falsos?

La segunda respuesta materialista afirma que el hombre viene del Big Bang, de la evolución natural de las especies, de la evolución biológica por selección natural y sexual, de la teoría genética, etc. Estas posiciones científicas en constante investigación no están contentas con las respuestas porque siempre quedan cabos sueltos. Y ante la pregunta sobre el origen de la mujer y del hombre, las respuestas científicas, ¿son las mismas que dan para el hombre?

La creación evoluciona y la evolución se recrea permanentemente en ciclos cualitativos y ascendentes y los seres humanos participamos de esta misma dinámica. Luego, las dos teorías se necesitan, se complementan y se posibilitan en una espiral ascendente y descendente a la vez, que en la cosmovisión del pueblo pastos se conoce como el churo cósmico, el mundo de abajo y el mundo de arriba.

A manera de síntesis

Con la ayuda de la hermenéutica, los aportes étnico-culturales y educativos abren senderos para los nuevos sentidos, significados y relaciones de la realidad, del lenguaje, de la cultura, de los símbolos y de las acciones humanas. Posibilitan explicaciones, traducciones, aclaraciones y esclarecimientos de la cultura de los pastos de la región andina nariñense en el pasado, el presente y el futuro. Además, contribuyen a la recreación y elaboración de conceptos importantes, valiosos y pertinentes para construir la paz en Nariño.

Los aspectos filosóficos más importantes de la cosmovisión Pachamama se agrupan en torno a unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, alternancia, tiempo, espacio, dualidad, chagra, territorio, naturaleza, el universo y el bien común. La cosmovisión minga o manos prestadas, contienen aspectos relacionados con la ayuda, la solidaridad, el servicio, la pervivencia, la autoridad, la justicia, el buen vivir, la libertad, el respeto, el trabajo colectivo y el tejido social. En la relación del ser humano con la naturaleza se suscitan imaginarios colectivos acerca de lo religioso, lo sagrado, lo divino y lo espiritual que dan origen a las manifestaciones y prácticas

culturales, rituales y ceremoniales, siendo el origen de la religiosidad de casi todos los pueblos. La concepción humorista enseña que la alegría es un ingrediente fundamental de la existencia humana, que es necesario expresar los sentimientos placenteros, que es bueno sonreír, mantener un buen estado de ánimo, porque ello dispone a las personas al diálogo, a la escucha, a la tolerancia, a la solidaridad y a la paz. Y el carnaval es un ritual festivo, una expresión de la cultura popular, un escenario para el eterno retorno, una oportunidad para el arte, la estética, la ética y un maravilloso escenario para el encuentro intercultural.

Por lo tanto, con los referentes teóricos y prácticos se estructura una propuesta teórica intitulada humanología que estudia al ser humano en el contexto de las cosmovisiones con sus principios, valores, contenidos y dimensiones. Es una disciplina en construcción amable con el ser humano y con la humanidad porque evita la clasificación antropológica y ontológica de hombres y mujeres, machos y hembras, masculino y femenino, lo que generó el patriarcado, el machismo y el sexismo, hoy día cuestionado y criticado por sus posiciones excluyentes, racistas, xenofóbicas, clasistas y antidemocráticas. Es una propuesta con enfoque de género que busca la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres, entre pueblos y naciones, entre culturas y civilizaciones.

4.3. La cultura de paz y sus implicaciones educativas

Figura 24. Cultura de paz



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se articulan los principios, ideas y prácticas provenientes de la Pachamama, minga colectiva, religiosidad popular, cuento pastuso y Carnaval de Negros y Blancos con cultura de paz y sus aspectos fundamentales: educación en valores, noviolencia y prevención de conflictos,

derechos humanos, participación democrática, equidad de género, educación para la paz y diálogo. Se presenta una reflexión epistemológica y curricular para la formación de docentes constructores de paz soportada en las respuestas de los docentes a las siguientes preguntas: ¿Cuáles valores tiene en cuenta en la formación de una cultura de paz? ¿De qué maneras expresa la no violencia y la prevención de los conflictos? ¿Cómo educa en favor de los derechos humanos? ¿De qué manera posibilita la igualdad de género? ¿Qué papel desempeña la mujer en la construcción de la paz en Nariño? y ¿qué mecanismos utiliza para la participación democrática?

El departamento de Nariño ha sufrido el rigor del conflicto, la violencia, la exclusión y la pobreza. El colonialismo dejó una herencia que ha permeado la cultura social y política y que por sus nefastas consecuencias se le considera un lastre histórico. Es un trío integrado por la corrupción, la impunidad y la violencia, tres aspectos que se enquistaron en la médula de la cultura y permearon todos los ámbitos de la estructura social, política y económica. Las tres siempre van juntas y se acompañan, se secundan y se ayudan para salir airoso en todos los pleitos jurídicos. Y la justicia poco o nada ha podido hacer frente a este fenómeno que cada vez crece a mayor velocidad. De ahí que en el argot popular se dice que a la justicia le robaron la balanza y solo le dejaron la venda en los ojos. El sistema de justicia tiene muchas vendas y no ve, tiene ceguera y por ello hay que restituirle sus funciones, dotarlo de los instrumentos y recursos necesarios para su ejercicio misional, el cual consistirá en encontrar el equilibrio y la armonía entre ética, honradez y equidad.

En esta región, la guerrilla, los paramilitares, el narcotráfico y la delincuencia organizada están azotando a las comunidades, la realidad social está signada por situaciones de pobreza, desigualdad, marginación, exclusión, explotación y abandono. Por esto y con toda razón, mientras haya necesidades básicas insatisfechas en gran parte de la población habrá toda clase de conflictos. No es pesimismo, sino realismo, porque mientras haya situaciones de miseria, marginación y exclusión será muy difícil entender y trabajar por la consolidación de la cultura de paz en el posconflicto. Rumi en la entrevista afirma:

Desde mi óptica de mirar el mundo como una totalidad dialéctica y dinámicamente integrada, la cultura de la paz implica mirar primero la sociedad y la naturaleza como una totalidad integrada, no puede haber paz, ni libertad cuando la gente tiene hambre, no tiene trabajo, no tiene vivienda, cuando no lleva una vida de bienestar material, es muy difícil la paz integral (e2d2p15:26,33).

Se interpreta que el mundo y la naturaleza participan de un todo integrado y que los derechos básicos de las personas son fundamentales para vivir con dignidad. En este sentido, la paz está directamente relacionada con la satisfacción de las necesidades básicas, contempladas en la Constitución Política de 1991, es decir, a la garantía y cumplimiento de los derechos humanos de primera generación. De esta relación surge el concepto de justicia social, dar a cada uno lo suyo, es decir, dar a cada quien lo que le corresponde en virtud de su condición humana y ciudadana en un Estado social de derecho.

4.3.1. Educación y paz

La educación es un proceso de enseñanza, aprendizaje y formación integral del sujeto. Es un proceso de socialización, valoración y transformación de la cultura. En este sentido, el sujeto es educable, se puede educar, así pues, la educabilidad es una cualidad, una categoría y una posibilidad humana para aprender. Y se corresponde con la enseñabilidad que es la posibilidad de enseñar, socializar, participar, contagiar, transmitir y construir el conocimiento. Por lo tanto, la enseñabilidad y la educabilidad garantizan el proceso de aprendizaje y la formación permanente.

En la década de los años 60 del siglo pasado Paulo Freire (1967) concibió una educación innovadora, liberadora y transformadora: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1967, p. 76). Su teoría educativa trajo consigo el ideal de persona, centró la actividad en la relación horizontal estudiante-docente-estudiante, puso el énfasis en el conocimiento como fruto de la acción colectiva, participativa y democrática, concibió un currículo abierto, diverso y flexible, promovió la creatividad, la conciencia crítica y la libertad, y se fundamentó en los derechos humanos y es respetuosa de los mismos. En consecuencia, la educación es un proceso continuo, permanente, sistemático y fundamentado en teorías y prácticas.

En esta concepción educativa la paz es un proceso de consolidación de los derechos humanos, especialmente de los valores que abarca la justicia, la libertad y el bien común. Es decir, la justicia en su relación con igualdad, equidad, reconciliación, perdón, reparación, no repetición, honradez, verdad y ética. Por su parte, la libertad en sus máximas expresiones de asociación, cooperación, altruismo, conciencia, credo, pensamiento e ideología. Y el bien común en todo lo que beneficia a los miembros de una comunidad, lo que satisface sus necesidades básicas, en pocas palabras, los bienes, servicios e instituciones para el bienestar social.

Por consiguiente, la educación es un bien, un servicio y una institución, con la cual se alcanzan altos niveles de bienestar social y es el camino para la construcción de la paz. Por esta razón, se necesita plantear con seriedad y profundidad la importancia de la educación inclusiva, social y equitativa. En este particular, la educación inclusiva es la educación de todos y para todos, la Unesco (2008) define la educación inclusiva “como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 7). Tomar conciencia de esta realidad es pensar en nosotros mismos, como comunidad, o como un todo social. El respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad es la razón de ser de la educación social, inclusiva y equitativa.

La construcción de paz está directamente relacionada con la educación para la paz. Y educar para la paz es sustancialmente educar en valores. ¿Cuáles valores tiene en cuenta en la formación de una cultura de paz? Los valores se constituyen en un tema imprescindible, fundamental y necesario en la formación integral de los sujetos y en la configuración de una nación democrática, pluriétnica y multicultural. Los ejes centrales de la cultura de paz son educación y valores, razón por la cual el presente estudio contempla los valores y principios provenientes de las cosmovisiones y de las prácticas ancestrales de los pastos. En el siguiente cuadro se sintetizan las respuestas dadas por los docentes a las preguntas sobre los valores que se deben tener en cuenta para construir la paz territorial en el posconflicto.

Figura 25. Principios y valores provenientes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales

COSMOVISIONES Y PRACTICAS ANCESTRALES	PRINCIPIOS Y VALORES
PACHAMAMA	Unidad, armonía, equilibrio, reciprocidad, complementariedad, alternancia, rotación, dualidad, dialéctica, espacio y tiempo. Respeto, cuidado, protección, descanso, trabajo, producción, bien común.
MINGA	Manos prestadas, ayuda, servicio, solidaridad, pervivencia, buen vivir, amigancia, compadrazgo, tejido social, familia, comunidad, colectividad, Justicia Social. Acciones socioeconómicas: Resguardos, cabildos, chagra, minifundio, huerta casera, recogidas, millado, misiar, agrado, payacua, escogidas, chuliadores.
RELIGIOSIDAD	Fe, creencias, oración, culto, reconciliación, perdón, ritos, celebración, transcendencia, respecto sagrado, libertad, festividad, sincretismo, enjirpar.
HUMOR	Alegría, risa, optimismo, pasatiempo, ocio, felicidad, ironía, sarcasmo, burla, humor, terapia.
CARNAVAL	Arte, fiesta, mestizaje, ética, estética, lúdica, política, pedagogía, economía, interculturalidad. Tolerancia, trabajo en equipo, gestión, creatividad.

Fuente: elaboración propia.

Los valores representan ideales, sueños y aspiraciones. Estos valen por sí mismos, son todo aquello que se considera valioso y estimable. Proviene del interior de las personas, de su mente y corazón, son importantes por lo que son, por lo que significan y por lo que representan. Se expresan de múltiples maneras, especialmente a través de actitudes, comportamientos y conductas.

Los valores suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive. El relativismo subjetivista solo acepta la práctica de valores a nivel de la interioridad individual, y desdeña la dimensión social necesaria para la socialización, la convivencia y la comunicación.

Los valores son principios orientadores y reguladores de la vida porque dan sentido a las acciones humanas, contribuyen a la realización del ser, propician el desarrollo de la espiritualidad, del altruismo, del juicio recto; permiten la toma de decisiones positivas y adecuadas, fomentan la honestidad, la transparencia y alientan la búsqueda de la felicidad. Sánchez (2008) afirma que “los valores constituyen un conjunto de principios con los que nos identificamos y nos comprometemos como fuente de inspiración de nuestra manera de comportarnos” (p. 8).

Los valores son estudiados por la axiología, del griego *axios* –lo que es valioso y estimable en sí mismo–, y *logos* –estudio o tratado–, es decir, investigación de los valores y juicios valorativos de las cosas y de las acciones humanas. También se conoce como teoría de los valores o filosofía de los valores. Es un componente fundamental de la pedagogía y del derecho. En el campo de la pedagogía influye en la formación integral del sujeto, porque permite articular actividades, conceptos y comportamientos como un núcleo compacto de la personalidad.

La axiología como disciplina filosófica abarca el estudio y naturaleza de los valores, relacionados con la estética, ética, moral y ciudadanía. En el campo de la educación, la estética se constituye en un ideal formativo, porque busca el sentido y significado de la belleza, la armonía y la bondad del sujeto. Por su parte la dimensión ética se fundamenta en la vida, en su defensa, en su desarrollo, en su trascendencia, y la concibe como el máximo valor. La ética recobra su finalidad al estudiar lo que le acontece a la vida en asuntos morales. En este sentido, la moral es todo aquello que la persona recibe en el hogar, en su morada, en su nicho familiar, expresado en el idioma, costumbres, principios, el sentido del bien y del mal, justicia, libertad, amor, ternura, sexualidad, castigos, represiones, odios, creencias, entre muchos otros. La moralidad es la capacidad de actuar conforme a lo recibido en el hogar, escuela y sociedad.

Este conjunto de valores, actitudes y comportamientos se aprenden a través de procesos educativos y pedagógicos y por esto las instituciones sociales familia, escuela, iglesia y Estado tienen en su misión la ineludible, impostergable e intransferible tarea de educar a las nuevas generaciones en valores directamente relacionados con la paz, la justicia, la libertad, el bien común, la solidaridad, la convivencia, el respeto, la diferencia, la diversidad, la democracia, entre otros.

Con frecuencia se escucha decir que la sociedad está en crisis de valores, que los jóvenes no tienen valores, que la escuela no educa en valores, etc. Lo cierto de esto es que existe lo que yo llamo el síndrome generacional, es decir, crisis axiológica y epistemológica. Me explico, las nuevas generaciones practican valores distintos a los que sus padres y la escuela les enseñaron e inculcaron, y esto genera una crisis axiológica, debido a que los valores practicados no son los mismos y esto trae inconvenientes en la comunicación y en la relación. Por otra parte, las nuevas generaciones aprenden los conocimientos tecnológicos y científicos que la sociedad del conocimiento les ofrece y esto genera una crisis epistemológica debido a las exigentes formas de asumir la cultura tecnológica instrumental, lo cual trae problemas en las relaciones interpersonales. Parece que los valores se renuevan lentamente, mientras que los conocimientos avanzan velozmente. Buscar puntos de encuentro es una necesidad y una urgencia para reestablecer el diálogo y la comunicación con las nuevas generaciones.

Noviolencia y prevención de conflictos. ¿De qué maneras expresa la noviolencia y la prevención de conflictos? Educar para la paz es educar en y para el conflicto; el conflicto es inherente a la condición humana, dinamiza la vida personal, social, religiosa y política; en el devenir histórico todo es cíclico y dialéctico por el incesante fluir de los cuerpos y por las contradicciones epistemológicas.

Los conflictos son el acicate de la vida, lo suyo propio del existir. El conflicto genera crisis y es en la crisis donde surgen cambios y transformaciones, pero frente a la crisis hay actitudes positivas, negativas, de resistencia, de negación, de lucha, etc. Hay crisis individuales, sociales, religiosas, políticas, económicas y educativas, y de acuerdo con el manejo que se haga de ellas vendrán las innovaciones y las transformaciones.

La noviolencia es una condición, un comportamiento y una decisión: no usar la agresión en cualquiera de sus formas en la resolución de los conflictos. Es un acto político porque se utiliza el poder individual, grupal y colectivo en la reivindicación de los derechos humanos, es decir, empoderamiento pacifista al servicio de las luchas sociales. La noviolencia es un método y un

proyecto para la transformación social y cultural a través de la motivación, el compromiso, la participación, el poder popular, la inclusión social, la equidad, la legitimidad, entre muchos otros.

Los métodos no violentos son portadores de ideales para los pueblos, son las aspiraciones puestas en marcha para el bienestar social, pero son exigentes, puesto que la primera acción no violenta es el sacrificio personal, que se constituye en el testimonio de la acción misma. Por esto la vida personal de quienes luchan por causas nobles, humanitarias, altruistas, sociales, etc., ha sido en sí misma el motor de sus acciones. Machín dice que “para poder hablar de estos temas hay que dar ejemplo” (e2d1p2:45,73), “el ejemplo personal va creando unos mínimos espacios de conciencia” (e2d1p2:46,73). El ejemplo personal convoca, arrastra y cohesiona, por esto la no violencia es una praxis, un estilo de vida.

Respeto a los derechos humanos. ¿Cómo educa en favor de los derechos humanos? Los derechos humanos son atributos, no son limosnas, ni añadiduras, ni donaciones. Un atributo es parte esencial de la naturaleza humana, se interpreta en el contexto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que la condición humana está centrada en la dignidad, entendida como aquello que hace a los hombres merecedores del respeto y la estimación de los demás y de sí mismos.

Los derechos humanos incluyen tanto derechos como obligaciones. Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. Es decir, hacer respetar nuestros derechos y respetar los derechos de los demás. Machín afirma: “el respeto por los derechos humanos es fundamental, sin eso no hay paz, no puede haber paz, ellos garantizan la felicidad en la vida, porque la paz y los derechos humanos van de la mano” (e2d1p2:36,61). Se entiende que la paz es un derecho fundamental de la cual dependen otros derechos, como en una red de pescadores, de la paz deviene el bienestar personal y social, la libertad de expresión y asociación, la salud y la recreación, la educación y la creatividad, el trabajo y la recreación, etc.

Por su parte, Rumi afirma: “sin derechos humanos no hay paz, sencillamente porque deviene el irrespeto, la intolerancia, la deshumanización, el desconocimiento del otro” (e2d1p2:36,61). Se interpreta que los derechos humanos son la esencia del Estado social de derecho, que su incumplimiento, vulnerabilidad y violación conllevan a la deshumanización, al irrespeto, a la intolerancia, es decir, al deterioro de la sociedad, por esto, sin la garantía de los derechos humanos no es posible una sociedad democrática, libre, independiente y soberana.

Respetar los derechos humanos es respetar la dignidad humana. En su justa medida los derechos también son deberes y obligaciones, por ejemplo, el derecho a la libertad supone ser libre. Rumi sostiene que “hay un desencanto en el ejercicio de las libertades” (e1d2p2:41,69). ¿Por qué hay tantos esclavos? La libertad implica deseo, voluntad (yo quiero ser libre) y práctica en todas las circunstancias y condiciones, por ello hay una reciprocidad permanente y dinámica entre el derecho y el deber. Como dice Machín: “el derecho dialécticamente también tiene un deber que cumplir” (e2d1p2:36,61). Rumi lo ratifica:

Si no hay un ejercicio de la libertad plena, no se goza de una vida tranquila, digna, feliz, entonces, ¿cómo puede haber paz? A partir de la diferencia empieza el estudiante a interiorizar el respeto hacia los demás, el respeto que es un valor fundamental, pero el respeto nace en el reconocimiento del derecho de la diferencia, eso me parece que es fundamental (e2d2p4:6,5).

La diferencia es lo contrario a la igualdad, a la homogeneidad y a la semejanza. Por el reconocimiento al otro, a la otredad, a la alteridad y a la subjetividad es que descubrimos el derecho a ser diferentes y por esta razón a exigir respeto a esa diferencia como elemento fundamental de la igualdad y de la equidad.

Igualdad de género. ¿De qué manera posibilita la igualdad de género? La cultura patriarcal, sexista y machista ha permeado los ámbitos familiares, escolares, religiosos, institucionales y estatales. La exclusión, la marginación y la explotación de la mujer ha sido una constante en la historia y ha sido relegada a un segundo plano. La igualdad de género busca que tanto hombres como mujeres reciban los mismos beneficios, las mismas sentencias y el mismo respeto, es decir, igualdad legal, cultural y social. Es necesario no solo abordar la igualdad, sino también la equidad de género.

Machín comenta que en el contexto sociocultural del Departamento de Nariño:

Género es un concepto bastante amplio que no solo involucra a la mujer sino a otros que han sufrido discriminación y racismo, por ejemplo, los sectores LGTBI que hacen parte de esos sectores [...] por eso es un concepto mucho más amplio y de mayor significación sociológica, cultural y antropológica (e2d1p19:22,46).

La comunidad LGTBI es un sector marginado, excluido y señalado socialmente, es necesario ampliar el enfoque de género para valorar, incluir y empoderar a todas las personas y colectividades, lo dice Rumi: “como seres sociales con igualdad de oportunidades, para que puedan

legitimar su existencia, pues la vida hay que verla como un arcoíris o como el pájaro de mil colores, o como un carnaval” (e2d2p19:4,5). En el reconocimiento de la diferencia se anida la igualdad y en la aceptación de la igualdad nace la equidad, entonces, la diferencia, la igualdad y la equidad son constitutivos de la justicia social. Fraser (2006) afirma que “solo si buscamos los enfoques integradores que unen redistribución y reconocimiento podremos satisfacer los requisitos de la justicia para todos” (p. 88).

Un concepto de justicia que incluya el reconocimiento, la igualdad y la equidad, porque por la otredad descubrimos al otro como un individuo diferente, que no forma parte del propio grupo social, pero igual en derechos y deberes. A través de la mirada del otro descubrimos el ser persona, es decir, la equidad como la condición de la igualdad, y por la alteridad nos damos cuenta de la existencia de los otros, de lo diverso y plural, es decir, nos reconocemos seres humanos diferentes.

Mujer y paz. ¿Qué papel desempeña la mujer en la construcción de la paz? En Colombia la población femenina actual es 50.8 %, lo que representa un potencial y la oportunidad para la transformación social y cultural. Sobre el papel que desempeña la mujer en la construcción de paz en Nariño, las respuestas son interesantes y posibilitan el diálogo y la reflexión.

Desde la perspectiva histórica Machín agrega lo siguiente:

La mujer ha sido muy discriminada en la historia de Colombia, discriminada por el Estado, por las instituciones gubernamentales en términos generales, mucho más estos sectores que vienen al margen de la sociedad, esta política de dominación de los imperios y esta imposición de unos conocimientos desde la modernidad para acá (e2d1p19:22,48).

De ahí que a la pregunta del papel que desempeña la mujer en la construcción de la paz surgen varias inquietudes, algunas relacionadas con la historia, debido a que a finales del siglo XIX en Colombia se realizaron varias constituciones políticas en las cuales la mujer no fue tenida en cuenta. Como lo afirma Machín: “unas constituciones construidas por hombres y por machistas, entonces la mujer ha sido muy discriminada y ha seguido discriminada, ha sido objeto de discriminación” (e2d1p19:23,48). En las constituciones políticas de 1819 y 1820, que son las primeras constituciones en la Nueva Granada, no se hablaba para nada de la mujer; quien tenía derecho a ser ciudadano era el hombre, con ciertas connotaciones y características como tener bienes, tierra, dinero, saber leer y escribir. La mujer no aparecía para nada, se decía que el mundo

de la mujer es la casa, la casa del hombre es el mundo. Desde esa óptica se podía ver que la mujer está destinada y condenada a los trabajos del hogar y de la casa.

En la cultura de los pastos la mujer adquiere un estatus importante; se le asigna un papel en la organización del hogar y de la comunidad. Desde el punto de vista sociológico existe un matriarcado/patriarcado funcional porque los roles y las funciones están determinadas, son complementarias y recíprocas porque tienen en sí mismas un sustrato colectivo. Tanto el hombre como la mujer en la educación incaica recibían educación, la cual era brindada por los mayores y orientada al mantenimiento de las costumbres, tradiciones y saberes ancestrales relacionados con la agricultura, la ganadería, las festividades, los cultos y el hogar.

Pero en tiempos de la colonia española la mujer fue relegada a la servidumbre, a los oficios domésticos y se la excluyó de la educación formal. Se la incluyó en las actividades relacionadas con la doctrina católica, en la catequesis y oficios religiosos. No se tiene información que durante este periodo algunas mujeres hayan ingresado a los colegios y universidades. Machín lo afirma: “salvo a los conventos donde se les empieza a enseñar el bordado, la preparación de alimentos y manualidades” (e2d1p19:24,50). A partir de la independencia en 1819 la mujer tuvo acceso a la educación primaria y en 1821 participaron en la formación de maestras para responder a la necesidad educativa del país. Unas décadas después tuvieron la oportunidad de educación secundaria y en 1840 se inauguraron las Escuelas Normales de instrucción primaria y acceso a la educación superior con la fundación de la Universidad Nacional en 1867. Al respecto Machín afirma:

Las primeras Normales de 1870 empiezan a pensar en la mujer, los planes de estudio que se presentan contemplan la participación de la mujer en la educación, solamente en el siglo XX es cuando en Colombia se le da realmente participación activa (e2d1p19:25,50).

En las primeras décadas del siglo XX Pasto era una ciudad de provincia aislada y atrasada del resto del país, culturalmente permeada por las ideas religiosas, los moralismos y los prejuicios sociales, encerrada en una educación incipiente y tradicionalista y más cercana a la influencia de la cultura ecuatoriana que de las corrientes de la modernidad del interior del país.

A pesar de este ambiente, la mujer nariñense comienza a participar en su educación al mismo ritmo de la creación del departamento de Nariño en 1904, en esta misma fecha se creó la Universidad de Nariño, luego la Normal de Institutoras en 1907 (Álvarez, 2007), luego la Normal

en 1911 y otras instituciones de educación. Respecto a la educación de las niñas en Pasto, Hernández (2010) afirma:

Lo ocurrido con la educación de las niñas y jóvenes de los sectores pobres de la ciudad de Pasto, durante los treinta primeros años del siglo XX, es una muestra de la participación activa que han tenido mujeres, de los diferentes sectores sociales, en la vida de las sociedades (p. 139).

En la década del treinta la educación normalista y académica abrió el camino a la mujer para su ingreso a la Universidad de Nariño, este hecho generó fuertes críticas y condenas por parte de la Iglesia católica. Hernández (2004) lo relata de la siguiente manera:

Bajo pena de pecado mortal sí se permitía el ingreso de las mujeres a la Universidad de Nariño, más aún, consideró inmoral la coeducación porque supuestamente corrían peligro las mujeres al compartir las aulas con los hombres. La decisión de las mujeres de continuar con sus estudios venció la animadversión de los sectores tradicionales de la ciudad (p. 140).

El progreso y desarrollo de las regiones se hace con la participación de todos sus miembros: hombres, mujeres y homosexuales. Pero cuando solo se habla de hombres entonces se excluye a una población muy importante y esto frena el mismo desarrollo. No educar a la mujer conlleva al atraso, al estancamiento y a la ignorancia, mientras que educarla conlleva a la emancipación y liberación, porque ella educa a sus hijos y a su compañero, es decir, su influencia es familiar y social.

Por desgracia el analfabetismo, la ignorancia y la exclusión son situaciones presentes en la región andina nariñense y esto ha frenado el desarrollo regional. Machín afirma:

Eso ha perjudicado los procesos de paz, eso incide sobre la paz, porque desde que haya exclusión hay injusticia, desde que haya discriminación hay injusticia social, entonces, un país discriminatorio, excluyente, racializado y racista no puede construir con facilidad su proceso de paz (e2d1p19:27,50).

Las consecuencias de una cultura machista, patriarcal y sexista conllevan a la exclusión de la mujer de la educación, la política, la cultura, el arte y la economía. Desafortunadamente la situación de pobreza, abandono y marginación de indígenas, campesinos, colonos y habitantes de sectores marginados de la ciudad son fenómenos que hay que atender, solucionar y transformar para que el proceso de paz sea una realidad.

Por esto se necesita una política educativa incluyente, equitativa, social, liberadora y transformadora. De igual manera, es necesaria la inclusión del componente género pues la mujer puede aportar para que las políticas públicas del Estado vayan cambiando en función de la participación ciudadana de la mujer y de la comunidad LGTBI. De acuerdo con Machín: “para que pueda disfrutar de sus derechos y que en las instituciones ya se empiece a pensar en la mujer y en estos otros sectores que han sido y siguen siendo muy discriminados al menos en nuestro medio” (e2d1p19:27,50).

En Colombia la mujer alcanza su ciudadanía a partir de 1954 con el reconocimiento al voto y el ejercicio democrático participativo y representativo. Pero, advierte Machín, “eso no quiere decir que la mujer haya obtenido su libertad, que se haya emancipado” (e2d1p19:26,50), el camino de lucha ha sido largo, tedioso y difícil, pero su participación activa, audaz, organizada y decidida ha fortalecido el papel protagónico de la mujer en las contiendas políticas, en los avances educativos y en la consolidación de la cultura de paz en las regiones y en el país.

Participación democrática. ¿Qué mecanismos utiliza para la participación democrática? Promover la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, como dice la Unesco (1999): “Hoy más que nunca [...]. Debemos redoblar esfuerzos para construir juntos en todos los planos una cultura de paz, y uno de los mayores desafíos será mejorar el diálogo, la comprensión y la colaboración entre culturas y civilizaciones” (p. 1).

En esta sociedad globalizada, neoliberal y consumidora, la competitividad, la negación del otro, el sufrimiento ajeno, la exclusión de lo diferente y el fracaso del vecino solo conducen al hedonismo individualista. Las alternativas sociales como el trabajo colectivo, la construcción social del conocimiento y la solución comunitaria del conflicto fortalecen la organización socioeconómica del país. Por esto la construcción de una paz estable y duradera requiere de la participación de todas y todos los ciudadanos. “la construcción de paz busca construir posibilidades de encuentro con el otro, donde priman el respeto, la cooperación, el complemento y la alteridad como elementos que sustituyen la violencia y el uso de la fuerza como argumento” (Tatar-Garnica y Vargas, 2021, p. 244)

Para los Pastos es más importante el concepto de Nación que el de Estado, pues el concepto de Nación es holístico y abarca las cosmovisiones de la Pachamama, territorio, minga, religiosidad, humor, carnaval, festividades, rituales, ceremonias, divinidades, lenguaje, justicia, símbolos, entre muchos otros. El Estado es centralista, homogeneizador y hegemónico y no representa sus visiones

colectivas, comunitarias, parentales, familiares, territoriales, parcialidades y cabildantes. De modo similar Mamián (2004) afirma que “en la diversidad de la comunidad de los Pastos, como al interior de cada una, hacen presencia jerarquías y estratificaciones comunales” (p. 114) fundamentales en la dinámica socio cultural.

El concepto de nación aparece en la Constitución Política de 1991 al reconocer a Colombia como una nación diversa, pluriétnica y multicultural, lo cual abre nuevos horizontes para el ejercicio del poder, la libertad y la soberanía popular. En este marco se inscriben las articulaciones y los ejes étnicos, culturales, económicos y partidistas del actual Estado/Nación. Con la firma del nuevo Acuerdo Final de paz refrendado por el Congreso de la República (2016) se pone fin al conflicto armado y se inicia la construcción de una paz estable y duradera.

La participación ciudadana en los destinos de la nación es fundamental porque en ella se hace manifiesta la soberanía popular, y porque sin esta participación prácticamente sería imposible la construcción de la paz. Los mecanismos consignados en la Constitución Política garantizan la participación y representación. ¿Qué mecanismos existen para la participación democrática? Existe el voto, el plebiscito, el referéndum, la consulta popular, la iniciativa legislativa, la revocatoria del mandato y el cabildo abierto. Se delega al Estado la responsabilidad, promoción y capacitación de las diferentes organizaciones sociales para que tengan presencia y representación en las instancias de poder y decisión, en la planeación, ejecución y control de la gestión pública.

Es urgente incluir decididamente a las regiones y a las localidades en la implementación de los acuerdos de paz. Hay que ofrecer una educación incluyente, social, equitativa, liberadora y transformadora, porque la que tenemos es una educación competitiva, agresiva e individualista. Como lo afirma Rumi:

Resulta que esa situación de competitividad individualista implica una competencia desleal del uno contra el otro, y por lo general la negación del otro implica la afirmación del yo, y esto va en contravía de la construcción de procesos de paz (e1d2p3:10,24).

Una educación pensada para la competencia siempre será desigual, excluyente y permisiva porque en ese combate ganan los fuertes, los poderosos, los ricos. En ese combate los pobres, los marginados y los débiles quedan rezagados y cada vez más empobrecidos. Es necesario pensar en una educación igual y equitativa para todos y todas.

La paz tiene que construirse con la participación de las víctimas, los victimarios, los militares, los apáticos, los que votaron a favor del no, es decir, con la participación de todos los seres humanos que conforman la patria.

Aprender a vivir en paz es interiorizar valores sociales mínimos como: igualdad, respeto, justicia, libertad, responsabilidad, solidaridad, equidad y participación democrática. Son mínimos porque todos los seres humanos podemos tenerlos como marcos de referencia o principios que guíen el modo de afrontar las diferencias, los conflictos y las complejidades.

Formación de maestros constructores de paz. Formar a los docentes para asumir la paz como el camino a seguir en la educación de las nuevas generaciones es el gran desafío. Cambiar las ideas violentas, las prácticas docentes facilistas, las metodologías del dejar hacer y las evaluaciones competitivas e individualistas será el compromiso de las instituciones responsables de la formación inicial de los nuevos maestros. Privilegiar la escuela como el escenario idóneo y adecuado para la consolidación de la cultura de paz es el proyecto pedagógico en el posconflicto, así lo entiende Sánchez (2007): “las ideas de paz e interculturalidad van asociadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones” (p. 15).

4.3.2. Universidad y cultura de paz

La Universidad de Nariño poco a poco ha ido asumiendo el tema de la paz y los conflictos como referentes epistemológicos y metodológicos en la docencia, investigación e interacción social. Hasta hace muy poco estos temas no eran importantes, así lo afirma Machín: “en esto debemos ser muy francos y honrados en el análisis, realmente [...] no hay que yo conozca, ningún programa incluyendo los de Ciencias Sociales y Humanas que tengan temas específicos sobre la paz” (e2d1p14, 16). Lo que se encuentra en los documentos oficiales es poco, pero, se podría afirmar que en este momento hay una preocupación creciente por abordar estos temas a través de la formación humanística, en la cátedra abierta “Educación un camino a la paz”, en asesorías, en pronunciamientos públicos y en eventos académicos.

La universidad tiene el reto de trabajar por la paz en la región. De ahí que sea necesario que todas las facultades, departamentos y centros asuman desde los currículos la construcción de la paz y, especialmente, las unidades académicas, cuya función es la formación de los nuevos profesionales en las áreas científicas, educativas, pedagógicas, psicológicas, humanistas y

culturales. El Acuerdo Final (2016) contempla varios proyectos que son materia para el análisis, estudio e investigación en las facultades y programas. Transcurridos cuatro años del Acuerdo de Paz, Correa y Serrano (2021) plantean que:

El Acuerdo de Paz sugiere un cambio de paradigma y un intento por encaminar acciones e iniciativas que construyan paz y de-construyan la guerra. Por lo tanto, este se convierte en la puerta de entrada a una nueva generación que desea otros caminos para la solución de conflictos. No obstante, se hace evidente la falta de voluntad del partido del gobierno actual del presidente Iván Duque en la implementación del Acuerdo de Paz, desconociendo que la paz es un derecho constitucional y que lo pactado no es un asunto de gobierno, sino que debe ser una política de Estado (p. 248).

La paz es un asunto de profundas repercusiones sociales, políticas, económicas y educativas, por ello, son las instituciones educativas las primeras llamadas a contribuir para asumirla en sus currículos y estudiarla con rigor y seriedad. Pero será la universidad la primera en proponer la paz como objeto de estudio científico, interdisciplinar y transdisciplinar, crear y promover espacios para su debate, gestión y promoción. En este sentido, la Universidad de Nariño tiene el compromiso de liderar en la región el estudio científico de la paz, proponer acciones para su construcción, dedicar recursos humanos y económicos para su promoción, avalar y valorar iniciativas encaminadas a la transformación pacífica de los conflictos, y fomentar el diálogo y la cooperación interinstitucional en la búsqueda de soluciones a los graves problemas de la región.

En este contexto, la Universidad de Nariño (2008) en el *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2020*, vislumbra su compromiso con la región:

La contribución de la Universidad a la construcción de la región soñada se hará a través de las funciones que le son propias. Los currículos transdisciplinares permitirán el acercamiento a la comprensión holística de la región y la autocomprensión de la Universidad como parte consustancial de aquella; al tiempo que permite la formación de profesionales capaces de pensar e imaginar mundos mejores y contribuir a su construcción (p. 18).

En la Universidad de Nariño los currículos actuales de los diferentes programas están planteados desde asignaturas, cursos y seminarios, es decir, academicistas, rígidos y transmisores de conocimientos. No se ha llegado a plantear currículos flexibles, abiertos y posibilitadores de transformaciones sociales, lo cual será un reto para la reacreditación de alta calidad. Machín nos deja varias preguntas al respecto: “¿Cómo la Universidad de Nariño puede pensar mejor la región?

¿Cómo piensa la universidad llegar hasta las regiones para construir la paz desde allá? ¿Cómo cambiar nuestros currículos para fortalecer la paz?” (e2d1p2:20,38). Seguramente el debate académico nos dará luces y orientaciones.

El documento anteriormente mencionado de la Universidad de Nariño (2008) también dice que “la investigación, que debe ser comparable a los estándares científicos mundiales, debe ser también capaz de tener una mano en las fronteras de la ciencia y la tecnología y la otra en el suelo regional para comprenderlo y transformarlo” (p. 18). La investigación avanza y los grupos consolidados aportan a la transformación de la región, pero es preciso asumir el tema de la paz como un eje articulador del análisis e interpretación de resultados para el encuentro disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar del conocimiento con las realidades locales y regionales.

También en este mismo documento se afirma que la proyección de la universidad es un servicio social, es decir, lleva el conocimiento, el saber y las prácticas científicas al servicio de la comunidad para mejorar el bienestar social: “la extensión entendida no como el foco del saber que ilumina su entorno, sino como el esfuerzo mancomunado universidad-región que lleva al aprendizaje y transformación mutuos” (p. 18). Es una dinámica que va y viene, porque es fundamentalmente interacción social, que no solo beneficia a la comunidad universitaria, sino a la comunidad local y regional, porque es el principio de la reciprocidad, dar para recibir, y el de complementariedad que es precisamente, completar y perfeccionar.

Colombia vive un momento histórico y coyuntural para apoyar los acuerdos de paz y comenzar la transformación social, económica, cultural y política, y la Universidad de Nariño no puede renunciar a este desafío. Machín afirma que “el posconflicto es pensar en serio sobre el presente para garantizarle a las nuevas generaciones un futuro próspero” (e2d1p20:10,21). En este sentido, el comunicado del Consejo Superior Universidad de Nariño (2016) afirma:

La Universidad de Nariño se ratifica como territorio de paz, que a través de la formación de ciudadanos y profesionales críticos y participativos seguirá contribuyendo a la búsqueda de la reconciliación nacional y la construcción de un país con justicia social (párr. 2).

Es decir, la universidad toma la decisión de apoyar públicamente la construcción de una nueva nación, se compromete, apoya y

ofrece toda su capacidad y trayectoria académica y científica a través de sus facultades, grupos y centros de investigación con el fin de desarrollar las investigaciones y acciones que se requieran en

el posacuerdo y el postconflicto que permitan consolidar la paz en el territorio colombiano y especialmente en el departamento de Nariño (párr. 4).

Por el compromiso adquirido, es necesario pensar un modelo pedagógico que posibilite la reflexión profunda, la valoración y la crítica y conlleve a un cambio de mentalidad, de actitudes y comportamientos de los docentes, administrativos y estudiantes para emprender acciones transformadoras en la región, lo afirma Machín: “la cultura de la paz implica un cambio en la forma de pensar de los colombianos y eso se da desde la educación” (e2d1p15:31,57).

A la Universidad de Nariño llegan estudiantes procedentes de la región suroccidental del país, de todas las condiciones socioeconómicas, étnicas, culturales, políticas e ideológicas. Esa diversidad pluriétnica y multicultural se constituye en fundamento para la formación intercultural. Por esto las aulas de clase son escenarios académicos para el debate, la reflexión crítica, la producción de conocimientos, la vivencia de valores como el respeto a la diferencia, la tolerancia, el reconocimiento y la construcción de comunidad.

De igual manera, en la Universidad de Nariño se han creado varias cátedras para la formación humanística, social y cultural de los estudiantes: cátedra “Carnaval”, cátedra “Qhapaq Ñan”, cátedra abierta “Educación camino para la paz”, cátedra “Intercultural de pensamiento andino panamazónico Quilla-Inty”, “Cultura de paz y pacificación de los conflictos”, “Los derechos humanos y la cultura de la paz”, cátedra de “Amor y confianza”, entre otros. Las cátedras son espacios para consolidar la cultura de paz porque posibilitan la reflexión-acción, el debate académico, la crítica propositiva, la evaluación de las acciones y la puesta en marcha de proyectos de investigación, en este sentido, “las cátedras del ‘Carnaval’, del ‘Qhapaq Ñan’ y cátedra abierta ‘Educación camino para la paz’ son acciones concretas para construir la paz” (e1d3p.5:57,91).

Vale la pena decir que en los imaginarios colectivos de los pastos existen ideas orientadas al bienestar social, por ejemplo, en el ámbito espiritual, la gente aspira que aquellos que murieron antes que ellos por consecuencia del conflicto armado sean reconocidos, así como a todos los desaparecidos para darles cristiana sepultura, y para los que sufrieron el desplazamiento forzado que regresen para que las familias recuperen su sentido de pertenencia e identidad comunitaria, territorial, étnica y cultural. Por esta razón, el sentido del respeto a la vida privada se enmarca dentro de la organización social como valor para mantener el matrimonio y la familia en la dinámica social y comunitaria como algo sagrado y de profunda significación. Warmi asevera que

“nadie se debe meter en la vida de nosotros, la vida privada de las personas es la vida privada” (e1d3p5: 68,137).

En el ámbito socioeconómico las diferentes maneras de trabajar, producir y comercializar tienen un componente colectivo, por esto se practica la minga, el trabajo a medias, o mediero, el trueque, las recogidas, entre otros. En los pastos hay acciones que se podrían valorar pacíficas por su contribución al bienestar social, son acciones relacionadas con la producción agrícola, con las manos prestadas, con el buen humor, con la fiesta y la celebración, por ejemplo, hay familias pobres y necesitadas que no tienen otro camino que la autosubsistencia y hay familias ricas y acomodadas que producen excedentes, como respuesta a una economía de producción de subsistencia comunal en la cual se produce para reproducir las condiciones culturales y sociales en los marcos de la autonomía comunal y las relaciones con otros.

En este sentido, si partimos de la llamada familia nuclear, hay una producción de excedente para perder o donar: al mingante, al payacuador, al chuliador, al pariente, al amigo, al compadre, al fiestero, al santo, al finado; para el cambeo con el guaico y para la venta en el mercado con el fin de comprar productos alimenticios y agrícolas (Mamián, 2004, p. 73).

El excedente de cada familia para los demás, bajo el principio o ley de la reciprocidad: donar para recibir, perder para ganar.

La alternancia en los cultivos o ritmos del turno son importantes para entender la reciprocidad y la complementariedad. La idea del turno es que hoy se es donador o receptor, ganador o perdedor, mingante, payacuador o dueño de la parcela; la alternancia es que mientras uno recibe el otro da. La complementariedad se expresa en dar de lo que se tiene, recibir de lo que se carece; y la mediación subjetivada en el fiestero, entre los comuneros y los seres trascendentes, como cambeador entre la sierra y el guaico.

En la dinámica socioeconómica las acciones de la no violencia se relacionan a una concepción comunal de autosubsistencia y autoconsumo, puesto que lo que “se produce es para gastar, lo que se siembra: se cosecha y se consume; lo que dan la tierra y las energías trascendentes debe volver a ellas para que puedan volver a producir” (Mamián, 2004). En esta región de los Andes nariñenses las personas se mueren por ancianas, por enfermedades incurables, por falta de atención médica, pero no por hambre.

4.3.3. Reflexiones para una cultura de paz

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas socioeconómicas y las ideas de paz de los pastos, se realiza una reflexión epistemológica para trabajarla en las instituciones educativas de la región, porque el mejor escenario para la consolidación de la cultura de paz son las instituciones educativas.

4.3.3.1. Aspectos generales: educación, currículo y contenidos.

Concepción educativa. En el contexto de los pastos, la idea de lo social está cimentada en las cosmovisiones Pachamama, minga, religiosidad, humor y carnaval puesto que en la relación del ser humano con la naturaleza habita la unidad, la armonía, la reciprocidad y la complementariedad como un todo en conjunto.

Las prácticas socioeconómicas giran en torno a la madre tierra en términos de reciprocidad y complementariedad, el trabajo es la actividad del ser humano para conseguir los frutos y alimentar a la familia y brindar bienestar social. Por ello, son importantes las acciones encaminadas a beneficiar a las familias pobres y necesitadas a través de la payacua, los mingantes, los medieros, las recogidas, el misio, el cambeo, ente otros.

En la cosmovisión minga se concibe al ser humano como un ser en relación consigo mismo, con los otros, con el absoluto y con la naturaleza. Al decir que el ser humano es un ser social por naturaleza, se acepta su dimensión comunitaria y se entiende que no es un ser aislado. Para Mamián (2004): “los pastos han mantenido el saber y la técnica de que nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (p. 67). La minga está cimentada en los valores de reciprocidad y complementariedad necesarios para mantener el tejido social base de la organización sociopolítica de la región andina nariñense.

La cosmovisión religiosa acoge y acepta la relación del ser humano con la divinidad y con el absoluto, y lo expresa socialmente en los rituales, ceremonias y cultos a través de la fiesta colectiva. El humor es un aspecto de la identidad del sur, su intención es hacer reír a la gente, posibilitar momentos de esparcimiento, ocio y alegría. Su contenido por lo general son las actitudes y comportamientos del paisano frente a la modernidad, a la tecnología, a los avances científicos, etc. Por su parte, el carnaval es eminentemente una obra social de carácter popular y colectivo, y por esto el carnaval es el patrimonio cultural de la humanidad, porque le pertenece a todos los hombres y mujeres que cada año lo engrandecen con su creatividad.

La educación es un derecho contemplado en la Constitución Política (1991) de Colombia: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art. 67), tiene la finalidad de ofrecer educación básica primaria, secundaria y superior gratuita y obligatoria sin distinción étnica, cultural, económica y social. Por esto la educación debe ser inclusiva, equitativa, social, liberadora, pacífica y transformadora.

De igual forma, la Unesco (2008) afirma que “la educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social” (p. 8). La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, género, condición social y cultural.

La educación inclusiva, equitativa y social se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos (Tailandia, 1990), y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), acuerdos internacionales para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad. El informe de la Unesco sobre la Educación para el siglo XXI (1996) y el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar, Senegal, 2000) establecen un propósito común: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Por consiguiente, el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad es la razón de ser de la educación inclusiva, social y equitativa.

Una educación que centra todo su accionar en el ideal de persona, que centra la actividad en la relación horizontal estudiante-docente-estudiante, que pone el énfasis en el conocimiento como fruto de la acción colectiva, participativa y democrática, que concibe un currículo abierto, diverso y flexible, que promueve la creatividad, la conciencia crítica, la libertad, mejor dicho, una educación fundamentada en los derechos humanos y respetuosa de los mismos. Una educación innovadora, liberadora y transformadora, como la concibe Freire (1967): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 76).

Concepción curricular. El Ministerio de Educación Nacional en el decreto 230/2002 define currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (art. 2).

Por consiguiente, se necesita un currículo abierto, flexible, incluyente, equitativo, democrático y participativo que articule las cosmovisiones de los pastos con los saberes universales, que incluya las concepciones de la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el carnaval en las diferentes áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios de las instituciones educativas. Un currículo que contemple los principios, los valores, los contenidos, las prácticas y las dimensiones humanas nacidas de lo profundo de las cosmovisiones ancestrales con los conocimientos, la axiología, la ética, la tecnología y los avances científicos actuales. Que posibilite la reflexión, la crítica, la valoración, la concientización y el aprecio del bien común, de la ayuda mutua, del amor, del perdón, del buen humor, de la risa y la fiesta en los escenarios escolares.

Contenidos curriculares. Articular los contenidos locales procedentes de las cosmovisiones de Pachamama, minga colectiva, religiosidad popular, humor pastuso y Carnaval de Negros y Blancos, con los contenidos universales sistematizados y estructurados en los planes de estudio de las áreas obligatorias y fundamentales. A continuación, se encuentran los aportes de las cosmovisiones al currículo: principios, valores, contenidos y dimensiones.

4.3.3.2. Cosmovisiones de los pastos y currículo.

Madre Tierra.

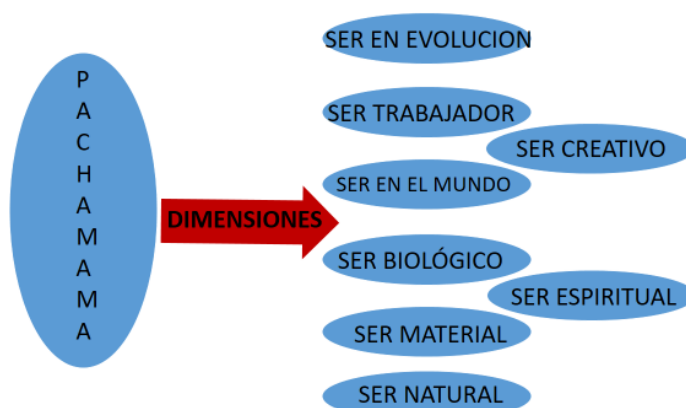
De la Pachamama proviene el sustento material y espiritual de los hombres, como dice Machín, “significa fertilidad de la tierra, armonía y relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza” (e1d1p2:10,35), como en todas las sociedades agrarias.

Para los pastos, la tierra es la madre: de ella deviene el sustento material y espiritual de los hombres; de su interior se nace y a él se vuelve; es la vida antes y después de la vida. Es el pasado, es el futuro y es el presente; en ella se está como en un regazo (Mamián, 2004, p. 65).

Los principios. Son enunciados que por su importancia y sabiduría adquieren carácter normativo en la sociedad. De la Pachamama provienen: unidad, armonía, reciprocidad, complementariedad, dualidad, dialéctica, verticalidad, trascendencia y espacio/tiempo.

Los valores. Son conceptos que se refieren a lo que es estimable, apreciado, útil y valioso para vivir en relación con los demás: trabajo, bien común, justicia, respeto, cuidado, limpieza, amor, responsabilidad, protección, colectividad, comunidad y sociedad.

Figura 26. Dimensiones de la Pachamama que enriquecen la concepción del ser humano



Fuente: elaboración propia.

Los contenidos. Son el conjunto de saberes, conocimientos, prácticas sociales, estilos de vida y modos culturales que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia: espacio-tiempo, naturaleza, cosmos, chagra, bien común, trabajo, economía, buen vivir, territorio, minifundio, sol de los pastos, churo cósmico, eterno retorno, dialéctica, sostenibilidad, sustentabilidad, medioambiente y ecología.

Las acciones de economía solidaria practicadas en la región, tales como la: payacua, medieros, misiar, recogidas o chuliadores, cambeo, trueque y la milla, son actividades que contribuyen al bienestar y a las relaciones sociales.

Dimensiones humanas. Son un conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas del ser. El ser humano en su relación con la Pachamama desarrolla las siguientes dimensiones:

1. Es un ser natural: participa con las mismas condiciones de todos los demás seres de la naturaleza, tierra, fuego, aire y agua. Hijo de la Pachamama, pariente de todos los seres del universo.

2. Es un ser material: necesita del agua, el aire, la tierra, la energía, las plantas y los animales para poder vivir y satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, descanso, vestido, habitación, procreación, identidad, recreación, entre muchas otras.

3. Es un ser biológico: con capacidad para procrear, tener familia, descendencia, para transmitir sus genes y conservar la especie humana. Su relación con la evolución, su origen y su diferenciación como especie dentro del mundo animal. Su relación con otros seres vivos y el lugar que ocupa en el mundo.

4. Es un ser en el mundo: significa vivir en la cotidianidad de la existencia, en el devenir siendo y haciendo, en el habitar una partecita de esta tierra, en vivenciar la liviandad y la pesadez de la vida, en la alegría y el sufrimiento, en la risa y el llanto, en el miedo y la esperanza.

5. Es un ser en evolución: cambia y se va haciendo, se va creando, se va humanizando, siempre está en camino de perfección, porque es un ser inacabado, inconcluso e imperfecto.

6. Es un ser que trabaja: realiza actividades para alcanzar sus metas, lleva a cabo acciones para solucionar problemas, producir bienes y servicios para atender las necesidades humanas y sociales. Es decir, recoge, selecciona, almacena y disfruta de lo que la Pachamama le ofrece; prepara la tierra, siembra, cuida, cosecha y satisface sus necesidades.

7. Es un ser espiritual: tiene la capacidad de trascender, de cualificarse y de humanizarse al desarrollar sus potencialidades y sus capacidades al máximo, a la excelencia, a la perfección, a la práctica de las virtudes. La espiritualidad es la capacidad intelectual que lleva a cualificar la condición animal, natural, biológica y material en ascenso a la humanización permanente y continua.

8. Es un ser creativo: tiene la capacidad para transformar los contextos físicos y naturales, los adapta a sus necesidades personales y familiares, se acomoda a una realidad que satisface sus necesidades y paulatinamente las transforma para el beneficio social. Recrea el universo, la naturaleza, la Pachamama, colabora en la creación, contribuye con sus pensamientos, acciones y sus emociones a embellecerla para su bienestar.

Minga comunitaria.

La minga es un sistema de trabajo comunitario, es un servicio colectivo de ayuda entre amigos, es solidaridad y organización social. Las manos prestadas significan ayuda mutua y es un accionar prehispánico practicado por las comunidades campesinas e indígenas.

Los principios. Son enunciados que por su importancia y sabiduría adquieren carácter normativo en la sociedad. Manos prestadas, ayuda mutua, reciprocidad, para dar recibir, complementariedad y mediación.

Los valores. Son conceptos que se refieren a lo que es estimable, apreciado, útil y valioso para vivir en relación con los demás: servicio, solidaridad, subsistencia, ayuda, caridad, misericordia, relaciones sociales, colectividad, cooperación y subsistencia.

Los contenidos. Son el conjunto de saberes, conocimientos, prácticas sociales, estilos de vida y modos culturales que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia: tejido social, trama social, interrelaciones sociales, organización social, parentesco, familia, hogar, comunidad, colectividad, matrimonio, compadrazgo, amigancia, trabajo comunitario y clases de mingas.

Figura 27. Dimensiones de la minga que enriquecen la concepción del ser humano



Fuente: elaboración propia.

Dimensiones humanas. Son un conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas del ser. El ser humano en su relación con la minga desarrolla las siguientes dimensiones:

1. Es un ser social: capacidad para convivir con otros, crear comunidad y relacionarse con el mundo viviente. No puede estar solo, porque para poder desarrollar su ser necesita de los otros.

2. Es un ser inteligente: con capacidad para solucionar los problemas cotidianos y elaborar productos que brinden bienestar social y ayuden al desarrollo de la comunidad. Es la capacidad de pensar, analizar, entender, aprender, estudiar, reflexionar, valorar, criticar y transformar el entorno.

3. Es un ser para los demás: un ser con otros y para los otros. Es la capacidad para comprender que su identidad solo es posible a través del otro, es decir, por la diferencia se encuentra la igualdad. Ser para los otros es un compromiso de humanización con el otro y para el otro. La alteridad u otredad es ponerse en el lugar del otro para dialogar, comprender y mantener relaciones igualitarias, equitativas, respetuosas y pacíficas.

4. Ser con capacidad para amar: brindar afecto, bondad y compasión a los demás, a la naturaleza y al absoluto. El amor es una virtud, un valor, un sentimiento, una cualidad y una capacidad que abarca un conjunto de sentimientos pasionales, románticos, familiares, sociales, altruistas, científicos, filosóficos, etc. El amor se expresa a través de actitudes, emociones y experiencias aprendidas a lo largo de la vida.

5. El ser humano es lenguaje: el lenguaje es un sistema de comunicación estructurado, sistematizado, contextualizado y formalizado. El ser humano en sí mismo es un lenguaje porque comunica de muchas maneras su presencia en este mundo. Es un conversador nato, aprende a relacionarse con facilidad, a interactuar y a lenguajear en el sentido del biólogo y filósofo Humberto Maturana.

6. Es un ser ético: el ser humano tiene la capacidad de valorar la vida como un valor supremo y sagrado que hay que respetar, cuidar, proteger y engrandecer. Al construir su *ethos* familiar y social posibilita que sus costumbres, tradiciones y hábitos trasciendan y contribuyan al bienestar social. Con sus actitudes, comportamientos y conductas regula las acciones frente a la vida. Con su carácter imprime el sello personal de su voluntad frente al bien/mal, justo/injusto, libre/esclavo, salvación/condenación, cielo/infierno, etc.

7. Es un ser político: tiene la capacidad para ejercer el poder y la autoridad frente a sí mismo y ante los demás. Posee la voluntad para hacer uso adecuado de sus deseos, pasiones y libertades.

Tiene la capacidad para participar en la organización del gobierno, del Estado y de la democracia. Sabe que en la dialéctica de la obediencia está la soberanía popular.

Religiosidad popular.

La cosmovisión religiosa está inmersa en muchas actividades humanas: en lo particular y cotidiano, familiar y social, laboral y profesional, espiritual y trascendente. La vida, la madre tierra, el universo y el género humano en el pensamiento andino, revisten connotaciones religiosas, son sagrados y merecen respeto, porque hay una relación muy fuerte entre la comunidad y la divinidad.

Los principios. Son enunciados que por su importancia y sabiduría adquieren carácter normativo en la sociedad. Principios: unidad, armonía, trascendencia y vida.

Los valores. Son conceptos que se refieren a lo que es estimable, apreciado, útil y valioso para vivir en relación con los demás: fe, esperanza, celebración, amor, perdón, caridad, reconciliación, paz y confianza.

Los contenidos. Son el conjunto de saberes, conocimientos, prácticas sociales, estilos de vida y modos culturales que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia: religión, imaginarios colectivos, representaciones sociales, sincretismo, religiosidad popular, doctrina, cristianismo, catolicismo, santos y mamitas, inti raymi, fiestas patronales, celebraciones, sacramentos, rituales, supersticiones, cultos, danzantes, iglesias particulares, protestantismo y ecumenismo.

Figura 28. Sentido y significado de la dimensión religiosa a los ritos, cultos, celebraciones y trascendencia



Fuente: elaboración propia.

Dimensiones humanas. Son un conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas del ser. El ser humano en su relación con la religiosidad desarrolla las siguientes dimensiones:

1. Es un ser creado: en la visión creacionista del ser humano, es decir, Dios creó el universo y todo cuanto existe.

2. Es un ser religioso: posee la capacidad para relacionarse con las divinidades y por esto aprende a realizar ritos, cultos, celebraciones y oraciones. Es una capacidad para unirse con el absoluto, con lo incomprensible, con sus imaginarios, creencias y fe.

3. Es un ser trascendente: el ser humano es un ser trascendente porque aspira al más allá, a la superación de la materialidad, la corporeidad, la muerte, por esto se relaciona con lo inmortal y lo esencial. Y con la eterna pregunta: ¿Qué sigue después de la muerte? También es un intento de relacionarse con Dios a través de la oración y la meditación.

4. Es un ser creyente: tiene la capacidad de creer en cosas, situaciones y realidades esquivas a la certeza absoluta y al conocimiento experiencial y directo. Es una manera de percibir, imaginar, intuir y pensar acerca de los fenómenos sobrenaturales. La fe es confianza y seguridad en una cosa, persona, doctrina o deidad. La fe religiosa es un conjunto de creencias de una religión, los imaginarios colectivos de tipo religioso inducen a las personas a expresar a través de los cultos, ritos y celebraciones su fe a los dioses o divinidades. La fe es adhesión a Dios.

5. Ser con capacidad para orar y meditar: la oración es la forma de comunicarse y hablar con el Dios de la fe. La meditación es la actitud contemplativa de la presencia de Dios en la vida del ser humano. La oración y la meditación son formas del pensamiento acerca de la religión y la trascendencia.

Humor pastuso.

El chiste pastuso se constituye en un elemento esencial de la cultura del suroccidente colombiano y en especial del pastuso. El chiste es un dicho, una ocurrencia o historia breve, narrada o dibujada que contiene un doble sentido, una burla, una ironía. El humor es una expresión artística cuya función es el entretenimiento, la risa y la alegría.

Los principios. Son enunciados que por su importancia y sabiduría adquieren carácter normativo en la sociedad. Principios: ocio o tiempo libre, diversión, pasatiempo, terapia, entretenimiento y disfrute de la vida y felicidad.

Los valores. Son conceptos que se refieren a lo que es estimable, apreciado, útil y valioso para vivir en relación con los demás: risa, alegría, optimismo, empatía, disposición, inteligencia, sarcasmo, finura, ingenuidad, ironía y burla.

Los contenidos. Son el conjunto de saberes, conocimientos, prácticas sociales, estilos de vida y modos culturales que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia: historia, independencia de Pasto, realismo pastuso, modernidad, atraso social, cuento pastuso, risa, apodos, sobrenombres, expresiones, chiste, humor, ocio, tiempo libre y felicidad.

Figura 29. Humor pastuso: alegra la vida, mantiene el optimismo y acicala la felicidad



Fuente: elaboración propia.

Dimensiones humanas. Son un conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas del ser. El ser humano en su relación con el humor pastuso desarrolla las siguientes dimensiones:

1. Es un ser que ríe: tiene la capacidad de reír, sonreír, soltar carcajadas frente a algo gracioso, chistoso, agradable, disparatado, ocurrente e inverosímil. La risa produce alegría, entusiasmo, disponibilidad, empatía y hace parte del entretenimiento, pasatiempo, ocio y tiempo libre.

2. Es un ser alegre: la alegría es un sentimiento, una emoción, una expresión universal de satisfacción, plenitud, agrado, triunfo y conquista. Se expresa con signos, actos, gestos y palabras

con viveza y júbilo: la alegría es un sentimiento profundamente humano, un valor que genera bienestar, altos niveles de energía, disposición y optimismo.

3. Es un ser para la felicidad: la felicidad es un estado de ánimo alcanzado por instantes de profunda satisfacción, por las metas alcanzadas, por los triunfos conseguidos, por los objetivos cumplidos y por las conquistas realizadas. La felicidad es un buen indicador de salud mental, psicológica, social y económica de una persona y de una sociedad. La felicidad es la finalidad más importante de la vida humana en el aquí y en el ahora.

4. Es un ser irónico: la ironía es una capacidad para disimular algo, fingir una situación o hacerse el ignorante ante algo. Es una manera sutil de burlarse de alguien o de algo con bastante disimulo. Es el arte de burlarse de alguien, de denunciar, de criticar o censurar algo, pero sin expresarlo de manera explícita o directa, sino de manera disimulada y teatralizada.

5. Es un ser humorista: el humor es disposición al buen ánimo, a la alegría, a la risa, a la emotividad y a la diversión. El humor es una facultad para interpretar lo cómico, risueño o ridículo de la vida.

Fiestas carnavaleras.

El Carnaval de Negros y Blancos se constituye en la celebración festiva más importante de Nariño y del suroccidente colombiano, cada año del 2 al 7 de enero se celebra con júbilo, juego, risa, música, baile y alegría. Es el escenario para el encuentro de las culturas urbanas, campesinas, indígenas, afrocolombianas, es decir, la cultura ancestral, popular y citadina se encuentran para compartir sus mejores tesoros. Por esta razón el carnaval “es un ritual para la interculturalidad, la intersubjetividad, la creación artística, el diseño escultórico, el reencuentro y la mixtura del pasado con el presente” (Mesa, 2016, p. 210).

Los principios. Son enunciados que por su importancia y sabiduría adquieren carácter normativo en la sociedad. Principios: eterno retorno, festividad, diversión, placer, reencuentro, interculturalidad, multiculturalidad, celebración, juego y creatividad.

Los valores. Son conceptos que se refieren a lo que es estimable, apreciado, útil y valioso para vivir en relación con los demás: estética, ética, arte, moral, lúdica, interculturalidad, multicultural, etnicidad, respeto, solidaridad, trabajo colectivo, creatividad, organización, tolerancia, acogida, participación, compromiso, alegría, optimismo y hospitalidad.

Los contenidos. Son el conjunto de saberes, conocimientos, prácticas sociales, estilos de vida y modos culturales que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia: cultura, cultura indígena, cultura andina, cultura negra, cultura europea, multiculturalidad, interculturalidad, cultura popular, diversidad, pluralidad, carnavalito, carnaval, salvaguardia, políticas públicas y patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad.

Los componentes del carnaval son: colectivos coreográficos, carrozas, carrozas no motorizadas, disfraces individuales, murgas, comparsas, muñecos, zanqueros, orquestas, etc.

Figura 30. Carnaval mestizo: acto festivo, lúdico, artístico e intercultural



Fuente: elaboración propia.

Dimensiones humanas. Son un conjunto de características, propiedades, facultades y potencialidades constitutivas del ser. El ser humano en su relación con el carnaval desarrolla las siguientes dimensiones:

1. Es un ser fiestero: la fiesta es un ingrediente de la vida para la celebración de acontecimientos relacionados con la vida misma. La fiesta por lo general es la reunión de personas para celebrar algo con comida, bebida, música y baile.

2. Es un ser lúdico: el juego, el ocio, la diversión y el entretenimiento son condiciones lúdicas en la vida del ser humano. La dimensión lúdica abarca la totalidad de la vida desde el nacimiento hasta la muerte.

3. Es un artista: tiene disposición para crear obras de arte, que plasma en las carrozas, murgas, disfraces, coreografías, música, danzas, poesía, etc. Posee la habilidad estética para admirar la belleza, encontrar la armonía y descubrir la bondad.

4. Ser para la libertad: la libertad se conquista, se construye y se hace en la medida que el sujeto aprenda a tomar decisiones, a orientar el poder y a ejercer la autoridad. El rumbo de la vida depende de la calidad de decisiones que se tomen frente a necesidades o situaciones límite.

5. Ser intercultural: cada cultura es el pensar, sentir y actuar de un pueblo, es el resultado de la interacción con otras culturas, es la configuración de las filosofías, de las expresiones artísticas y de las manifestaciones comportamentales aprendidas a lo largo de la historia de los pueblos. No hay una cultura sino culturas, no hay una mejor que otra, ni una más pura o menos pura que otra, hay culturas a la medida de las posibilidades de quienes la practican. El ser humano aprende siempre de las culturas y por esta facultad cognitiva siempre interactúa.

6. Ser carnavalero: aprender a vivir el juego de la vida es una tarea que dura toda la vida. Todo es un continuo aprendizaje y reaprendizaje porque el cambio es lo suyo propio del existir. Nada es lineal, todo es cíclico, nada es homogéneo, todo es dialéctico y es por esto que la existencia deviene entre la complejidad y la conflictividad. La vida es un carnaval y aprender a vivirlo es el gran compromiso.

4.3.3.3. Metodología de la propuesta curricular.

Es vital que el proceso de formación se realice con una pedagogía contextualizada, activa, social, dinámica, crítica, concientizadora, liberadora y transformadora. Que tenga en cuenta la organización económica, cultural y política de los pastos, las maneras propias de resolver los problemas locales y las formas de subsistencia colectiva.

La metodología de escuela nueva aporta principios activos para la construcción social del conocimiento, la importancia del contexto para lograr aprendizajes significativos, la función de las interacciones entre docentes y estudiantes, atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, la acción formativa de la evaluación, importancia de la creatividad y del pensamiento divergente, la participación y representación en el gobierno estudiantil, la necesidad de incluir a los padres de familia en el proceso de formación, la referencia de la comunidad en las actividades, entre muchos otros. Los pastos desde antes que apareciera la educación social en Europa, tenían una educación con perspectiva social debido a su concepción colectivista del ser humano y su relación con la

Pachamama, con la minga, con la religiosidad a través de la fiesta, el humor y la celebración. Mamián (2004) afirma que “los pastos han mantenido el saber y la técnica de que nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (p. 70).

Del mismo modo, se propende por una educación liberadora y transformadora, que centre todo su accionar en el ser humano, en la relación horizontal estudiante-docente-estudiante, que ponga el énfasis en el conocimiento como fruto de la acción colectiva, participativa y democrática, que conciba un currículo abierto, diverso y flexible, que promueva la creatividad, la conciencia crítica, la libertad. Una educación fundamentada en los derechos humanos, y respetuosa de los mismos. Una educación como la concibió Freire (1967): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (P. 76). Una educación pensada en sujetos reales, en sus contextos concretos, con problemas y necesidades sentidas, para la formación de todas sus dimensiones con una pedagogía para humanizar su dignidad humana.

4.3.3.4. Materiales y recursos de la propuesta curricular.

Los materiales educativos deben estar en concordancia con las cosmovisiones de los pastos, adaptados al contexto étnico cultural, integrados y articulados con el juego, el humor, la fiesta, los rituales, el carnaval, la celebración, la tecnología, la ciencia, las actitudes, los valores, la cooperación y la colectividad. Materiales educativos propios, actualizados, contextualizados, respetuosos, útiles, significativos y creativos.

En este sentido, los materiales para la paz deben partir de la visión integral del ser humano, de la humanología, de la complejidad propia de los seres vivientes, de las estructuras que rigen la sociedad y el universo, de la conflictividad en que se desarrollan los procesos entre las entidades vivientes, la concepción de paz imperfecta, del respeto a los derechos humanos, de las acciones de noviolencia, del empoderamiento y de las mediaciones. Es fundamental la articulación conceptual entre justicia, bien común, libertad y género para la consolidación de la cultura de paz.

En particular los libros de texto, cartillas y materiales educativos deben tener lenguaje propio, sencillo y de fácil comprensión, imágenes e iconografía de la región andina nariñense y contenidos locales y universales articulados y sopesados. De hecho, el lenguaje pastuso está salpicado de quechuismos propios de la región y hacen parte de la identidad cultural. Llevarlos e incluirlos en el escenario escolar mejora la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, la

comunicación, la socialización y la participación. Además, porque son una riqueza lingüística pluriétnica y multicultural, necesarias para la fundamentación de la interculturalidad.

Por lo tanto, los maestros y las maestras tienen un papel importante y fundamental en la implementación de la propuesta curricular porque son miembros activos, líderes, interlocutores hábiles, orientadores y guías entre los estudiantes y la comunidad. Su esmerada formación es necesaria, pertinente y garantía para la formación integral de las nuevas generaciones.

4.3.3.5. Cultura de paz e interculturalidad.

De acuerdo con la Unesco (2001):

La diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (art. 1).

Análogamente en la diversidad anida la complejidad que gobierna la vida, la conflictividad propia de las entidades vivientes, la etnicidad heredera de inconmensurables mestizajes, y las culturas generadoras de otros mundos posibles. En este sentido, el mayor tesoro de la humanidad son sus culturas porque representan su máxima creación. Cada cultura es la arqueología del espíritu humano hacedor de conocimientos, artefactos y acciones, y buscador incansable de la verdad, la estética y la conducta. De ahí que todas las culturas sean importantes y necesarias en el devenir de las civilizaciones. La importancia de cada cultura radica en sus cosmovisiones, sus mestizajes, sus valores y sus particularidades.

En la cultura de los pastos la cosmovisión de la Pachamama recoge los valores de unidad, autonomía, reciprocidad, productividad y complementariedad, constitutivos del modo de ser de la región andina. De igual modo, la minga o manos prestadas evoca la dimensión de un ser para los demás, con capacidad para amar, servir y ayudar a sus semejantes, y representa la dimensión colectiva y social. Por su parte, la religiosidad popular ha posibilitado la relación sagrada con el universo, con la tierra, con las divinidades, con nuestros semejantes y consigo mismo. Con el humor pastuso la vida cotidiana se recrea y se contagia de alegría, risa y felicidad. Y el carnaval nos enseña que la existencia humana es fiesta, pensamiento, arte, estética y creación.

Con el transcurrir del tiempo las culturas se han relacionado, comunicado e integrado, formando tejidos sociales, culturales, políticos, económicos y religiosos complicados y complejos. De estas relaciones entre las culturas y pueblos, nace la interculturalidad, entendida como los

procesos permanentes de relación, comunicación, integración y aprendizaje entre personas y grupos sociales, basadas en el respeto, la autonomía y la igualdad.

El diálogo entre culturas es fundamental para el intercambio de saberes, conocimientos, ciencia, tecnología y espiritualidad. En el encuentro de culturas las experiencias sociales, prácticas productivas, técnicas agrícolas, prácticas pedagógicas, sistema de valores, ejercicio del poder, entre otros, se enriquecen, fortalecen y consolidan. La socialización, la inmersión y las experiencias directas son acciones importantes para el reconocimiento de la diferencia del otro y de lo otro, lo dice Mesa (2016): “en el reconocimiento de la diferencia se atesora la esencia de la igualdad entre los individuos, los pueblos y las naciones” (p. 12). Bajo los criterios de respeto, igualdad, equidad, disenso, concertación, integración y convivencia la interculturalidad brindará grandes beneficios para el desarrollo de los pueblos.

En este sentido, la Unesco (2001) sostiene que “inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” (art. 2). De modo similar Mesa (2016) afirma que “los intercambios culturales posibilitan y promueven las riquezas culturales de los pueblos, las epistemologías se enriquecen, las políticas se engrandecen, las estéticas se ensanchan y las éticas se universalizan” (p. 13).

Entonces por la diversidad cultural podemos hablar de multiculturalidad, pero más significativo y elocuente es que por la diversidad cultural deviene la interculturalidad como el escenario para el encuentro de las culturas, de las etnias, de las lenguas, de la gastronomía, de las fiestas, de las celebraciones y de los rituales. La multiculturalidad se refiere a la existencia de distintos grupos culturales que en la práctica social y política permanecen separados, divididos y opuestos. Mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, dando origen al mestizaje, a la resistencia cultural y a la revitalización de las diferencias. Es importante que podamos agenciar procesos de integración, comunicación e intercambio para alcanzar altos niveles de diálogo, encuentro y asociación que en la realidad sociocultural constituyen la interculturalidad. “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad del ser humano” (Mesa, 2016, p. 13).

Afirma Warmi que en América Latina “el mestizaje se inició tan pronto como arribaron los conquistadores a estas tierras, y en la región andina nariñense el mestizaje como tal inicia después del proceso de independencia” (e1d3p5:16,15). La mayoría de sus habitantes tienen rasgos étnicos

de grupos aborígenes y un sector pequeño rasgos europeos. Posteriormente con la llegada de esclavos africanos el mestizaje trajo consigo infinidad de mezclas dando origen a la diversidad étnica y cultural de América o, como lo nombra García Canclini (2012), a las hibridaciones interculturales, las cuales se constituyen en aspectos preponderantes de la identidad latinoamericana.

Un aspecto necesario en las políticas públicas relacionadas con la interculturalidad es la salvaguardia de los derechos sociales y culturales de los pueblos. Lo afirma el antropólogo Carlos Zambrano (2010):

El Estado multicultural –que es un Estado social de derecho que reconoce y promueve la diversidad cultural como principio fundamental de su organización política, social e institucional– está ineludiblemente obligado por el deber estatal de proveer medidas legislativas y políticas públicas para salvaguardar los derechos consagrados para el ejercicio de la diferencia cultural de los ciudadanos, en igualdad de condiciones y sin menoscabo y menoscabo de ella (p. 12).

En este mismo sentido también lo afirma Barbero (2005):

No hay política cultural posible sin contar con las ‘culturas políticas locales’. Las culturas tienen futuro mientras haya un mínimo de inteligencia por parte de los estados para asumir que lo que está en juego es a la vez, la diversidad local y la supervivencia mundial de los habitantes de este planeta (p. 7).

La interculturalidad aporta a la construcción de la paz en la medida en que las localidades, las regiones, las colectividades y todos los grupos étnicos decidan dialogar, intercambiar, integrar y trabajar conjuntamente por la paz. En la región andina nariñense existen grupos étnicos con sus cosmovisiones, prácticas socioeconómicas, mingas colectivas, prácticas educativas, acciones de paz y sistema de valores con los cuales es posible construir una paz estable y duradera. Sin embargo, la visión esperanzadora y optimista que se expresa en todo el texto podría verse afectada por posiciones pesimistas, egocéntricas y negativas de algunos sectores y/o personas. En una investigación reciente sobre las percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz, se manifiesta pesimismo y desconfianza:

De forma general, los docentes perciben que los colombianos no confían en el proceso de paz porque el proceso no es muy claro, tiene muchos enemigos, y se actúa a espaldas de la

democracia, causado por el poco acceso a la educación, la carencia de valores, que genera abuso de poder, corrupción y exclusión. (Unriza, Hernández y Simanca, 2021, p. 303)

A manera de síntesis

La cultura de paz centra su dinámica en los valores, actitudes y comportamientos, lo cual indica que es estrictamente una condición humana la cual es aprendida. La acción de rechazar la violencia y prevenir los conflictos hace parte de procesos educativos. El diálogo y la negociación indudablemente son mediaciones aprendidas, que pasan por el tamiz de la experiencia y conocimiento familiar y social. En rigor se podría afirmar que la cultura de paz es en esencia un asunto social, político y educativo.

La cultura de paz en sí misma es un proyecto curricular que atraviesa todo el sistema educativo y propone ejes temáticos transversales: valores, noviolencia, prevención de conflictos, derechos humanos, equidad de género y participación democrática. Articulados a la estética, la ética, el pacifismo, el respeto a las diferencias, la igualdad, la justicia, el bien común, la libertad, la política y la dignidad humana.

Los valores en la educación se constituyen en un tema recurrente, imprescindible, fundamental, pertinente y necesario en la formación integral de los estudiantes y en la configuración de una sociedad democrática, pluriétnica, multicultural e intercultural. En términos generales los valores representan ideales, sueños y aspiraciones. Los valores valen por sí mismos, son todo aquello que se considera valioso y estimable. Proviene del interior de las personas, de su mente y corazón, son importantes por lo que son, por lo que significan y por lo que representan.

La educación y la paz son derechos incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), por lo tanto, pertenecen a la educación en derechos humanos y, en este sentido, solo será posible hablar de paz en relación con los derechos humanos. Así pues, la educación para la paz es un proceso de formación integral sustentado en valores, actitudes, comportamientos, conductas, habilidades y conocimientos necesarios para vivir en armonía con nosotros mismos, con los demás, con la Pachamama, con el universo, con todos los seres que habitan el planeta.

El mayor tesoro de la humanidad son sus culturas porque representan su máxima creación. Cada cultura es la arqueología del espíritu humano hacedor de conocimientos, artefactos y acciones, y buscador incansable de la verdad, la estética y la conducta. Por ello, todas las culturas son importantes y necesarias en el devenir de las civilizaciones. La importancia de cada cultura radica en sus cosmovisiones, sus mestizajes, sus valores y sus particularidades.

4.4. Prácticas educativas para construir la paz en Nariño

En este subcapítulo se articulan aspectos provenientes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales con prácticas educativas, es decir, que las prácticas económicas, sociales, lúdicas, artísticas, éticas y políticas se constituyen en escenarios propicios para las prácticas educativas, docentes y pedagógicas. Se sistematizan las respuestas de los docentes a las preguntas: ¿En su contexto educativo con qué referentes conceptuales se educa para la paz? ¿Qué prácticas educativas generan y promueven actitudes y acciones de paz? ¿Qué acciones promueve para mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia? ¿Qué aspectos tiene en cuenta en el desarrollo de la clase? y ¿cuáles son sus actitudes o comportamientos frente a la paz?

Figura 31. Las prácticas educativas se fundamentan en la pedagogía activa, social, crítica, liberadora y transformadora



Fuente: elaboración propia.

En el marco de la Ley General de Educación (Ley 115/94), art.1: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). El artículo 5 contempla los fines de la educación, los cuales vislumbran los ideales humanos, sociales, científicos y tecnológicos que una nación aspira lograr. En este sentido, el numeral 2 expone los valores fundamentales del sistema educativo colombiano: “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 1).

Asimismo, el numeral 6 contempla el horizonte del Estado-nación: “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como

fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (p. 2). En este marco social y educativo se inscribe este capítulo el cual integra el diálogo, las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, las pedagogías para la paz, la formación de maestros y las ideas educativas sociales.

Como ya se ha dicho, los pastos recibieron la influencia de la cultura incaica antes de la colonización española. La educación incaica era eminentemente práctica porque gravitaba en torno al hogar, la familia y la comunidad. Los mayores transmitían a las nuevas generaciones sus conocimientos, experiencias y habilidades en áreas relacionadas con religión, moral, arte, agricultura, pesca y caza y lo propio de su cultura, costumbres y tradiciones.

La educación incaica era un privilegio de la clase noble y para ello construyeron las casas del saber que eran centros de enseñanza para los jóvenes que en el futuro irían a administrar y gobernar el imperio, mientras que para la clase popular y en este caso en particular de los pastos, eran los padres de familia y los ancianos quienes tenían la responsabilidad de educar a sus hijos en oficios prácticos y domésticos.

En consecuencia, la educación que hoy día se imparte en la familia conserva costumbres respecto al rol de la mujer y del hombre en la sociedad. En el ambiente familiar la mujer desempeña los oficios caseros: cuidar los hijos, preparar los alimentos, limpiar y organizar la casa, tejer, hilar, trabajar la chagra, cuidar los cuyes, gallinas, puercos y vacas. “La chagra, práctica de crear y vivir mundos universalmente reducidos, a la manera de fractales, donde el andino fundamentó su agricultura, su cultura y su mundo, porque para él, la chagra es su universo y el universo es la chagra” (Mamián, 2004, p. 67).

En este contexto agrícola, “el varón trabaja la tierra, pero la siembra es una actividad mixta porque mientras el hombre abre el hueco y abona, la mujer riega la semilla y la tapa con el pie, el desyerbe también es mixto” (Mamián, 2004, p.77). En la cosecha participa toda la familia, pero es el hombre el que vende los productos en los mercados y hace las compras de la remesa para la semana, también celebra con los amigos y mantiene el rol de jefe del hogar. Aunque en la vida cotidiana por lo general, la mujer tiene la autoridad en el hogar, se conserva el matriarcado en los asuntos domésticos y en algunas actividades comunitarias.

En la concepción de los pastos es importante la idea de colectividad en la organización social y cultural, debido a que el ser humano es un ser en relación con la naturaleza, con los seres humanos, consigo mismo y con la divinidad, entonces la educación tiene un carácter social porque

contribuye al bienestar de todos, es una educación informal basada en el sistema económico colectivista, comunitario y social sustentado en el trabajo colectivo para el buen vivir.

El actual sistema educativo colombiano privilegia el desarrollo de las competencias y las habilidades individuales con el ingrediente de ‘sálvese quien pueda’, porque es una mirada competitiva y soportada en los resultados cuantitativos. Aunque en las dos últimas décadas se ha modificado un poco, mantiene dos grandes desafíos respecto a la superación de las desigualdades sociales y el mejoramiento de la calidad educativa.

Es una educación que favorece al sistema económico capitalista, individualista y consumista y muy poco la visión colectivista y comunitaria. Hoy día tanto la formación individual como colectiva se complementan y cada una aporta a la educación de la región andina nariñense, pero para que el componente social sea sentido, interiorizado e influyente es necesario fortalecerlo con las prácticas económico-laborales, la minga, el humor pastuso, la religiosidad y el Carnaval de Negros y Blancos como escenarios comunitarios de profunda significación social, más los avances del sistema educativo contemplados en la Ley General de Educación, o Ley 115/94.

4.4.1. Práctica educativa.

Toda concepción educativa y pedagógica trae inserto el concepto de prácticas educativas porque estas son en sí mismas la concreción de la teoría y el saber educativo. En sentido particular, las prácticas pedagógicas enriquecen la convivencia, optimizan las relaciones interpersonales y posibilitan la construcción de paz en el posconflicto colombiano.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre el maestro y los alumnos, y de acuerdo con García, Loredó y Carranza (2008) “no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p. 8).

La práctica educativa se define como un conjunto de situaciones encaminadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos. Se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Los factores externos se consideraban ajenos a la

dinámica interna de la institución educativa, hoy día son factores importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje e incluso son factores decisivos en la formación integral.

La educación tiene una función social, es eminentemente un servicio, una vocación que se traduce en ayuda, colaboración, entrega a una causa común, el desarrollo y progreso de las naciones. Los pueblos alcanzan su grandeza y esplendor en la misma medida en que sus ciudadanos desarrollan sus potencialidades intelectuales, culturales y espirituales. Por ello, las prácticas sociales y educativas tienen importancia en doble vía: mantienen el *statu quo* imperante, es decir, se adaptan, acomodan e instalan y, la otra vía, generan acciones críticas, reflexivas, liberadoras, emancipadoras y transformadoras del *statu quo* dominante y opresor. Esta manera de ver la educación sugiere un compromiso pedagógico, político y ético. De acuerdo con Freire (2006): “no hay práctica social más política que la práctica educativa”. Además, “estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (p. 19).

Los procesos educativos siempre están atravesados por múltiples factores que aceleran o detienen las dinámicas en la escuela. La naturaleza de la acción educativa es compleja por varias razones: el sujeto es diverso, variado e inestable; el contexto es multiétnico y pluricultural; los contenidos son locales, regionales y universales; los recursos y materiales son frágiles, óptimos o duraderos; las instituciones educativas por lo general complejas y las leyes débiles e inoperantes, y la educación es conflictiva y debe serlo por su misma naturaleza, porque enseñar a pensar y sentir es justamente lo que debería hacer, y aprender a pensar bien con la razón y la emoción es lo que debería buscarse siempre.

La escuela es el escenario para la construcción colectiva del conocimiento, para la innovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, para la creación artística, para la vivencia de los valores, para la formación de todas las dimensiones personales, para la valoración de la crítica y autocrítica, para el cambio y la transformación. En este sentido, Acosta, Tabares, Castillo et al (2021) opinan que “las posibilidades de transformación de la sociedad colombiana, tanto a nivel estructural como en el plano de las relaciones cotidianas, pasan necesariamente por el proceso educativo” (p. 252) Es decir, la educación es el instrumento esencial para generar los cambios y transformaciones sociales en cada una de las localidades, territorios y pueblos que conforman la nacionalidad colombiana.

Suele utilizarse el término praxis para denominar el proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida, mientras que la teoría es un conjunto de ideas acerca de un objeto, una realidad o un sujeto, es contemplación y abstracción. Para Aristóteles, la praxis designa aquellas actividades cuyo fin está en ellas mismas, a diferencia de otras actividades ‘productivas’ (*poíesis*) que tendrían su fin en aquello que ellas crean. La teoría o contemplación es la forma suprema de praxis, puesto que ella no tiene otro fin que la teoría misma. La praxis educativa solo es posible en la medida que la teoría sea expresada, vivida y practicada en los procesos formativos. En este sentido, no hay teorías y prácticas educativas separadas, hay praxis educativa, porque es la conjunción de las dos en una sola para alcanzar la formación del sujeto.

En la concepción marxista la praxis suele referirse a aquella proyección de los seres humanos sobre su mundo circundante con el objeto de transformarlo. Es una actividad práctica del hombre que resulta objetiva y subjetiva a la vez porque permite transformar la naturaleza y la condición humana, con lo cual toma conciencia del devenir histórico. Pero es en la interacción cultural, social e histórica desde la cual el ser humano se hace cada día más humano.

En el quehacer docente “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2006, p. 24). Sin la actitud crítica la docencia es una práctica repetitiva y pesada y sus contenidos memorísticos y verbalistas, con los cuales no se cambia nada, sino que se mantiene el *statu quo* imperante.

Rumi afirma que “en las ciencias sociales no solo es el abordaje teórico conceptual, sino que ese abordaje teórico conceptual tiene que necesariamente afectar una realidad concreta a través de una praxis” (e2d2p4:13,12). Dicho de otra manera, una educación que mantiene y reproduce las costumbres patriarcales, machistas, sexistas, clasistas y excluyentes, es una educación opresora y dominadora. Si, por el contrario, la educación posibilita la igualdad, la equidad, la justicia, la libertad y el bien común entonces será liberadora, crítica y transformadora.

4.4.2. Práctica docente.

Las prácticas docentes son actitudes, comportamientos y conductas habituales de los docentes en la acción educativa planeada para obtener buenos procesos y excelentes resultados en la enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas cotidianas se enriquecen de las cosmovisiones étnico-culturales entendidas como referentes conceptuales posibilitadores de epistemologías y

metodologías alternativas para el mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, la educación es un proceso de reconocimiento, autoafirmación, concientización y transformación de la realidad.

De acuerdo con García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (citados por García et al. 2008): “la práctica docente es todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan” (p. 9). Además, la práctica docente según De Lella (1999), “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” (p. 6).

De igual manera García et al. (2008) afirman que la práctica docente es “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 8). Dicho de otra manera, es el desarrollo del plan de clase, desde el saludo hasta la despedida, es el micro currículo puesto en escena, es la clase en acción y el aprendizaje accionado.

En el ejercicio docente cotidiano, la interacción docente-estudiantes es una dimensión necesaria y fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje y comporta actitudes de empatía, comprensión, tolerancia, ayuda, cooperación y diálogo para garantizar la formación del sujeto. En este sentido, el concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002, citado por García et al., 2008):

Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo (p. 8).

A su vez este triángulo interactivo está influenciado por algunos factores: preparación de la clase, que exige una planeación: tema, subtema, objetivo, motivación, desarrollo de contenidos, recapitulación y evaluación. Y por parte de los estudiantes: motivación, interés, trabajo individual, trabajo grupal, socialización, autoevaluación, entre otros. Como dice Doyle (1986, citado por García et al., 2008): “la práctica docente es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren” (p. 8).

En el contexto de esta disertación, cabe señalar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente, es por esto mismo que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986, citado por García et al., 2008) señaló la necesidad de que los docentes desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó como “conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular” (p. 9), también conocida como didáctica específica.

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. Putnam y Borko (2000, citados por García et al. 2008) afirman que “el conocimiento del contenido pedagógico, incluye ‘las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás’ (p. 9). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. “Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular” (García et al., 2008, p. 10).

4.4.3. Práctica pedagógica.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño (2014) la práctica pedagógica se define como

la construcción teórico-formal, que representa la realidad estudiada y se fundamenta científicamente en las teorías de la educación y la pedagogía; metodológicamente se basa en los diferentes enfoques de investigación y responde a una necesidad histórica concreta: la formación del maestro crítico, reflexivo, creativo, investigador y comprometido con los valores de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad y la justicia social (p. 7).

Es integral e investigadora porque asume la investigación, la crítica y la reflexión como elementos básicos en la formación del maestro.

La práctica pedagógica se caracteriza por ser el eje fundamental que articula el componente disciplinar con el componente pedagógico; permite desarrollar y fortalecer la personalidad del educador a partir de principios pedagógicos, éticos, estéticos, científicos y tecnológicos; brinda oportunidades para el desarrollo de actitudes y competencias en el campo de la investigación pedagógica, la docencia y la interacción social; y permite el conocimiento de la realidad escolar, su problemática y sus posibilidades.

De igual manera Torres (2015) afirma que la práctica pedagógica “se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa” (p. 78). Este espacio brinda la posibilidad de observar, analizar y valorar los contextos escolares, sopesar los conocimientos y las teorías aprendidas y contrastarlos con las experiencias vividas en la práctica pedagógica.

El propósito de la práctica pedagógica es la formación del maestro en aspectos sociales, afectivos, disciplinares, curriculares, pedagógicos, didácticos e investigativos. Las prácticas educativas que los docentes realizan en el diario acontecer en el aula de clases influyen mucho en las relaciones interpersonales, especialmente en la capacidad del diálogo, en la convivencia y en la permanente búsqueda de estrategias pedagógicas para construir la paz en los escenarios escolares.

Existe una relación directa entre formación personal y desempeño en la práctica pedagógica. La formación personal y socio-afectiva tiene en cuenta la autoestima, auto-concepto, autodisciplina, autoimagen, autonomía, empatía, trabajo en equipo, colaboración, respeto a la diferencia, aprender a escuchar, tolerancia, diálogo, manejo de la autoridad, entre otros. Y la formación pedagógica implica el conocimiento del marco epistemológico, antropológico, metodológico y teleológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que a mayor formación socio-afectiva y pedagógica, mejor calidad educativa, dicho de otra manera, para alcanzar la calidad educativa es necesario incluir en los planes de estudio de todas las licenciaturas la formación socio-afectiva, cognitiva, pedagógica e investigativa como núcleos temáticos básicos y comunes.

4.4.4. Educación social en los pastos.

En el contexto de los pastos, la idea de lo social está cimentada en las cosmovisiones de la Pachamama, minga, religiosidad, humor y carnaval puesto que, en la relación del ser humano con la naturaleza, habita la unidad, la armonía, la reciprocidad y la complementariedad como un todo en conjunto.

Las prácticas socioeconómicas giran en torno a la madre tierra en términos de reciprocidad y complementariedad, el trabajo es la actividad del ser humano para conseguir los frutos y alimentar a la familia y brindar bienestar social. Por ello son importantes las acciones colectivistas como la minga, la payacua, el misiar, las recogidas, el agrado, entre otros. Estas prácticas son acciones portadoras de sentido colectivo, o subsistencia comunal, bajo el principio o ley de la reciprocidad; donar para recibir, perder para ganar.

En la cosmovisión minga se concibe al ser humano como un ser en relación consigo mismo, con los otros, con el absoluto y con la naturaleza. Al decir que el ser humano es un ser social por naturaleza, se acepta su dimensión comunitaria y se entiende que no es un ser aislado. Así lo entiende Mamián (2004): “los Pastos han mantenido el saber y la técnica de que nadie puede existir aislado o por sí solo, pues siempre necesita de la alteridad o de su complemento” (p. 70). Asimismo, la minga está cimentada en los valores de reciprocidad y complementariedad necesarios para mantener el tejido social base de la organización sociopolítica de la región andina nariñense.

La cosmovisión religiosa acoge y acepta la relación del ser humano con la divinidad, con el absoluto, y lo expresa socialmente en los rituales, ceremonias y cultos a través de la fiesta colectiva. Y el humor es un aspecto de la identidad del sur, su intención es hacer reír a la gente, posibilitar momentos de esparcimiento, ocio y alegría. Su contenido por lo general son las actitudes y comportamientos del paisano frente a la modernidad, a la tecnología, a los avances científicos, etc. Por su parte el carnaval es eminentemente una obra social de carácter popular y colectivo, cada año perpetúa el arte, la estética, la lúdica, la ética, la economía, los saberes ancestrales y la creatividad.

En resumidas cuentas, la dimensión social es fundamental para la vida de todo ser humano y atraviesa todos los ejes articuladores de la vida comunitaria, de las colectividades y de las organizaciones. El sistema educativo de Colombia promueve el ambiente competitivo, individualista y arribista, lo cual deteriora y disminuye la dimensión social, cooperativa,

comunitaria y colectiva de esta región. Al privilegiar el individualismo se acerca al liberalismo clásico y al utilitarismo los cuales sobrevaloran las libertades individuales sobre las libertades colectivas, cooperativas y de asociación, y colocan a los estudiantes a competir despiadadamente para ganar becas, reconocimientos, subsidios y, últimamente, el programa del gobierno “Ser pilo paga”.

Los principios, valores, contenidos y dimensiones que nacen en las cosmovisiones son aspectos fundantes de la educación social porque contribuyen a la formación integral del ser humano. Más aún, la dimensión natural, material, laboral, productiva, intelectual y espiritual son finuras filosóficas que nacen de la cosmovisión de la Pachamama. También la dimensión social, colectiva, comunitaria, relacional, servicial, otredad y alteridad, son fruto de la cosmovisión de la minga. Igualmente, la trascendencia, las creencias, el amor, el perdón y la reconciliación pertenecen a la religiosidad popular y contienen una fuerza comunitaria celebrativa. Lo mismo la risa, la ironía, la burla, el ocio, la alegría y el esparcimiento son expresiones de la cosmovisión humorística y contienen un sello comunitario necesario para la felicidad. De igual modo la dimensión festiva, artística, estética, lúdica, ética y creativa, son fundamentales en la cosmovisión sobre el carnaval porque mantienen y conservan el trabajo colectivo. Estas dimensiones son importantes en la educación social y en la pedagogía social que de manera formal e informal se transmiten de generación en generación.

A continuación, se sintetizan los principios y valores provenientes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales.

4.4.5. Relaciones interpersonales.

Las respuestas de los docentes a la pregunta sobre las acciones que promueve para mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia se sistematizaron en: acciones de colaboración, ayuda mutua, solidaridad, préstamo de las manos y diálogo, porque son factores fundamentales para llegar a los acuerdos, a los consensos, a la solución de los conflictos y malentendidos. Estas relaciones son un conjunto de actitudes y comportamientos entre los miembros de una comunidad, que tienen la capacidad de comunicarse en reciprocidad, respeto y complementariedad y cuya finalidad es el desarrollo personal, la obtención de información y el mejoramiento del bienestar social.

Para mejorar las relaciones interpersonales en el aula de clase las acciones exigen diferenciar bien lo que son actitudes, comportamientos y conductas. Por lo general, y en primer plano, se dan las actitudes, que son actos, acciones y reacciones de los sujetos frente a situaciones determinadas. Las actitudes pueden ser coyunturales, accidentales y por esto pueden ser pasajeras, momentáneas, pero siempre transmiten un mensaje a los demás. Mientras que los comportamientos son actos y reacciones más duraderas, temporales y permanentes, lo cual indica mayor solidez respecto a las actitudes. Por lo general los estudiantes transitan entre actitudes y comportamientos debido a su proceso de crecimiento y madurez. Finalmente, las conductas son carácter, estilo de vida, temperamento y vocación que en términos de madurez social y afectiva define al estudiante y lo ubica en la profesión que estudia. En consecuencia, las facultades de educación tienen la responsabilidad de ofrecer una formación integral en los componentes socio-afectivos, cognitivos, pedagógicos, investigativos y conocimiento específico o disciplinar.

En la Universidad de Nariño un alto porcentaje de sus estudiantes provienen de distintos sectores poblacionales, étnicos, culturales, sociales y económicos de la región, desde su procedencia y condición son diferentes unos con otros, aspecto fundamental para plantear la puesta en marcha de la educación social, inclusiva y equitativa planteada por el Ministerio de Educación Nacional (2013).

Los docentes entrevistados afirmaron que los estudiantes son personas, sujetos sociales de derechos y deberes. Que propician relaciones horizontales, sinceras y abiertas y tratan de igual a igual, con respeto, admiración y ternura. Y que en el desarrollo de una clase normalmente tienen en cuenta el tema, el objetivo, la motivación, el desarrollo de contenidos, la evaluación y la consulta o estudio de temas relacionados. Un aspecto pedagógico en el acontecer docente es la capacidad para identificar a cada estudiante por su nombre y apellido, respetar su presentación personal, su manera de hablar, de participar, de estar presente, etc., su capacidad para pensar, valorar y criticar, su habilidad para trabajar en grupo, su liderazgo, sus destrezas en la entrega de trabajos, su alegría, su buen humor y su creatividad.

El respeto a la diferencia, la diversidad y lo plural es lo que permite reconocernos iguales en derechos y deberes. Rumi dice que reconocer la “diversidad de estudiantes, a veces en edades, en su origen, en su condición es respetar al otro y practicar la equidad de género” (e2d2p.4:19,19). Este aspecto es preponderante en las relaciones entre docentes y estudiantes porque se constituye

en el eje central de la diversidad, del respeto a la diferencia étnico-cultural, a la praxis de la equidad de género, a la búsqueda de la igualdad y de la participación democrática.

4.4.6. Convivencia escolar.

La comunidad educativa está constituida por padres de familia, estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios y habitantes vecinos a la institución. Rumi opina que “el estudiante tiene que reconocer en el contexto de su institución que hay una comunidad de padres de familia, y que hay unas vecindades con las cuales también hay que tratar, para enfrentar sus problemas y resolverlos” (e2d2p.4:11,8). Se entiende que la institución educativa abarca un adentro y también un afuera. El contexto interno en el cual se desarrollan las actividades docentes, pedagógicas y académicas, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales, y el contexto externo para la investigación, el cambio y la transformación.

La convivencia escolar recae en la relación entre todos los miembros de una institución educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia con funciones, responsabilidades y derechos. Aprender a vivir en paz es interiorizar valores sociales mínimos, como igualdad, respeto, justicia, libertad y participación democrática. Son mínimos porque todos los seres humanos los deben tener como marcos de referencia o principios que guíen el modo de afrontar la diversidad, la multiculturalidad y los conflictos.

Sin embargo, el sistema educativo en Colombia promueve la competencia, el individualismo y la violencia porque centra la calidad educativa en la evaluación de resultados a través de pruebas SABER para los grados 3°, 5° y 9°; ICFES para el grado 11° y saber Pro para universitarios; desde los indicadores de resultados infiere en qué se ha avanzado y en qué se necesita refuerzo, pero lo que no logra deducir es que el fin de toda educación es la formación integral del sujeto, y que todo proceso educativo es gradual, progresivo, cualitativo y sistemático. Además, que cuando un proceso educativo es planeado, programado, ejecutado y evaluado los resultados saltan a la vista. En este sentido, los procesos formativos son importantes, fundamentales y definitivos. Por esto toda evaluación debe ser cualitativa, cuantitativa, formativa, acumulativa, continua y permanente y no solo debe quedarse en indicadores cuantitativos, porcentajes y estadísticas que poco o nada dicen de los procesos.

Con frecuencia los docentes practican evaluaciones cuantitativas porque el actual sistema así lo exige, se necesitan resultados, cifras y estadísticas. Para Rumi “hay que cambiar esa

concepción de poner a los estudiantes a competir entre ellos, prácticamente aniquilarse entre ellos en vez de ayudarse” (e2d2p.4:10,8). La educación competitiva ha cimentado el odio, la venganza, la envidia, los celos y ha contribuido al individualismo y ha alimentado la ley de sálvese quien pueda. La educación que pone el énfasis en la evaluación por resultados conlleva a muchos estudiantes al fracaso escolar. Hay que posibilitar el trabajo individual, el trabajo grupal y la socialización de los hallazgos, de esta manera, los estudiantes aprenden, comparten, respetan, toleran y descubren nuevos conocimientos. Rumi dice que “la situación de la ayuda mutua, del trabajo en equipo dentro del aula, implica que para alcanzar los logros y ganar el año no sea únicamente de un individuo, sino de todo el colectivo” (e2d2p.4:9,8).

En el aula de clase hay que promover el trabajo individual para conocer las capacidades y habilidades personales; el trabajo grupal para conocer las actitudes de liderazgo, participación y empatía; la consulta para valorar la capacidad de estudio, reflexión y conocimiento; la autoevaluación para reconocer la sinceridad, la honestidad, la responsabilidad y la autocrítica. Respeto al derecho de opinión, a la crítica y al disenso. Promover la libertad, la creatividad y el buen humor. Tratar de no imponer nada, sugerir y proponer para debatir y tomar decisiones en consenso. Por eso Rumi valora su condición docente: “soy más reconocido por mi forma de ser con ellos, con el intercambio de afecto, de comunicación, que por mi rigurosidad en el manejo conceptual del conocimiento” (e2d2p.4:20,21).

Respecto a la pregunta sobre actitudes y comportamientos frente a la paz Rumi opina que:

Se ha mantenido una comunicación sin ninguna cuestión de distancias ni prevenciones, sino una cuestión realmente dentro de la normalidad, no ha habido ningún problema porque inclusive ya los mismos estudiantes conocen el pensamiento de uno y saben que donde algún estudiante empiece a discriminar o estigmatizar le cae todo el peso de la crítica general que hay que hacerlo, porque la universidad se caracteriza por tener espacios de autonomía para la crítica, para la libertad y para la democracia (e2d2p.14:25,29).

Se infiere que la universidad es el escenario por excelencia para la convivencia pacífica, para el ejercicio de la participación democrática, para la vivencia de las libertades, para el respeto a la diferencia étnico-cultural, para la consecución de la equidad de género, para el debate académico, para la investigación y para el compromiso con la región-nación.

4.4.7. Pedagogías para la paz.

Para construir la paz en la región andina nariñense son necesarias nuevas metodologías que articulen las cosmovisiones de la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y los carnavales a pedagogías que hagan posible los aprendizajes significativos, procesuales, pertinentes, críticos, liberadores, emancipadores y transformadores del *statu quo* imperante.

Las alternativas pedagógicas posibilitan nuevos procedimientos, maneras, recursos y materiales para la enseñanza aprendizaje y la formación integral. La educación siempre será un proceso que involucra a las personas para transformar la realidad. No hay paz sin educación para la paz. La paz al igual que el amor, la amistad, el perdón y la solidaridad son comportamientos que se aprenden en la familia, en la escuela y en la sociedad.

De acuerdo con el enfoque la pedagogía puede ser vista como ciencia, disciplina y arte, dependiendo de los criterios con los cuales se aborde su estudio histórico, metodológico y epistemológico. Por ejemplo, la finalidad de la pedagogía griega consistió en preparar a los jóvenes, física e intelectualmente para asumir responsabilidades en la sociedad y el Estado. La introspección socrática refleja la importancia de la educación para la vida, la moral, la ética, la estética, la gramática, la oratoria, la retórica y la trascendencia, mediante el diálogo basado en la pregunta. La visión platónica de educar al hombre para el Estado y la sociedad implica vivir de acuerdo con el mundo de las ideas en búsqueda de la verdad sustentado en el Bien, de ahí la importancia de la lectura, la escritura, la gimnasia, el deporte, la música y el arte, lo cual posibilita la armonía y el equilibrio con el cosmos. Esta visión se sustenta en el debate o la discusión porque siempre saldrá a flote la posesión y tenencia del conocimiento.

Por su parte, la educación aristotélica está orientada a la socialización, al aprendizaje de los saberes y conocimientos los cuales se materializan en valores, hábitos y comportamientos que duran toda la vida, por esto es importante el juego, el dibujo, la música, el canto, las matemáticas, la lógica, la metafísica, la física, la ética, entre otras. La teleología de la educación y la pedagogía es preparar buenos ciudadanos que sirvan al Estado y la sociedad.

La pedagogía es una disciplina en permanente construcción, y a su vez un arte que se va perfeccionando con la práctica, por esto, la pedagogía es el arte del proceso enseñanza-aprendizaje el cual se constituye en eje articulador de las prácticas educativas. En este sentido, la pedagogía es una “disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado

natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre” (Flórez, 2005, p. 122). Por esta razón, la pedagogía es la más susceptible y compleja de todas las disciplinas por su campo de acción y porque requiere relaciones inter y transdisciplinarias, especialmente con la filosofía, antropología, psicología, sociología, tecnología y lingüística.

En el ámbito educativo la pedagogía estudia los procesos de formación, métodos para lograrlo, recursos y materiales para la construcción del conocimiento, del currículo, del sistema de evaluación, etc. Por tanto, el objeto de estudio de la pedagogía es la educación fundamentada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual recobra científicidad porque está apoyado en las ciencias que lo auxilian, lo justifican y lo sostienen. Por esta misma razón y en sentido estricto no hay una pedagogía, sino muchas pedagogías de acuerdo con el objeto y el enfoque de estudio.

Entonces, “nació la pedagogía de la paz como estudio de los comportamientos agresivos y violentos en los seres humanos y apuesta por unas formas de socialización y educación diferentes que hicieran a las personas más libres, responsables y creativas” (Muñoz, 2001, p. 35). El objeto de estudio de la pedagogía de la paz es la violencia, manifiesta en lo que el sociólogo noruego Galtung llamará como el triángulo de la violencia, es decir, violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

De manera explícita la educación para la paz es “un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una cultura de paz” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 17). Este análisis aborda un enfoque epistemológico que nos ayuda a entender el conflicto y uno metodológico que nos ayuda a solucionarlo y transformarlo. Es decir, una educación que nos ayude a encontrar nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia. Y unas metodologías que nos permitan transformar la cultura de la violencia por la cultura de la paz.

La educación y la pedagogía son inseparables en sus funciones de enseñanza, aprendizaje y formación del sujeto, por esto, el propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Como lo dijera Freire (2009): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 86). Este propósito exige que los docentes tengan más compromiso con la profesión, más sensibilidad sobre las experiencias y vivencias de los estudiantes, más necesidad de capacitación y cualificación permanente, más sentido del humor para disfrutar de las

ocurrencias y disparates, más capacidad para comprender los comportamientos de las personas y más actitud crítica sobre los acontecimientos.

La Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017) afirma:

Las pedagogías que le apuestan a la transformación y construcción de una cultura de paz fomentan cambios en la forma de relacionarse las personas y colectivos, mediante prácticas de justicia social que incluyen relaciones justas, de tolerancia, inclusión, respeto de los Derechos Humanos en todas las esferas, mediación, encuentros interpersonales e interculturales, etcétera (p. 18).

Para construir la paz es fundamental la pedagogía, ya que enseña el cómo hacer algo, cómo resolver una situación y cómo lograr los objetivos propuestos, y al lado del cómo, muestra los recursos, los medios y las técnicas para pensar y actuar. Enseña el camino a seguir, los recursos requeridos, los materiales necesarios y los medios óptimos o pertinentes para alcanzar los objetivos. En este sentido, en el ámbito educativo las estrategias pedagógicas son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el mejoramiento de la calidad educativa, para el logro de los objetivos educativos y para la formación integral de los estudiantes. Las estrategias en el ámbito de la enseñanza “son procedimientos que el agente [...] utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz y Hernández, 2001, p. 139). Las estrategias de enseñanza son medios, recursos y procedimientos para prestar la ayuda pedagógica.

De esta manera, para consolidar la cultura de paz es necesario educar para la paz, y educar para la paz es formar en valores, en derechos humanos y en democracia. Es cambiar los currículos soportados en asignaturas por currículos fundamentados en los derechos humanos, es decir, que todos los planes de estudios se sustenten en los derechos humanos y se trabaje en función de ellos. En este sentido, la cultura de paz, según la Unesco (1998):

Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo (p. 3).

De acuerdo con lo anterior, las pedagogías para la paz “integran la propia experiencia con la realidad, estimulan la transformación y superación de las violencias transmitidas de generación

en generación, y fomentan vías pacíficas y creativas para transformar conflictos, analizarlos, dialogar, debatir con respeto, cooperar, arbitrar, reconocer intereses y necesidades” (Oficina del Alto Comisionado para la paz, 2017, p. 18).

En Colombia el tema de la paz sigue siendo un propósito nacional, los diálogos entre el Gobierno y las FARC-EP condujeron a un Acuerdo Final (2016) firmado y sometido a plebiscito para refrendar los acuerdos. El resultado sorprendió al mundo, el 50.2 % de los votantes optaron por el “NO”, es decir, rechazaron los acuerdos. Este revés histórico entorpeció el proceso de paz y exigió re-acuerdos y consensos que a la postre beneficiarían los intereses de los políticos de las elecciones presidenciales 2018, quienes enarbolaron un acuerdo de paz hecho a su medida y a sus intereses.

Durante sesenta años hemos vivido en conflicto armado y abrigamos con esperanza la paz, y ahora se presenta frágil, susceptible y esquiva. Los intereses de unos pocos se imponen sobre las mayorías y la esperanza parece desfallecer, por esto es urgente el trabajo colectivo, local y regional. Existen prácticas y acciones que promueven la paz en las regiones, llegó el momento en que cada una de las regiones de este país enarbole la bandera de la paz y retome sus cosmovisiones, sus prácticas ancestrales, étnicas, culturales, económicas, sociales y educativas para construir la paz. Es el tiempo y la hora de actuar desde los territorios.

Manos a la obra, comencemos en la escuela que es el escenario más idóneo e importante para la formación de valores, actitudes y comportamientos en favor de la paz, los cuales se transmiten a las familias y a las comunidades. En las aulas de clase existen acciones y prácticas que promueven la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la solidaridad, la amistad, el juego, el respeto, el buen humor, el diálogo, entre otras. Por esta razón es necesario retomar los valores provenientes de la Pachamama, la minga, el humor, la religiosidad y el carnaval porque revisten una mirada holística, abarcante y colectivista.

Cada cosa hace parte del todo y el todo está unido, atado y en permanente relación, nada sobra ni nada falta, todo está ahí, en constante actualidad, es potencia y acto, es el devenir histórico, es el hoy del ayer y el hoy del mañana.

Figura 32. Contenidos de la pedagogía para la paz con los aportes de las cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos

EJES TEMÁTICOS	CONTENIDOS	VALORES
PACHAMAMA MINGA RELIGIOSIDAD HUMOR CARNAVAL HUMANOLOGÍA COLECTIVISMO ECONÓMICO BUEN VIVIR	Dimensiones: Natural, biológica, espiritual, laboral, económica y material. Social, colectiva, relacional, servicial y solidaria. Creadora, creyente, celebrativa, trascendente y reconciliadora. Alegre, risueña, irónica, feliz y burlona. Festiva, lúdica, creativa, estética, ética, artística e intercultural.	Unidad, armonía, equilibrio, reciprocidad, complementariedad, alternancia, rotación, dualidad, dialéctica, espacio y tiempo. Respeto, cuidado, protección, descanso, trabajo, producción, bien común. Manos prestadas, ayuda, servicio, solidaridad, pervivencia, buen vivir, amigancia, compadrazgo, tejido social, familia, comunidad, colectividad, Justicia Social. Acciones socioeconómicas: Resguardos, cabildos, chagra, minifundio, huerta casera, recogidas, millado, misiar, agrado, payacua, escogidas, chuliadores. Fe, creencias, oración, culto, reconciliación, perdón, ritos, celebración, transcendencia, respecto sagrado, libertad, festividad, sincretismo, enjirpar. Alegria, risa, optimismo, pasatiempo, ocio, felicidad, ironía, sarcasmo, burla, humor, terapia. Arte, fiesta, mestizaje, ética, estética, lúdica, política, pedagogía, economía, interculturalidad. Tolerancia, trabajo en equipo, gestión, creatividad.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, los contenidos de la educación para la paz deben abordar la formación “en valores y actitudes que promuevan la desnaturalización de la violencia, los derechos humanos, la reconciliación, la multiculturalidad, la solidaridad y el respeto por el medioambiente” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 19).

En las dinámicas sociales las actividades, relaciones y comportamientos humanos también se expresan en una dialéctica continua y permanente. Los ciclos se repiten una y otra vez interminable e inexorablemente, pero no son los mismos, siempre son diferentes en cualidad y en cantidad y esto es precisamente lo que fundamenta la complejidad de la existencia. El tema que nos preocupa es la paz y resulta que para entenderla y comprenderla es necesario abordar el bien común, la justicia y la libertad, temas que a su vez son complejos. Por esta razón, la paz exige un estudio científico interdisciplinar, transdisciplinar y metodológico serio y profundo.

La paz resulta esquiva cuando no se actúa con el justo medio entre justicia y libertad, o entre libertad y bien común, o entre justicia y bien común. En cualquiera de las interrelaciones puede imperar el interés personal, el egoísmo o la envidia, lo que implica que la paz nunca llegará, porque la paz es un derecho y un deber y el Estado tiene la obligación de hacer todo lo necesario y posible para que sea una realidad. Si el Estado no garantiza la justicia, la libertad y el bien común para toda la nación, jamás habrá paz. Tal como lo afirma Rumi:

Solo será posible construir la paz construyendo un Estado social de derecho que realmente haga efectivo el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho al empleo, el derecho a la dignidad, el derecho a la vida misma (e2d2p.4:32,37).

El Estado social de derecho se propone fortalecer los servicios y garantizar los derechos que resultan esenciales para mantener una vida digna, velar por la garantía de los derechos sociales e instaurar medidas a favor de los grupos, colectivos, etnias, minorías, etc., que por su condición económica, física o mental se encuentran en situación de debilidad manifiesta. Además, se propone establecer fines sociales tendientes a alcanzar diversos objetivos sociales que permitan la realización de los derechos constitucionales y los deberes sociales de los colombianos. Esto conlleva a descentralizar las decisiones, a pensar en los territorios y las regiones porque está demostrado que la doctrina del centralismo no ha funcionado, al contrario, ha fracasado, por esto es urgente pensar en el potencial y en el accionar de las regiones y darles protagonismo.

Rumi lo sintetiza en lo siguiente: “pasar de un Estado excluyente a un Estado incluyente de las regiones y periferias” (e2d2p.4:33,37). Pasar de un Estado centralizado a un Estado descentralizado, regional y local. Las regiones tienen su propia dinámica económica, cultural, social y política, por ello, hay que darles mayor protagonismo en la construcción de la paz.

En el ámbito de la educación para la paz es fundamental entender, comprender, interpretar y explicar el concepto de paz de manera interdisciplinar y transdisciplinar, para lograrlo se necesitan estrategias pedagógicas flexibles, adecuadas y pertinentes para la realización de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Todas las iniciativas, inquietudes, sugerencias y actividades son bienvenidas, pues se necesita mucha imaginación, creatividad e innovación para transformar los contextos y construir la paz.

Las estrategias pedagógicas son importantes a la hora de pensar nuevas formas para construir la paz, para consolidar la cultura de paz y para fortalecer el buen vivir. En la Universidad de Nariño se han implementado actividades, acciones y estrategias para la formación de los estudiantes en valores sociales, ciudadanos y democráticos como las siguientes:

- La cátedra “Carnaval” es un escenario para conocer, valorar y proteger el patrimonio cultural inmaterial que comprende el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto.
- La cátedra “Qhapaq Ñan” (sistema vial andino) es un proyecto pedagógico que nace de la investigación sobre el camino como patrimonio y el paisaje cultural asociado, en el territorio de Colombia, departamento de Nariño. Su objetivo principal es valorar el Qhapaq

Ñan como patrimonio cultural a partir de conocer su recorrido, las comunidades, las áreas naturales y los bienes arqueológicos asociados al camino en Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Argentina.

- La cátedra abierta “Educación camino para la paz”, es un espacio abierto a la reflexión, al debate y la construcción de conocimiento sobre las problemáticas más sentidas en la región.
- El diplomado “Cátedra de la paz” tiene como objetivo general consolidar un espacio de aprendizaje y de discusión que permita comprender los hechos, circunstancias, fenómenos y decisiones políticas que acompañaron el levantamiento armado en Colombia, la evolución del conflicto armado interno, los escenarios de negociación establecidos para ponerle fin a la confrontación armada y la posibilidad de avanzar en el diseño de escenarios de posconflicto en los que sea posible alcanzar la paz y ambientes generalizados de convivencia.
- Otros cursos que contribuyen a la formación humanística:
 - Cátedra de la paz, ciudadanos para la vida.
 - Cine, violencia y cultura.
 - Los derechos humanos y la cultura de paz.
 - Conflictos armados y procesos de paz en el mundo, una mirada comparada para el caso colombiano.
 - Conflictividades y construcciones de paz territorial.
 - La cultura de paz y la pacificación de los conflictos.
 - La reforma de la Universidad de Nariño, una expresión de autonomía y democracia por la paz y por la vida.
 - Psicoanálisis y guerra.
 - Género, violencia y derecho: retos y perspectivas.
 - Resolución de conflictos, una experiencia de lo personal a lo social, etc.

En el ámbito social existen actividades planeadas por las comunidades locales para mejorar la salud, la educación, las vías, las zonas comunales, la productividad y el intercambio de bienes y servicios:

- “Minga por la paz” es un accionar de las comunidades para llevar a cabo actividades que mejoren la calidad de vida, el bienestar social y el buen vivir. Es una convocatoria a la solidaridad, la ayuda y el servicio colectivo.
- “Tejiendo redes de paz” es un escenario para la reflexión, la comunicación y la acción. Es una forma interactiva de mantener contacto con otras personas o grupos que están trabajando en la construcción de la paz.
- “Taller carnaval” es un laboratorio en donde se ponen en práctica los conocimientos, las experiencias y las vivencias en torno al Carnaval de Negros y Blancos, especialmente el diseño, planeación, ejecución y evaluación de las carrozas, las murgas, los disfraces, las coreografías, etc.
- El diplomado en “Discapacidad e inclusión” es un evento académico de sensibilización y concientización acerca de personas en situación de discapacidad y de la necesidad de gestionar acciones educativas para su atención y formación profesional.
- La “Chagra comunitaria” es la puesta en acción de la huerta casera, los estudiantes del Cabildo Indígena se reúnen para trabajar y cultivar la tierra y compartirlos equitativamente para el bienestar social y el buen vivir.
- El “Cabildo Indígena Universitario”, de la Universidad de Nariño, es un espacio para la organización, integración y reflexión étnica, cultural y educativa de estudiantes adscritos a diferentes programas.

La Oficina del Alto Comisionado por la Paz (2017) afirma que “la educación para la paz debe ser asumida desde una perspectiva holística y sistémica en la que todo está vinculado y conectado” (p. 21). Retoma la metáfora de los seis pétalos de Toh que busca comprender la interconexión y el enfoque sistémico de la educación para la paz:

1. Educar para vivir con justicia y compasión.
2. Educar para promover los derechos humanos y las responsabilidades.
3. Educar para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad.
4. Educar para vivir en armonía con la tierra.
5. Educar para cultivar la paz interior.
6. Educar para dismantelar la cultura de la guerra.

Con el propósito de lograr los objetivos de la educación para la paz son necesarias las estrategias pedagógicas, didácticas, técnicas y los recursos, materiales y medios. Los enfoques para construir la paz provienen de la pedagogía para la paz porque es la responsable del proceso de enseñanza, aprendizaje y formación integral, holística, participativa, horizontal, dialógica e interdisciplinar.

La Oficina del Alto Comisionado de la Paz (2017) propone el enfoque participativo y de horizontalidad, el enfoque vivencial o experiencial, énfasis en las emociones y en la neuroconvivencia, enfoque apreciativo, evaluación formativa, enfoque lúdico artístico, enfoque reflexivo y enfoque diferencial. De igual manera, comparte las distintas metodologías que orientan la educación para la paz y sus retos, entendidos como la formación de una ciudadanía para que esté dispuesta a abordar responsablemente los cambios culturales y estructurales que el mundo necesita.

Las metodologías para la paz buscan la transformación de los conflictos, la consolidación de la cultura de paz y la construcción de paz. De la cartilla *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017), se retoman las metodologías que contribuyen al objetivo de la educación para la paz:

- Provenición: su significado viene de la palabra ‘proveer’ que significa dar a las personas y a los grupos las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto.
- Metodologías reflexivas/pensamiento analítico: desarrollan el pensamiento analítico y reflexivo sobre las diferentes situaciones de vida para tomar adecuadas decisiones.
- Educación crítica para la paz: aprender y enseñar estrategias para la paz desde todos los lugares de la sociedad, tanto con los privilegiados(as) como con los marginalizados(as), teniendo presente que las transformaciones necesarias para una sociedad en paz conllevan el trabajo por construir sociedades más equitativas.
- Didáctica viva: busca humanizar el proceso de aprendizaje y generar un espacio en el que las personas lleguen a acuerdos, construyan confianza y usen las emociones como medios de aprendizaje para poder construir tejido social.
- Educación popular: es un proceso educativo participativo y de transformación social en el cual el entendimiento y la reflexión de los contextos sociales y culturales de cada estudiante debe hacer parte de la construcción de sus aprendizajes.

- Pedagogía del diálogo: se refiere al conjunto de estrategias que hacen del aprendizaje un proceso recíproco en el que, a través del intercambio en el diálogo, se estimula la reflexión permanente y las lecturas interpretativas, argumentativas y propositivas.
- Dramaturgias por la paz: a través de distintas expresiones de la dramaturgia social, como el teatro-foro, la escucha activa, el teatro-imagen, el teatro invisible y el teatro periodístico, se pueden establecer dinámicas de reconocimiento y valoración de las diferencias.
- Teatro legislativo: parte de los deseos de las colectividades oprimidas para volverlas leyes. Es un ejercicio de intervención social, de gobierno colectivo y de innovación.
- Pedagogía de la memoria: analiza críticamente los contextos socioculturales de las y los educandos para transformarlos, visibiliza y reconoce la historia/memoria para acabar con la cultura del silencio.
- Investigación Acción Participativa (IAP): el objetivo de este método es fomentar el empoderamiento de las comunidades y colectivos mediante su incorporación a procesos investigativos; es una herramienta que toma la comunidad y que reconoce los saberes tradicionales, las experiencias y los conocimientos locales. Se invita a que la comunidad sea la que genere los procesos de investigación, análisis y soluciones frente a sus propias problemáticas, superando así el método de extracción de información de la investigación clásica (Fals, 2007).
- Metodologías participativas: su objetivo es que las y los agentes se involucren en la búsqueda de soluciones a sus problemas, mediante la reflexión, investigación, proyección y autogestión encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida.
- Pedagogías a través del trabajo subjetivo y la conciencia: la subjetividad permea las emociones, los recuerdos, las simbologías, los imaginarios y las representaciones y es fuente de aprendizaje histórico, social, político y cultural.
- Aprendizaje vivencial: cada sujeto construye su propio conocimiento a través de la reflexión, análisis, crítica y síntesis de sus experiencias.
- Metodologías socio-afectivas: son experiencias de trabajo basadas en una formación desde la socio-afectividad, usando el arte y el juego y haciendo énfasis en el desarrollo emocional y la acción noviolenta, para lograr cambios personales que puedan luego impactar las culturas y el cambio social. Este enfoque hace referencia a la necesidad de “combinar la

transmisión de la información con la vivencia personal, para lograr la aparición de una actitud afectiva” (Calo, 1999, en Pan, 2008, p. 51).

- Neuroconvivencia: es una de las nuevas corrientes que estudian las funciones biológicas del cerebro y las reacciones socio-afectivas (emociones), y cómo éstas se modifican según las experiencias y vivencias sociales y culturales de las y los individuos. Si se comprende que un proceso de construcción de una cultura de paz busca desaprender formas de relacionamiento violento, así como comportamientos agresivos, intolerantes e injustos, es necesario utilizar mecanismos que enseñen a las personas a desaprender las reacciones violentas ligadas a las emociones negativas y aprender otra forma de manejar dichas emociones.
- Lenguaje lúdico y artístico: la educación desde lo artístico tiene como responsabilidad analizar y reflexionar sobre cómo asumir los problemas y retos de la humanidad, partiendo del cómo se puede responder de manera creativa y crítica. Se generan propuestas de arte contemporáneo, *performance*, instalación, estructura social, estructura corporal y de acción, arte comunitario y arte relacional. También el juego hace parte del arte, en la medida en que permite reinterpretar y modificar la realidad y los contextos (pp. 46-98).

La Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017) advierte que

estas metodologías deben partir del precepto de que los grupos sociales son diversos, y que dentro de los mismos grupos también hay diferencias; lo cual significa, por ejemplo, que los grupos étnicos no son homogéneos y presentan en su interior características, visiones del mundo y prácticas diferenciadas, que deben ser tenidas en cuenta (p. 44).

A manera de conclusión, la pedagogía para la paz es una disciplina en permanente construcción, interdisciplinaria, transdisciplinaria y multimetodológica. A medida que se vayan transformando los conflictos se va consolidando la cultura de paz, a medida que se materialicen los acuerdos de paz se van garantizando los derechos humanos y a medida que la concientización social madure se va construyendo la paz.

4.4.8. Formación de educadores constructores de paz.

La formación de los educadores ha sido una constante desde comienzos de la independencia en 1819, en las distintas reformas educativas ha estado presente, pues su importancia es decisiva en

la transformación de la realidad del país. La educación es un servicio público que tiene una función social, por esto es pertinente reflexionar sobre las personas que prestan este servicio y qué se entiende por función social.

La Constitución Política de Colombia (1991) dice:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (art. 67).

La educación es un derecho y los derechos humanos son el contenido y estructura de la educación. ¿Qué sería de la educación sin derechos humanos? La educación formará en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

A partir de la Constitución Política de 1991 se comenzó a sistematizar la educación en Colombia y a pensarse sobre la formación de los maestros, razón por la cual nace la Ley 115 de 1994 que contempla el sistema colombiano de educación y en particular la función social de la misma con responsabilidad en los educadores.

La influencia de Paulo Freire en materia de educación y pedagogía ha sido decisiva, su libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2006) aborda aspectos importantes para la formación de maestros, especialmente para los que se forman en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. El fin primero de la pedagogía es la enseñanza, pero esta nunca está sola, siempre va de la mano con el aprendizaje, es una dialéctica del enseñar aprendiendo, es decir, “enseñar no existe sin aprender y viceversa”, son procesos simultáneos y recíprocos. La mejor forma de aprender es enseñando.

Todo acto educativo contiene en sí mismo un acto ético, político y pedagógico. Es difícil pensar en una educación carente de criterios éticos, en procesos de enseñanza sin el ejercicio del poder como la antesala para la política y la democracia. El aprendizaje es un acto de profunda libertad, el sujeto aprende lo que quiere y cuando quiere, fuera o dentro de la escuela. Lo que sí debe garantizar la escuela es la búsqueda de estrategias pedagógicas que ofrezcan alternativas de aprendizajes óptimos, significativos y duraderos.

El tema de la ética es abordado por Freire (2006), quien asegura: “cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana” (p. 19). Profundamente influyente en la formación del sujeto, “la ética se torna inevitable y su transgresión posible es un

desvalor, jamás una virtud” (p. 20). En este sentido, la ética basada en los derechos humanos constituye un llamado a su ascenso universal, para vivir los valores que ayuden a la convivencia pacífica en todas las naciones.

Para Freire (2006), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción” (p. 25). Razón por la cual se ha dicho que el conocimiento es una producción colectiva, es un producto social. En la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje se da una dialéctica necesaria para que el conocimiento fluya, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25).

Los educadores estamos llamados a vivir un estilo de vida propio, fruto de una vocación de servicio, entrega y compromiso. La vocación del docente se sustenta en el llamado interior al servicio de la vida, por ello su primera misión es educar la vida, enseñar a pensar la vida, aprender de la vida misma y formar el carácter y la personalidad para que esa vida sea íntegra, diáfana y digna de ser vivida. Como dice Freire (2006): “cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (p. 25).

Es pertinente incluir en este currículo los aportes étnico-culturales y educativos de los Pastos para construir la paz territorial. Las cosmovisiones sobre la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor, el carnaval y las prácticas ancestrales, ofrecen principios, valores y contenidos fundamentales para el reconocimiento y la identidad cultural de los pueblos. Complementados con los estudios de la paz y los conflictos, cultura de paz, prácticas educativas y pedagogías para la paz.

Las dimensiones humanas producto de las cosmovisiones son ejes temáticos en la formación socio-afectiva, pedagógica, investigativa, cultural y específica de los educadores. De la Pachamama nace la dimensión natural, biológica, espiritual, laboral, económica y material. De la minga proviene la dimensión social, colectiva, relacional, servicial y solidaria. De la religiosidad surge la dimensión creadora, creyente, celebrativa, trascendente y reconciliadora. Del humor nace la dimensión alegre, risueña, irónica, feliz y burlona. Del carnaval surge la dimensión festiva, lúdica, creativa, estética, ética, artística e intercultural.

Estas dimensiones constituyen la ontología del ser pastuso, la antropología del ser humano andino, la sociología del contexto sociopolítico, la psicología del nariñense, la economía de la

subsistencia comunitaria, el *ethos* de la moralidad y la pedagogía del aprender trabajando. A su vez, se constituyen en los ejes temáticos que articulan e integran los contenidos de las áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios.

En este sentido, los planteamientos de Freire (2006) para la formación de educadores recobran importancia, relevancia y pertinencia en su articulación con las actividades curriculares integradas al plan de estudio. A continuación, se sintetiza sus planteamientos:

1. Enseñar exige rigor metódico: “Enseñar, aprender, e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente, y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente” (p. 30). La búsqueda de nuevas pedagogías y didácticas es una urgencia para responder a los nuevos desafíos educativos.

2. Enseñar exige investigación: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro” (p. 31). La investigación es un estudio riguroso sobre un problema en el ámbito educativo el cual conlleva a la participación colectiva en la búsqueda de soluciones para el mejoramiento de la calidad educativa. La investigación construye conocimiento, ciencia y tecnología.

3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: “Discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (p. 32). Los educandos traen consigo los saberes de sus padres, familiares, parientes y contexto étnico, social y cultural. El respeto a esos saberes implica partir de ahí, de sus cosmovisiones, valores, principios y conceptos constitutivos e identitarios de las culturas locales, particulares y regionales.

4. Enseñar exige crítica: “Una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” (p. 33). La capacidad de autoexamen, autoevaluación y autovaloración de las acciones, vivencias y experiencias conllevan a la reflexión y al juicio. La crítica es la capacidad de emitir un juicio frente a una situación, un objeto, una obra de arte, un suceso, etc. Aprender a emitir juicios rectos, justos, pertinentes y óptimos conlleva a la mejorara de los procesos de enseñanza aprendizaje.

5. Enseñar exige estética y ética: “La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética [...]. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella” (pp. 34-35). La estética centra toda su

atención en la belleza, la armonía y la bondad, las tres siempre van juntas y están bien articuladas. La ética avizora la felicidad como la mayor finalidad del ser humano. No hay ética sin estética, las dos son fundamentales en la formación integral.

6. Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo: “Una vida auténtica provoca el ejemplo y el sentido de la dignidad. Lo más difícil en la educación de valores, es la coherencia entre el decir y el obrar” (p. 39). Es muy difícil enseñar el amor, la justicia, la libertad, la paz, el bien común, entre muchos otros, desde la teoría, es fundamental verlos, sentirlos y practicarlos. Por esto mismo, la docencia es un estilo de vida, una vocación y una praxis.

7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: “Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen [...]. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico” (p. 39).

8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: en las prácticas educativas, docentes y pedagógicas la autoevaluación sincera, objetiva y situada es necesaria y fundamental para el crecimiento personal y profesional. El desarrollo de la autoevaluación y autocrítica conllevan al equilibrio socio-afectivo del docente, en especial a fortalecer su autoimagen, autoconcepto, autoestima y autonomía. Así como madurez para afrontar el fracaso, las frustraciones y dificultades. Desarrollar la empatía, tolerancia, autoridad y liderazgo. “La práctica crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y pensar sobre el hacer” (p. 42).

9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto” (p. 42).

Freire (2006) afirma que ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, “distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (p. 46).

En la educación actual es urgente enseñar a pensar bien y mejor, “sin rigor metódico no existe el pensar acertado” (p. 49), enseñar a sentir y expresar las emociones puesto que sin la inteligencia emocional muchos razonamientos no se comprenden, enseñar la empatía para entender las diferencias, aprender que sin el conocimiento personal no es posible la autoestima y la autonomía. La educación es un proceso cíclico cualitativo y ascendente.

Y como lo afirma Freire (2006): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 48), es decir, conjunto de actitudes, comportamientos y acciones presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y conducentes a la formación integral de los estudiantes y a la transformación de los contextos excluyentes, dominantes, opresores e injustos.

Respecto a la pedagogía Sánchez (2004) afirma:

Existe un consenso pedagógico, bastante generalizado, desde el que se entiende que toda acción educativa debe intentar desarrollar positivamente todas las capacidades de los seres humanos, para que sean capaces de convivir en un inacabado juego de interacciones de derechos y obligaciones. Esta concepción de la educación supone que podamos distinguir entre educar, adoctrinar y adiestrar. Ya que, en estos dos últimos casos, se desprecia, como mínimo, uno de los derechos fundamentales de toda persona: el derecho a la libertad y, consecuentemente se impide el desarrollo de la capacidad crítica, en especial, ante las mismas propuestas que se producen en el proceso de adoctrinamiento o adiestramiento (p. 13).

El fin mayor de la pedagogía es la formación integral del sujeto, claro está, no cualquier formación, sino la que atienda la condición antropológica, teleológica y metodológica. Es decir, una pedagogía fundamentada en los derechos humanos y respetuosa de los mismos. Una pedagogía cuyas finalidades abarquen al ser humano en todas sus dimensiones. Una pedagogía innovadora, activa, crítica, liberadora y transformadora.

Una educación fundamentada en los derechos humanos para gloria y honor de la dignidad humana; una educación orientada al logro de los fines de la educación contemplados en la ley General de Educación (Ley 115/1994), y una educación soportada en innovadoras pedagogías para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Propiamente formar a un individuo en su estructura más general es “facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 2005, p. 109).

Formar a los maestros para asumir la paz como el camino a seguir en la educación de las nuevas generaciones es un imperativo a cumplir. Los comportamientos violentos han generado más violencia, se necesita la paz y para que sea una realidad hay que construirla con la participación de hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes, ancianos, es decir, con todas las personas, con todas las entidades sociales, religiosas, económicas y culturales, pues la paz es un derecho de todos y para todos.

García Vallinas (2012) propone varios aspectos necesarios y fundamentales para la formación docente como el reconocimiento del otro, la autenticidad y el conocimiento de sí mismo, el afrontamiento de los deberes y dilemas éticos, la superación de los tecnicismos en la enseñanza aprendizaje, la formación profesional, la transformación de las culturas de trabajo de la enseñanza y la contribución a la formación de comunidades profesionales.

Una función imprescindible de los maestros es educar para la paz a través de los métodos noviolentos, pacíficos y especialmente a través del ejemplo, del testimonio de vida. Para ello es necesario cambiar las maneras de pensar, las prácticas discursivas, metodológicas y evaluativas, porque es una exigencia, un reto y un imperativo para la consolidación de la cultura de paz.

A manera de síntesis

La práctica educativa se define como un conjunto de situaciones encaminadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Los factores externos se consideraban ajenos a la dinámica interna de la institución educativa, hoy día son factores importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso son factores decisivos en la formación integral.

Toda concepción educativa y pedagógica trae inserto el concepto de prácticas educativas porque estas son en sí mismas la concreción de la teoría y el saber educativo. Los distintos modelos educativos y pedagógicos proponen sus propias metodologías las cuales responden a las necesidades de su momento histórico. Hoy la pedagogía social, la pedagogía crítica, liberadora y transformadora enfrentan nuevos desafíos educativos causados por la ciencia, la tecnología, las telecomunicaciones y el comercio internacional que han cambiado los modos y estilos de vida de muchas regiones del mundo.

Las prácticas pedagógicas enriquecen la convivencia escolar, optimizan las relaciones interpersonales, posibilitan la creación de nuevas pedagogías para mejorar la calidad educativa, exigen replanteamientos en la formación inicial de los maestros y son un potencial para construir la paz en la región andina nariñense.

La formación de educadores es un asunto crucial en tiempos de posconflicto, por su responsabilidad social, su compromiso ético y estético, su liderazgo sociopolítico, su posición crítica, libertaria y transformadora, su participación democrática y su decidida contribución a la consolidación de la cultura de paz en la región.

Los educadores estamos llamados a vivir un estilo de vida propio, fruto de una vocación de servicio, entrega y compromiso. La vocación del educador se sustenta en el llamado interior al servicio de la vida, por ello su primera misión es educar la vida, enseñar a pensar la vida, aprender de la vida misma y formar el carácter y la personalidad para que esa vida sea íntegra, diáfana y digna de ser vivida.

Las prácticas educativas tienen que estar contextualizadas y concretizadas en los valores, principios, acciones y saberes ancestrales, deben incorporar en los currículos y planes de estudio las maneras de existir, habitar y pervivir de las comunidades, respetando su identidad étnica, territorio, lengua y costumbres.

CONCLUSIONES

La investigación posibilitó el análisis de las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y las ideas de paz del pueblo de los pastos, mediante la observación, la entrevista y la revisión documental, para construir la paz en el posconflicto. Las cosmovisiones son ideas, principios, valores y actitudes relacionadas con la Pachamama o madre tierra, la minga colectiva, la religiosidad popular, el cuento pastuso y el Carnaval de Negros y Blancos. Se constituyen en criterios orientadores de la existencia de las comunidades de esta región. Las maneras de transmitir el legado a las nuevas generaciones conforman las tramas del tejido social fundamentado en el respeto, la igualdad, la justicia, el territorio, la educación, la medicina, la sabiduría y las tradiciones ancestrales. Las ideas de paz se engendran al interior de las cosmovisiones, en las prácticas socioeconómicas, en las acciones de pervivencia y estilos del buen vivir.

En relación con el primer objetivo, caracterizar el contexto étnico-cultural y educativo del pueblo de los pastos con docentes de la Universidad de Nariño, Colombia, se relaciona lo siguiente: en la región suroccidente de Colombia se ubica el departamento de Nariño, con capital San Juan de Pasto, caracterizado por su diversidad étnica, cultural, biológica e histórica. Grupos prehispánicos habitaron sus territorios y en el transcurso de la conquista y colonización española se mezclaron dando origen a un mestizaje cultural, étnico, religioso, gastronómico, artesanal, idiomático y social. En la actualidad habitan varios grupos entre los cuales se encuentran los pastos, los quillacingas, los awá, los ingas, los negros, los mestizos, los blancos, entre otros. Al occidente la región pacífica se caracteriza por las altas temperaturas, abundantes lluvias y exuberante vegetación. Al centro en la región andina, la cordillera de los Andes forma el nudo de los Pastos, de donde se desprenden la cordillera Occidental y Centro Oriental. Esta región es la más poblada, su economía está basada en la agricultura y ganadería, y en ella se encuentra el centro político administrativo del departamento. Así como la vertiente amazónica formada por el pie de monte amazónico de bosques húmedos. En el centro de la región andina habita la etnia de los pastos, la cual a finales del siglo XV estuvo influenciada y dominada por el imperio incaico en un tiempo corto, pero suficiente para dejar el legado cultural en la región, y luego por los españoles hasta la independencia en 1819.

El concepto de cultura es esencialmente un concepto semiótico por los significados y sentidos que se le dan a las cosas, situaciones y comportamientos. Es un conjunto de textos y

contextos dentro de los cuales tienen significado los acontecimientos sociales, las conductas, las instituciones y los procesos sociales. Cada comunidad, pueblo y sociedad construye su propia cultura, es decir, su sistema de relaciones, gobernanza, educación, territorio, justicia y su economía, por esta razón, la cultura es el modo de pensar, sentir y actuar de una sociedad en el transcurrir de su existencia.

En la región andina las cosmovisiones orientan el quehacer de las comunidades indígenas y mestizas del sector rural y urbano, regulan las actividades y las acciones agrícolas, ganaderas y productivas. Tienen incidencia en las conductas familiares y sociales porque son la manera de ver, comprender e interpretar el mundo. Son principios, valores, costumbres, capacidades, prácticas sociales, imaginarios colectivos, moralidad, ideología, espiritualidad, conceptos y categorías relacionadas con el pensar, sentir y obrar. Las cosmovisiones de los Pastos recrean las formas de entender y comprender la relación del ser humano con la naturaleza, con sus dioses, con sus semejantes y consigo mismo.

En relación con el segundo objetivo, describir las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y las ideas de paz de los pastos con docentes de la Universidad de Nariño, se expresa lo siguiente: La Pachamama es la madre tierra, protectora y proveedora, cobija a hombres y mujeres, posibilita la vida, favorece la fecundidad y la fertilidad. Esta cosmovisión reúne los principios filosóficos de unidad, armonía, dualidad, dialéctica, reciprocidad, diversidad, pluralidad, complementariedad, espacio, tiempo y totalidad. Es fuente de la cosmovisión agrícola, laboral y económica y sobre esta realidad se fundamentan las prácticas socioeconómicas de pervivencia, buen vivir, bienestar social y es la base del bien común.

La minga o manos prestadas, es una práctica ancestral, un sistema de trabajo comunitario, un servicio colectivo, es ayuda entre amigos y vecinos y fuente de la organización social. La minga es el tejido social alimentado en la cotidianidad por los hilos de la estética, la ética, la economía, la política y la religión que juntas conforman la urdimbre sociocultural por la cual pasan las tramas de la existencia de los pueblos de la región andina nariñense.

La cosmovisión religiosa recrea la fe, las creencias, los ritos, los cultos y las ceremonias. Concibe la vida, la madre tierra, el sol, la luna, el agua, los animales, el género humano y el universo como un conjunto interrelacionado e interdependiente, y le confiere el carácter sagrado y trascendente. La Iglesia católica impuso la doctrina cristiana, propició el sincretismo religioso el cual fortaleció la religiosidad popular. El cristianismo permeó la cultura del departamento de

Nariño y en el transcurrir histórico se mezcló con la religiosidad popular dando origen a infinidad de cultos y ritos de vastas dimensiones socioculturales.

El cuento pastuso es una ocurrencia graciosa y pintoresca que provoca la risa, la alegría, el buen ánimo, el compartir y el disfrute de la vida. El humor es una expresión artística cuya función es el entretenimiento, en este sentido, el chiste pastuso es humor. El buen humor permite que la gente saque aquellas cosas de la negación para volverlas reconocimiento y de esa manera reafirmar su personalidad. El chiste pastuso hace parte de la idiosincrasia de la cultura andina nariñense, incorpora la ironía, la malicia, la ingenuidad y la burla para darle finura, sutileza, forma y estilo.

El Carnaval de Negros y Blancos es un ritual festivo, una expresión de la cultura popular, una oportunidad para el arte, la estética, la ética y la pedagogía. El carnaval se constituye en la fiesta más importante de Nariño y del suroccidente colombiano, cada año del 2 al 7 de enero se celebra con júbilo, jolgorio y alegría. Es el escenario para el eterno retorno y para el diálogo intercultural, para el encuentro de las culturas urbanas, campesinas, indígenas y afrocolombianas, es decir, la cultura ancestral, popular y citadina se encuentran para compartir sus mejores tesoros. Por esta razón, el carnaval es un ritual para la interculturalidad, la intersubjetividad, la creación artística, el diseño escultórico, el reencuentro y la unión del pasado con el presente.

El buen vivir integra las prácticas agrícolas, económicas y laborales con la organización sociopolítica para garantizar el bienestar social y la pervivencia de las comunidades. El buen vivir es un estilo de vida que mantiene el equilibrio, la armonía, la reciprocidad y la complementariedad del ser humano con el agua, la tierra, las plantas, los animales, las aves, el sol, la luna y todos los seres del universo.

La práctica educativa es un conjunto de acciones, criterios e intenciones en el contexto institucional que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los estudiantes. Se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

La pedagogía es la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación en sentido general, para alcanzar los fines que una sociedad determinada ha planeado. En sentido particular estudia todo lo relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzar altos niveles en la formación integral del sujeto. La pedagogía estudia la compleja red de relaciones entre los

presupuestos teóricos alcanzables, las metodologías posibles, los recursos materiales, económicos y humanos necesarios para garantizar la calidad educativa.

La pedagogía social es una disciplina compleja, abierta y en permanente construcción. Su objetivo es la atención integral de una franja población frágil, vulnerable y excluida del sistema social, económico, cultural y educativo. Busca a través de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas su liberación, bienestar y emancipación.

La cultura de paz es un conjunto de actitudes, comportamientos y conductas aprendidas en procesos educativos familiares, escolares y sociales, fundamentados en un sistema de valores cívicos, éticos, morales y sociales que rechazan la violencia física, cultural y estructural, y previenen los conflictos a través del diálogo y la negociación civilizada.

En relación con el tercer objetivo, elaborar una propuesta que integre y articule las cosmovisiones, las prácticas ancestrales, la cultura de paz y las prácticas educativas orientadas a la gestión, promoción y construcción de paz en la región andina nariñense, se afirma lo siguiente: la propuesta curricular para construir la paz articula las cosmovisiones de los pastos, esto es, Pachamama, minga, religiosidad, humor y el carnaval, con los saberes universales. Contempla los principios, valores, contenidos, prácticas y dimensiones humanas nacidas de lo profundo de las cosmovisiones ancestrales con los conocimientos, la axiología, la ética, la tecnología y los avances científicos actuales. Posibilita la reflexión, crítica, valoración, concientización y aprecio del bien común, de la ayuda mutua, del amor, del perdón, del buen humor, de la risa y la fiesta en los escenarios escolares.

El plan curricular para la formación de maestros constructores de paz incluye las cosmovisiones sobre la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el carnaval, porque ofrecen principios, valores y contenidos fundamentales para el reconocimiento y la identidad cultural de los pastos. Las dimensiones humanas producto de las cosmovisiones son ejes temáticos en la formación socio-afectiva, pedagógica, investigativa, cultural y disciplinar. De la Pachamama nace la dimensión natural, biológica, espiritual, laboral, económica y material. De la minga proviene la dimensión social, colectiva, relacional, servicial y solidaria. De la religiosidad surge la dimensión creyente, cultural, celebrativa, reconciliadora y trascendente. Del humor nace la dimensión alegre, risueña, irónica, feliz y burlona. Y del carnaval surge la dimensión festiva, lúdica, creativa, estética, ética, artística e intercultural.

Las nuevas metodologías para construir la paz en la región andina nariñense articulan los conceptos y las prácticas provenientes de las cosmovisiones de la Pachamama, la minga, la religiosidad, el humor y el carnaval a pedagogías activas e innovadoras posibilitadoras de aprendizajes significativos, autónomos, pertinentes, críticos, liberadores y transformadores del *statu quo* imperante.

La humanología es una transdisciplina en construcción que proviene del latín *humus* que significa tierra, del sufijo *anus* que significa procedencia de algo y del griego *logos* que significa estudio o tratado, es decir, estudio o conocimiento del ser humano de manera integral y holística. En sentido particular el ser humano procede de la tierra, de la Pachamama y por esto su parentesco con todos los seres vivientes. Entonces, la humanología estudia al ser humano en sus dimensiones fundantes y fundamentales nacidas de las cosmovisiones Pachamama, minga, religiosidad, humor y carnaval, tales como la dimensión natural, material, biológica, evolutiva, social, política, religiosa, lúdica, económica, intelectual, espiritual, trascendente, cultural, artística, entre muchas otras, es decir, la humanología estudia el bienestar, el buen vivir y la felicidad del ser humano.

La paz imperfecta es una propuesta epistemológica y metodológica. Concibe al género humano como una entidad viviente con la capacidad de perfección y de ser perfeccionada, en camino de desarrollo, realización y cualificación, lo cual no indica que es defectuoso, sino que tiene posibilidad y capacidad de perfección en ascenso cualitativo. Lo mismo le sucede a la paz, es un accionar humano imperfecto, pero perfectible, alcanzable y posible. Ese accionar siempre está entre la complejidad y la conflictividad propias de todas las entidades y seres vivientes.

Los aportes étnico-culturales y educativos de los pastos, expresados en las cosmovisiones: Pachamama, minga, religiosidad, cuento pastuso y carnaval; en las prácticas educativas para optimizar las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, la formación docente y la innovación pedagógica; en las ideas de paz constitutivas de la cultura de paz, no violencia, prevención de conflictos, respeto a los derechos humanos, equidad de género y participación democrática, son referentes teórico-prácticos necesarios, importantes y fundamentales para la construcción de una paz estable y duradera en la región andina nariñense.

Esta investigación ha sido un aprendizaje permanente en medio de tanta diversidad biológica, étnica, cultural y educativa en la región andina nariñense del suroccidente colombiano. Por esto recomiendo estudiar a las comunidades quillacingas e ingas que habitan la región andina nariñense, los awá en el pie de monte costero, los cofán en la vertiente amazónica, los eperara

siapidara en el litoral, los negros o afrodescendientes en la costa pacífica y los mestizos de la zona rural y urbana, porque con seguridad sus aportes étnico-culturales serán de mucha importancia para construir la paz en toda la región.

Deseo en un tiempo no muy lejano, seguir investigando temas relacionados con justicia, libertad, identidad, medicina tradicional, educación, territorio, estructura social, economía, política, paz e interculturalidad. A su vez invitar a otros investigadores a retomar estos temas, abrir senderos para la búsqueda de nuevos conocimientos para la construcción de la paz.

En este mismo sentido, el sociólogo y matemático Johan Galtung en su visita a Colombia 2016 nos regaló doce reflexiones necesarias para alcanzar la paz, y en su honor y con mi admiración y respeto las transcribo por su importancia en la construcción de una paz estable y duradera:

1. Enseñar la capacidad para resolver conflictos: hablar con todos, entender que hay salidas.
2. Dar más poder a las mujeres y a los jóvenes. Son fuentes para una sociedad nueva.
3. Enseñar educación de paz y conflicto en la escuela.
4. Promover un periodismo de paz, capaz de indagar por el conflicto que subyace a la violencia y por las soluciones a ese conflicto.
5. Destacar las zonas de paz, aquellos municipios en donde hay ausencia de violencia. Entender lo que han hecho bien para que eso ocurra.
6. Utilizar la ayuda de países vecinos para mantener la paz.
7. Encontrar una solución propia. La reconciliación no se puede imitar ni imponer.
8. En agricultura, cambiar los monocultivos por el multicultivo.
9. Tener economías de satisfacción de las necesidades básicas.
10. Atacar patologías como el machismo, los poderes fácticos, la atomía y la anomía.
11. Contar con policías y militares que conozcan de mediación y tengan la capacidad para no recurrir a la violencia, antes de agotar el diálogo.
12. Cumplimiento de los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C., Tabares, P., Castillo, P., et al (2021). Estrategias y Mecanismos para la Construcción de una Cultura de Paz en la Educación Secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 10(1), 245-258
- Afanador, C. (2011). Organización espacial de los pastos coloniales. En L. Muñoz (Presidenta) *Pensamiento, historia y cultura de los pueblos pastos y quillacingas*. Simposio de la Academia Nariñense de Historia, Pasto, Colombia.
- Afanador, C., Tobar, J., y Reyes, A. (2008). *Dossier del Carnaval de Negros y Blancos*. Pasto: Ediciones Corpocarnaval.
- Alta Consejería para el Bicentenario de la Independencia (2010). *Pasto por el Rey. Las guerras de independencia en la ciudad de Pasto*. Recuperado de <http://www.bicentenarioindependencia.gov.co/Es/Contexto/Especiales/Paginas/Pasto.aspx>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Álvarez, M. T. (2007). *Élites intelectuales en el sur de Colombia*. Pasto: coedición Rudecolombia, ASCUN, UPTC y Universidad de Nariño.
- Añaños, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. evolución de la educación y pedagogía social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18) 119-138.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Archila, M. (2006). Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia. *CINEP: Controversia*, 186, 10-32.
- Aurelio, A. (2009). *Morada al sur*. Barranquilla: Editorial Travesías.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rebeláis*. Madrid: Alianza editorial.

- Barbero, J. (2005). Interculturalidad, desafíos a la nación y políticas públicas. *Cuadernos de Sociología*, 39, 53-59.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (2014). *Estudio de casos. Metodología de investigación cualitativa*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bastidas, E. (1999). *Nariño, historia y cultura*. Bogotá: Ediciones Testimonio.
- Bedmar, M. (2002). La educación social contra la exclusión: la Interculturalidad. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de Colima*, 8(16), 83-95.
- Bedmar, M. (2003). Los imperativos de la educación social. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 55-56.
- Bedoya, I. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Bello, Á., y Aylwin, J. (Comp.) (2008). *Globalización, derechos humanos y pueblos indígenas*. Chile: WIGIA.
- Boff, L. (2009). *El buen vivir. Instituto Internacional del saber*. España-Colombia: Colección Léeme.
- Bolaños, H. (1993). *Diccionario pastuso*. Pasto: Imprenta Departamental.
- Bolaños, G., Tattay, L., y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior* (pp. 211-222). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes; Editorial Norma.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81.
- Calpa, L. (2012). Nuevos relatos a partir de la Escuela de Pensamiento de don Juanito Chiles en el pueblo de los pastos. En L. Muñoz (Presidenta), *Pensamiento, historia y cultura de los*

pueblos pastos y quillacingas. Simposio de la Academia Nariñense de Historia, Pasto, Colombia.

Canclini, N. (2012). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Bogotá. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Garciacanclini.pdf>.

Cañas, R. (2006). El origen de la filosofía en Grecia: la unidad del hombre con el cosmos. *Revista Espiga*, 13, 1-22.

Castillo, L. (2006). *El Estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano, la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Chaves, E. (1974). *Chambú*. Medellín: Editorial Bedout.

Chirán, C., Rosa, A., y Burbano, M. (2013). La dualidad andina del pueblo pasto principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad. *Revista Plumilla Educativa*, 11(1), 136-156.

Comins-Mingol, I. (2002a). Reseña de "La paz imperfecta" de Francisco A. Muñoz (Ed.) *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 21-336.

Comins-Mingol, I. (2002b). Construyendo la paz, una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28, 321-336.

Comins-Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (Tesis doctoral). Univeritat Jaume I, Castellón, España.

Comins-Mingol, I. y París-Albert, S. (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-26

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación. Por la cual se expide la ley general de educación. Ley 115 de febrero de 1994*. Bogotá: Congreso de la

República de Colombia.

Constructivismo (2018). *El constructivismo pedagógico*. Recuperado de: <https://youngfrancisco21.wixsite.com/constructivismo>

Correa, O. y Serrano, A. (2021). Reflexiones sobre los retos y oportunidades del acuerdo de paz (AP) colombiano. Una mirada inicial desde la perspectiva de género sobre lo pactado y lo implementado. *En-Contexto* 9(14) ene-jun, 225-252

Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: Ediciones UNAULA.

De Sousa, B. (2007) *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: Plural Editores.

De Sousa, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

De Sousa, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Colección de justicia.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Del Arenal, C. (1987). La investigación por la paz: pasado, presente y futuro. *Congreso Internacional sobre la Paz*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill.

Díez, M., y Mirón, M. (2004). Una paz femenina. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 69-93). Granada: Editorial Eirene.

Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Editorial Extemporáneos.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.

Fals, O. (2008). *Sentipensante*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona: Escuela de Cultura de Paz.

- Flórez, O. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político Filosófico*. España: Editorial Morata.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1967). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1905). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Austria: NoBooks.
- Gadamer, H. D. (1984). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1997). La educación para la paz solo tiene sentido si desemboca en la acción. *El Correo de la Unesco*, febrero.
- García, E. (2012). Los desafíos formativos del docente para una cultura de paz en la escuela democrática. En J. Abellán (Ed.), *La praxis de la paz y los derechos humanos: Joaquín Herrera Flórez in memoriam* (pp. 287-310). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García, E. (2013). Hacia una forma más holística y dialógica de educar para la paz. En M. Castilla, E. Vila y V. Martín (Coord.), *Cultura de paz para la educación* (pp. 93-109). España:

GEU Editorial.

- García, E. (2015). Educar para la paz desde los derechos humanos y la justicia social. En E. García, C. Coca, V. Martín y C. Ramírez (Coords.), *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. In memoriam Francisco Muñoz* (pp. 45-60). Cádiz: Editorial Síntesis.
- García, E., y Almanza, M. (2018). Conflictos de la diversidad cultural y la cultura de paz en Latinoamérica. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 6, 82-93.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación app*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Giroux, A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- Gobernación del departamento de Nariño (2012). *Plan de desarrollo 2012-2015*. Recuperado de <http://www.narino.gov.co/index.php/es/plan-de-desarrollo-2012-2015>
- Goetz, J., y Le Compte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: editorial Kairos
- González, L. (2009). *Ética*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Guerrero, G. (1999). Sociedad, educación y política en Pasto. *Manual de Historia de Pasto*, 3, 215-256.
- Guerrero, M. (2011). La otra historia por contar sobre el 'sol de los Pastos'. En L. Muñoz (Presidenta), *Pensamiento, historia y cultura de los pueblos pastos y quillacingas*. Simposio de la Academia Nariñense de Historia, Pasto, Colombia.
- Guadarrama, P. (2008). Filosofía Latinoamericana: momentos de su desarrollo. *Revista de Filosofía: Eikasia*, 3(17), 1-45.

- Hernández, G. (2004). *La mujer en la Universidad de Nariño 1935-1969*. Pasto: Editorial Universitaria.
- Hernández, E. (2008). *Expresiones de cultura de paz en Colombia: Historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia*. Granada: Editorial Eirene.
- Hernández, G. (2010). Entre la moral y la utilidad práctica: educación de las niñas pobres de Pasto, 1904-1930. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13, 117-142.
- Hernández, Z. (2015). *Nariño, de la guerra a la paz. Realidades, roles y propuestas para el postdiálogo territorial*. Bogotá: Editorial Teoría y Praxis.
- Herrera, C. (2009). *Reconciliaciones, transiciones democráticas y construcción de paz: el caso colombiano (1989-2006)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencia regionales andinas*. Lima: CAOI.
- Ibarra, M. (2007). *Transformaciones identitarias de las mujeres como resultado de su participación política en las guerrillas y en las acciones colectivas por la paz en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Instituto de la Paz y los Conflictos. (2018). *Colección Eirene*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2008). Mapa de Nariño, Colombia y Sudamérica. Recuperado de <https://www.igac.gov.co/>
- Jafella, S. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344.
- Jiménez, J. (2018). Homenaje al profesor, amigo y colega Francisco A. Muñoz. En P. Valencia, S. Pérez-Gallart y O. Mancera (Coords.), *Empoderamiento pacifista*. Universidad de Medellín; Universidad de Granada; Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Recuperado de https://www.academia.edu/29686431/KANT_Immanuel_-_Pedagogia
- Labrador, M. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales.

Revista de Educación, 3, 45-68.

Lederach, J. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos*. México: SERPAJ.

López, M. (2004a). Noviolencia. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 303-330). Granada: Editorial Eirene.

López, M. (2004b). Métodos y praxis de la noviolencia. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 331-356). Granada: Editorial Eirene.

Luzuriaga, L. (1961). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Machado, A. (1912). Caminante no hay camino. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>

Mamián, D. (2004). *Los pastos, en la danza del espacio, el tiempo y el poder*. Pasto: Ediciones UNARIÑO.

Martín, M. (2004). ¿Qué es la violencia? En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 331-356). Granada: Editorial Eirene.

Martínez, C. (1998). Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 255-289.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-Práctico*. México: Editorial Trillas.

Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz*. España: Icaria Editorial.

Martínez, V. (2015). Prólogo. *Revista TEMAS*, 9, 5-6.

Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 59, n. 59, p. 1-22, e-24018, jan./mar. Doi|10.21680/1981-1802.2021v59n59D24018

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.

- Mesa, E. (2016). El carnaval, escenario para el encuentro intercultural. En EdA Special Issue (Ed.), *Dialogue among cultures. Carnivals in the world*. 1St International Symposium. Florencia, Italia.
- Mesa, E. (2018a). Ideas de los pastos para construir la paz en Nariño, Colombia. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 6, 57-72.
- Mesa, E. (2018b). Cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos para construir la paz regional. *Revista Tendencias*, 19(1), 215-240.
- Mesa, E., y Carvajal, C. (2015). Formación de estudiantes en ciencias sociales para trabajar con población en situación de discapacidad. *Revista Educación y Territorio*, 4(1), 49-59.
- Ministerio de Educación Nacional –[MEN] (2010). *Manual de implementación de escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional –[MEN] (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Autor.
- Montenegro, A. (2002). *Una historia en contravía: Pasto y Colombia*. Bogotá: Editorial Malpensante.
- Morín, E. (2009). *Principios de la transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://blog-citio.blogspot.com.co>
- Morín, E. (2019). *¿Qué es transdisciplinariedad?* Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F., y Molina, R. (1998). *Paz y conflictos en las Universidades Andaluzas e Iberoamericanas. Una primera evaluación*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F., y Molina, B. (Eds.). (2004). *Manual de paz y conflictos*. España: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F., y Bolaños, J. (2010). *La praxis (teoría y práctica) de la paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.

- Natorp, P. (1913). *Pedagogía social*. Madrid: La Lectura.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Autor.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la paz*. Bogotá: Autor.
- Organización Mundial de la Salud –[OMS] (2019). *Género*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1963). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1984). *Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightOfPeoplesToPeace.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1986). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Organización de las Naciones Unidas –[ONU] (2018). *UPAZ*. Recuperado de <http://www.nacionesunidas.or.cr/agencia/upaz>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura –[FAO] (2013). *Mindala y Shagra. Guía técnica*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i3490s.pdf>

- Ospina, W. (2016). *De la Habana a la Paz*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Papa Francisco (2015). *Carta Encíclica 'Laudato Sí', sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20_15_0524_enciclica-laudato-si.html
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía social/Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Pinheiro, W., De Souza (2013). Descolonizar el pensamiento para ser más: experiencias de extensión hacia el sur. *Visión Docente con-ciencia*. Año XII, N° 69, mayo.
- Quijano, A. (2006). *El Churo Cósmico: un estudio arqueológico y etno astronómico de la espiral en la cultura Nariño*. Pasto: Editorial CESMAG.
- Quintana, J. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*. 23(1), 9-17 <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Academia Española –[RAE] (2018). *Diccionario*. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Ríos, J. y González, J. C. (2021). Colombia y el Acuerdo de Paz con la FARC-EP: entre la paz territorial que no llega y la violencia que no cesa. *Revista Española de Ciencia Política*, 55, 63-91 Doi: <https://doi.org/10.21308/recp.55.03>
- Rodríguez, H. (2005). *El imaginario religioso popular en Nariño*. Pasto: Biblioteca del Centenario.
- Rodríguez, J. (2018). *Historia de la literatura regional*. Pasto: Editorial Universitaria.
- Rojas, G. (2013). *Índice de felicidad y buen vivir*. España: Instituto Internacional del Saber.
- Sabogal, J., Molina, D., Uscátegui, M., Quijano, A., Ruiz, I., Silva, A., Villarreal, C. y Burbano,

- H. (2010). *Tendencias del pensamiento social en Nariño*. Pasto: Institución Universitaria CESMAG.
- Sacipa, E. (2005). *Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salguero, J. (2004). *Educar para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Sambrano, J. (2007). ¿Se pueden enseñar los valores? Educar en valores. *Revista Educación en valores*, 2(8), 52-55.
- Sánchez, S. (2004). Interculturalidad, educación e inmigración. *Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad*. Congreso Nacional sobre Educación Intercultural, Almería, España.
- Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y cultura de paz. Implicaciones educativas. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el espacio europeo de educación superior* (pp. 399-416). Alcoy: Marfil.
- Sánchez, S. (2008). Didáctica de la educación en valores. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill.
- Sánchez, S. (2016). Cultura de paz y derechos humanos. El papel de la educación. En J. Villena (Coord.), *Derechos humanos y justicia universal en la frontera sur* (pp. 25-46). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez, S. (2005) Prólogo. En *El imaginario religioso popular en Nariño* (pp. 15-16) Pasto: Biblioteca del Centenario.
- Sandoval, E. (Coord.). (2013). *Manual para docentes Mexiquenses*. Toluca: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Santamaría, C. (2010). *Humanología: construyendo una sociedad mejor*. Recuperado de <http://www.jacobita.cl/filosofía-ambiental/>

- Sanz, R. (2006). *Diccionario de la lengua pastusa*. Pasto: Graficolor.
- Sharp, G. (1973). *La política de la acción no violenta*. Boston: Porter Sargent Publishers.
- Shiva, V. y Mies, M. (1998). *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo, reproducción*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Bilbao: Horas y horas Editorial.
- Tarapué, T. (2011). La lectura del simbolismo andino del pueblo de los pastos. En L. Muñoz (Presidenta), *Pensamiento, historia y cultura de los pueblos pastos y quillacingas*. Simposio de la Academia Nariñense de Historia, Pasto, Colombia.
- Tatar-Garnica, F. y Vargas, J. (2021). Referentes conceptuales: soporte para una educación universitaria constructora de paz. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 229-248 <https://doi.org/10.17227/rce.num81-6945>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Editorial Paidós.
- Torío, S. (2006). *Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción*. España: Universidad de Navarra.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: UNAD.
- Torres, N. (2015). *Prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado*. Bogotá: Editorial REDIPE.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Granada: Editorial Eirene.
- Tzvetan, T. (2005). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI editores.
- Unesco (1945). *Constitución de la organización*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz*

- internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF
- Unesco (1986). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*. Barcelona: Autor.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (1995). *Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>
- Unesco (1998). *Proyecto transdisciplinario 'Hacia una cultura de paz'*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117753_spa
- Unesco (1989a). *Recomendaciones sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (1989b). *Construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres*. Recuperado de <https://es.unesco.org/>
- Unesco (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Recuperado de <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf>
- Unesco (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/normative-action/cultural-diversity/>
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado el 12 de mayo 2016, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 28 de marzo 2019, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Unesco (2009). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* Recuperado de

<https://es.unesco.org/themes/patrimonio-cultural-inmaterial>

Universidad de Granada (2007). *Guía de lenguaje no sexista*. España: Universidad de Granada.

Recuperado de <https://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/desarrollo/2009/guia211209/%21>

Universidad de Nariño (1993). *Estatuto general de la Universidad de Nariño. Acuerdo 194/1993*.

Recuperado de <http://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2017/08/document-2.pdf>

Universidad de Nariño (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2020*. Recuperado de

http://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2016/10/PLAN_DE_DESARROLLO_UDENAR_2008_2020.pdf

Universidad de Nariño (2013). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo 035/2013*. Recuperado

de <http://secretariageneral.udenar.edu.co/archivos/035-PEI.pdf>

Universidad de Nariño (2014a). *Reglamento de práctica pedagógica integral e investigativa*.

Pasto: CEPUN.

Universidad de Nariño (2014b). *Práctica pedagógica integral e investigativa (PPII)*. Recuperado

de <http://facedu.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/10/practica-pedagogica-integral-e-investigativa-PPII-facedu-sep-2014.pdf>

Unriza, M., Hernández, I. y Simanca, F. (2021). Percepciones de los docentes universitarios para

la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 29, n. 110, 288-310

Uribe, L. A. y Velasco, L. A. (2021). Construir la paz en Colombia: implicaciones del

restablecimiento de la dignidad humana. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(1), 349-365

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid:

Editorial Trotta S.A.

Verdugo, P. (2010). *Contexto, historia y pensamiento histórico*. Pasto: Editorial Universidad de

Nariño.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y*

(re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.

Zambrano, C. (2006). *Ejes políticos de la diversidad cultural*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Zambrano, C. (2007). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Zambrano, C. (2010). Territorio, diversidad cultural y trabajo social. *Revista Trabajo Social*, 12, 9-24.

Zen, D. (2018). *La práctica de la rehumanización*. Recuperado de <https://dojozenmadrid.wordpress.com/2018/02/07/la-practica-de-la-rehumanizacion/#more-2835>

Zolá, A. y Polo, G. (2021). Profesionalización de la pedagogía y educación social en Colombia: trayectoria, aportes y retos. *RES, Revista de Educación Social*, n° 32, enero-junio.

Zuñiga, E. (2002). *Nariño, cultura e ideología*. Pasto: Graficolor.

ANEXOS

ANEXO 1

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

1. Cosmovisiones étnico-culturales

- a. Cosmovisión agrícola, productiva y laboral: Pachamama
- b. Cosmovisión relacional: minga
- c. Cosmovisión religiosa: religiosidad popular
- d. Cosmovisión humorística: chiste pastuso
- e. Cosmovisión artística: Carnaval de Negros y Blancos

2. Prácticas educativas

- a. Relaciones interpersonales
- b. Convivencia escolar
- c. Metodologías frente a la paz

3. Cultura de paz

- a. Educación y valores
- b. Noviolencia y prevención de conflictos
- c. Respeto a los derechos humanos
- d. Igualdad de género
- e. Participación democrática

4. Hermenéutica de la paz

- a. Paz imperfecta
- b. Conflictos abiertos
- c. Deconstrucción de la violencia
- d. Mediaciones
- e. Empoderamiento pacifista

ANEXO 2

PREGUNTAS ORIENTADORAS:

OBSERVACIÓN, ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN

1. ¿Cuál es su trayectoria académica, investigativa y productiva?
2. ¿Qué aportes ofrece la cosmovisión agrícola, laboral y económica a la construcción de la paz en Nariño?
3. ¿Por qué razones la cosmovisión relacional es un espacio para la expresión de la paz en Nariño?
4. ¿Qué ideas religiosas alimentan los sentimientos y anhelos de paz en Nariño?
5. ¿Qué importancia y utilidad tiene el chiste pastuso en la construcción de la paz?
6. ¿Cuáles son los aportes del Carnaval de Negros y Blancos a la paz?
7. ¿Qué enunciados de las cosmovisiones relacionan paz con justicia social?
8. ¿Qué enunciados de las cosmovisiones relacionan paz con libertad?
9. ¿Qué enunciados de las cosmovisiones relacionan paz con bien común?
10. ¿Cuáles valores tiene en cuenta en la formación de una cultura de paz?
11. ¿De qué maneras se podría expresar la noviolencia y la prevención de los conflictos?
12. ¿Cómo se podrían garantizar y respetar los derechos humanos?
13. ¿Qué ha hecho usted en favor de la igualdad de género?
14. ¿Qué papel desempeña la mujer en la construcción de la paz en Nariño?
15. ¿Qué mecanismos existen para la participación democrática?
16. ¿Con cuáles referentes conceptuales educa para la paz?
17. ¿De qué maneras se podría educar para construir la paz?
18. ¿Qué prácticas educativas asumir para generar y promover actitudes y acciones de paz?
19. ¿Cómo se relaciona y trata a sus estudiantes?
20. ¿Qué aspectos tiene en cuenta en el desarrollo de la clase?
21. ¿Qué acciones promueve para mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia?
22. ¿Qué acciones, métodos y estrategias utiliza para construir la paz?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo: recoger información relacionada con las cosmovisiones étnico-culturales, prácticas educativas y cultura de paz en docentes de la Universidad de Nariño para construir la paz en el posconflicto.

Docente: _____ Entrevista N.º _____

Lugar: _____ Fecha _____ Hora _____

1. ¿Cuál es su trayectoria académica, investigativa y productiva?
2. ¿Qué ideas de paz ofrece la cosmovisión de la Pachamama en Nariño?
3. ¿Qué aspectos contiene la minga relacionados con la paz en Nariño?
4. ¿Qué ideas religiosas alimentan los sentimientos y anhelos de paz en Nariño?
5. ¿Qué significado y contenido tiene el chiste pastuso en relación con la paz?
6. ¿Cuáles son los aportes del Carnaval de Negros y Blancos a la paz?
7. ¿En su contexto educativo con qué referentes conceptuales se educa para la paz?
8. ¿Qué prácticas educativas generan y promueven actitudes y acciones de paz?
9. ¿Qué expresiones de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con justicia social?
10. ¿Qué enunciados de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con libertad?
11. ¿Qué manifestaciones de las cosmovisiones en Nariño relacionan la paz con bien común?
12. ¿Qué acciones promueve para mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia?
13. ¿Qué aspectos tiene en cuenta en el desarrollo de la clase?
14. ¿Cuáles son sus actitudes o comportamientos frente a la paz?
15. ¿Cuáles valores tiene en cuenta en la formación de una cultura de paz?
16. ¿De qué maneras expresa la noviolencia y la prevención de los conflictos?
17. ¿Cómo educa en favor de los derechos humanos?
18. ¿De qué manera posibilita la igualdad de género?
19. ¿Qué papel desempeña la mujer en la construcción de la paz en Nariño?
20. ¿Qué mecanismos utiliza para la participación democrática?

ANEXO 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: recoger información relacionada con el concepto de paz en los contextos educativos de siete docentes de la Universidad de Nariño.

Docente: _____

Lugar: _____ Fecha ____ Hora ____

1. Cosmovisiones culturales en Nariño

Observaciones	Descripciones
¿El docente conoce, relaciona e interactúa con las cosmovisiones culturales de Nariño: Pachamama, minga, religiosidad, chiste pastuso y Carnaval de Negros y Blancos?	

2. Ideas de paz en las cosmovisiones de los docentes

Observaciones	Descripciones
¿El docente relaciona las cosmovisiones culturales de Nariño con Paz, justicia social, libertad y bien común?	

3. Prácticas educativas de los docentes

Observaciones	Descripciones
¿Cómo es la relación del docente con sus estudiantes?	
En el desarrollo de su clase tiene en cuenta el tema, objetivos, motivación, actividades y evaluación	
Escucha y permite las preguntas y los comentarios de sus estudiantes	
¿Qué tipo de actividades organiza para procurar los aprendizajes?	
¿Qué actitudes expresa en favor de la paz?	
¿Propone y permite acciones de paz en el aula y en la universidad?	

4. Cultura de paz

Observaciones	Descripciones
¿Educa en valores democráticos, ciudadanos, éticos y políticos?	
¿Reflexiona sobre la noviolencia y la prevención de conflictos?	
¿Reflexiona, manifiesta y respeta los derechos humanos?	
¿Trata con igualdad de género a hombres y mujeres?	
¿Posibilita la participación democrática?	