

TESIS DE POSGRADO:
**Estrategias y Metodologías de Educación en Derechos Humanos
Implementadas en Territorios Afectados por el Conflicto Armado en
Colombia; Estudio de Caso del Proceso Gestores Humanitarios una
Iniciativa De Paz**

Tesista:
Alexis Astrid López Cárdenas



Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Instituto de Derechos Humanos
Maestría en Derechos Humanos

2023

TESIS DE POSGRADO
Estrategias y Metodologías de Educación en Derechos Humanos
Implementadas en Territorios Afectados por el Conflicto Armado en
Colombia; Estudio de Caso del Proceso Gestores Humanitarios una
Iniciativa De Paz

Tesista:

Alexis Astrid López Cárdenas

Trabajo de grado para optar al título de:

Magister en Derechos Humanos

Director: Jaime Andrés Wilches Tinjacá

Codirector: Claudio Espósito

Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Instituto de Derechos Humanos
Maestría en Derechos Humanos

Dedicatoria

*A la memoria de mi madre, la mujer más valiente que he conocido,
quien sembró en mí el valor para luchar por mis sueños
y hoy sigue inspirando los pasos más importantes de mi vida.
Y a los gestores humanitarios de San Andrés de Tello,
trabajadores incansables de la paz, ejemplo de resiliencia y valor.*

Agradecimientos

A Dios, mi creador, mi fuente de conocimiento;

A mi esposo, por su apoyo incondicional para alcanzar este sueño;

A mi familia, por su motivación constante;

A los profesores Jaime Andrés Wilches y Claudio Espósito, por su orientación para el avance de esta investigación;

Al profesor Germán Franco, por su motivación y sus aportes a mi investigación;

Al equipo facilitador de la organización Plataforma Sur, por abrirme las puertas para conocer esta valiosa experiencia;

Y a los gestores humanitarios; hombres y mujeres valientes que inspiraron este trabajo y reafirmaron mi convicción en la defensa de los derechos humanos.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1.....	12
Consideraciones formales de la investigación.....	12
1.1 Objetivos.....	12
1.1.1 Objetivo General	12
1.1.2 Objetivos Específicos	12
1.2 Aporte de la Tesis al Estado Actual de la Investigación del Tema o Disciplina	13
1.3 Metodología.....	23
1.3.1 Enfoque de la investigación	23
1.3.2 Método	25
1.3.3 Instrumentos de recolección y análisis de la información.....	28
1.3.4 Fases de la investigación	32
CAPÍTULO 2.....	34
Marco contextual sobre el conflicto armado en Colombia.....	34
2.1 El Conflicto armado colombiano desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos	34
2.2 Antecedentes, origen y dinámica del conflicto armado en Colombia	36
2.2.1 El surgimiento del paramilitarismo	37
2.2.2 La década de los 80: intentos por encontrar una salida negociada al conflicto	39
2.2.3. La década de los 90: la Asamblea Nacional Constituyente y la expansión de los grupos armados ilegales	41

2.2.4 De la política de seguridad democrática a la firma del Acuerdo de Paz con las FARC-EP 44

2.3 Contexto general municipio de Tello (Huila) y el centro poblado San Andrés.. 47

CAPÍTULO 3..... 54

Marco teórico..... 54

3.1 Educación en derechos humanos y su relación con el Derecho Internacional Humanitario..... 54

3.1.1 La educación como derecho fundamental 54

3.1.2 La Educación en Derechos Humanos como base de la educación..... 56

3.1.3 Educación en Derechos Humanos y su relación con el Derecho Internacional Humanitario..... 60

3.2 Educación comunitaria 63

3.2.1 Educación comunitaria para la creación de sociedades sostenibles 65

3.2.2. Un modelo que parte de las necesidades para la transformación social..... 66

CAPÍTULO 4..... 72

El proceso “Gestores Humanitarios: una iniciativa de Paz”: métodos y estrategias empleadas para educar en derechos humanos y DIH en el centro poblado San Andrés de Tello (Huila-Colombia)..... 72

4.1 Contexto en el que surge la experiencia 76

4.2 Origen de la experiencia gestores humanitarios: una iniciativa de paz..... 81

4.3 Características del proceso pedagógico de formación de gestores humanitarios..... 88

4.4 Aportes para la educación comunitaria en derechos humanos en un contexto de conflicto armado 106

CAPÍTULO 5..... 110

Análisis sobre contribuciones de un proceso de Educación en Derechos Humanos y DIH en una región de alta conflictividad..... 110

5.1. Transformaciones en el ejercicio y exigibilidad de derechos de los Gestores Humanitarios de San Andrés de Tello..... 110

5.2. La organización comunitaria como condición fundamental para los procesos de educación comunitaria y educación en derechos humanos 117

5.3. La articulación entre la educación comunitaria y la educación en derechos humanos, una apuesta por la practicidad del saber..... 128

CAPÍTULO 6..... 137

Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para el diseño e implementación de procesos de educación de derechos humanos dirigidos a comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado 137

6.1 Conclusiones 137

6.2. Lecciones aprendidas y recomendaciones para el diseño e implementación de procesos de Educación de Derechos Humanos dirigidos a comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado..... 145

BIBLIOGRAFÍA..... 152

ENTREVISTAS..... 161

ANEXOS 163

Estrategias y metodologías de Educación en Derechos Humanos implementadas en territorios afectados por el conflicto armado en Colombia; estudio de caso del proceso *Gestores Humanitarios: una Iniciativa de Paz*

"Un Gestor Humanitario es aquella persona que tiene voluntad de liderazgo, decisión y compromiso con la sociedad. Es una persona humilde de origen campesino que ve la necesidad de prepararse en la defensa de los derechos humanos. Gestor humanitario es aquel que trabaja en pro de los Derechos Humanos y por el respeto del Derecho internacional Humanitario, los cuales se encuentran respaldados en nuestra Constitución Política de Colombia. Él también sacrifica su tiempo y sus labores para servir y orientar a su comunidad y su pueblo que tanto lo necesita"
Fernanda Olaya, Carlos Romero, Sergio Rodríguez, Víctor Tafur.
Gestores Humanitarios, Asojuntas San Andrés-Tello

INTRODUCCIÓN

El departamento del Huila está ubicado en el suroccidente de Colombia, en lo que se conoce como la región andina. Se trata de un área históricamente afectada por la dinámica del conflicto armado, donde tienen presencia diversas organizaciones criminales e insurgentes. Durante los años sesenta, este departamento fue clave para el surgimiento de la guerrilla de las FARC- EP, que se convirtió en la presencia predominante –aunque no exclusiva– pues en la zona también se sintió la influencia de organizaciones como el ELN, y los grupos paramilitares y autodefensas; las disputas con estos últimos produjeron un aumento de la violencia, en un contexto de consolidación de la economía del narcotráfico (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010, p. 8). Sin embargo, el fuerte arraigo de las FARC-EP en la región y las condiciones geográficas del departamento facilitaron que el Bloque Sur de esta guerrilla mantuviera su hegemonía regional.

Se trata evidentemente de una larga historia de violencia que, en seis décadas, afectó –según los datos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas– a unos 9.395.274 de colombianos. En este periodo se produjo la vulneración sistemática de los derechos humanos en muchos lugares del país, los atropellos, las estigmatizaciones –especialmente contra líderes y lideresas– al punto de que violencia llegó a naturalizarse, de manera que, como se puede apreciar en los relatos recolectados, se terminaba por condenar a la población a vivir en un tiempo de horror, apresados en un conflicto sin origen claro ni posibilidad de final.

De manera especial, entre 2002 y 2010 la política de seguridad implementada desde el gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez, produjo un aumento de las vulneraciones contra la población civil, tal como lo ilustran los relatos de la población y lo confirman los datos del Registro Único de Víctimas (RUV). Según estos datos, el número de colombianos afectados por el conflicto creció un 2 %, y este aumento fue de 6,24 % en el caso del desplazamiento forzado.

La implementación de las acciones de consolidación de la llamada “Seguridad Democrática”, llevadas a cabo durante el segundo mandato presidencial de Uribe Vélez, entre el año 2006 y el 2010, significaron el aumento de las tensiones entre la población civil y las fuerzas armadas estatales, profundizando la discriminación y estigmatización hacia las organizaciones comunitarias, acciones que, en el marco del conflicto, no hicieron más que estimular el miedo y el terror entre los ciudadanos. En su esfuerzo por recuperar el control territorial, el Estado desplegó diferentes estrategias, algunas de las cuales tuvieron un impacto negativo para las comunidades, especialmente en las zonas en las que los actores armados tenían mayor presencia y donde se eliminaba la distinción entre combatientes y población civil.

En este contexto tuvo lugar el proceso de Educación en Derechos Humanos de los gestores humanitarios de San Andrés –Tello- (Huila, Colombia), impulsado por la organización Plataforma Sur de Procesos y Organizaciones Sociales¹ entre los años 2008 y 2012 para el ejercicio de sus derechos y la sobrevivencia en un territorio afectado por el conflicto armado. Se trata de un proceso que ofrece aprendizajes y recomendaciones útiles en la definición de pautas para la implementación de procesos de Educación en Derechos Humanos dirigidos a

¹ Plataforma Sur de Procesos y Organizaciones Sociales, es una entidad sin ánimo de lucro fundada en el año 2008 en el departamento del Huila, con el propósito de “acompañar procesos comunitarios en el sur colombiano, con base en una Agenda de Interacción Regional, entendida ésta como proyecto político, económico, social, cultural, ambiental, que facilite la construcción de procesos democráticos y de empoderamiento local, reconociendo la autonomía, la cosmogonía, la tierra y el territorio de las comunidades que lo habitan”. Para lograrlo, Plataforma Sur ha promovido la articulación y concurrencia de las organizaciones sociales de la región y ha trabajado con base en la interacción con las comunidades; sus saberes, conocimientos y experiencias para la formulación de propuestas comunes orientadas a la construcción de paz y desarrollo integral. (Plataforma Sur de Procesos Sociales, s.f.)

comunidades afectadas por el conflicto armado. Conocer esta iniciativa y escuchar las voces de sus gestores humanitarios, así como sus logros y lecciones puede resultar de provecho en otros casos. Si bien los procesos pedagógicos deben ser formulados e implementados teniendo en cuenta la población objetivo y el contexto en el que se desarrollarán (aspectos físicos, socio-políticos, culturales, situación de orden público, entre otros), algunas pautas generales originadas a partir de experiencias probadas pueden impulsar procesos que fortalezcan las capacidades de las comunidades campesinas para el ejercicio y defensa de sus derechos en contextos de alta conflictividad, y en la generación de prácticas de protección y autoprotección en circunstancias adversas.

El documento se estructura de acuerdo con las exigencias de todo ejercicio investigativo, por tanto, el primer capítulo incluye las consideraciones formales de la investigación, sus objetivos, aporte de la tesis al estado actual de la investigación y los aspectos metodológicos. A continuación, en el capítulo 2, se presenta un marco contextual que aborda las consideraciones necesarias para ubicar el objeto de estudio, en el contexto del conflicto armado colombiano de manera que se cuente con referencias adecuadas para comprender el proceso. En el Capítulo 3, se encuentra el marco teórico, en el que se da un lugar relevante a la comprensión de los procesos de educación comunitaria, y a la relación entre la educación en derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Es importante advertir que la investigación se ubica metodológicamente en el paradigma cualitativo, y que recurrió para su realización al método biográfico-narrativo. Esta decisión es consistente con el propósito de acercarse de manera genuina a la experiencia adquirida de quienes participaron del proceso estudiado. Por ello se dio prioridad a la exploración de los elementos subjetivos, con la intención de adentrarse desde allí al sentido de una experiencia situada en un contexto muy particular y problemático. Dado que el método biográfico-narrativo permite involucrar el sujeto como actor activo y con conocimiento de su realidad, se convirtió

en el camino más conveniente para el estudio. Las entrevistas, los grupos focales, la revisión documental y todos los instrumentos en general de recolección de información atendieron a ese propósito comprensivo.

A lo largo del cuarto capítulo se presenta una descripción del proceso de gestores humanitarios, con el fin de evidenciar los métodos y estrategias a los que recurrió para el desarrollo de sus acciones educativas. Luego, en el capítulo siguiente, el interés se concentra en los aportes de la experiencia, por lo que se sumerge en el análisis de las contribuciones que este tipo de procesos ofrecen en contextos de alta conflictividad. Por último, en la sección de conclusiones, se hace un balance de las lecciones aprendidas en el proceso, al tiempo que se proponen algunas recomendaciones que pueden ser valiosas en el diseño e implementación de procesos educativos comunitarios similares.

Tras la firma en 2016 del *Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC se han producido muchos cambios. Pese a que el panorama es más esperanzador ahora para el país, no cabe duda de que el Estado debe hacer frente a múltiples desafíos para que el conflicto termine. Se requiere la implementación efectiva del Acuerdo de Paz, hallar una estrategia para negociar o combatir a los actores armados ilegales que permanecen, y sobre todo garantizar la seguridad y la vida de las comunidades de aquellos territorios que están bajo el poder de estructuras criminales.

La experiencia de los gestores humanitarios contribuyó a que la comunidad se planteara la necesidad de garantizar los derechos humanos para todos, en términos de la equidad y en contra de la desigualdad, con lo que se abren las posibilidades que la comunidad tiene para soñar con cambios, organizarse y luchar por ellos. Ese es el mejor camino posible hacia la construcción de una paz estable y duradera.

CAPÍTULO 1

Consideraciones formales de la investigación

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo General

Identificar las estrategias y metodologías empleadas en el proceso de Educación en Derechos Humanos de los gestores humanitarios de San Andrés –Tello- (Huila, Colombia) implementado entre los años 2008 y 2012, para el ejercicio de sus derechos y la sobrevivencia en un territorio afectado por el conflicto armado.

1.1.2 Objetivos Específicos

- i.** Analizar rasgos del proceso de Educación en Derechos Humanos y DIH recibida por los gestores humanitarios de San Andrés –Tello-, que generaron transformación de sus conductas y las de su comunidad en términos del ejercicio y defensa de derechos.
- ii.** Determinar las variables del proceso *Gestores Humanitarios: una iniciativa de Paz*, que pueden servir como lecciones aprendidas aplicables en procesos de Educación en Derechos Humanos en comunidades afectadas por el conflicto armado con características similares a las del centro poblado² San Andrés-Tello (Huila-Colombia).

² En Colombia, los centros poblados por definición son asentamientos o núcleos de población de tipo rural que se ubican en un municipio o corregimiento departamental, y tienen una concentración mínima de veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, que pueden ser de diferentes tipos, y que cuentan con servicios públicos, administrativos, sociales y asistenciales de parte del Estado para la atención de población que se encuentra dispersa en las veredas que hacen parte del área de influencia de dicho territorio. Estos asentamientos cuentan con características urbanas tales como delimitación de vías vehiculares y peatonales. (DANE, s. f.). Este concepto considera que dentro de la organización territorial de Colombia en el primer nivel administrativo se encuentran los departamentos; en el segundo nivel, los municipios; en el tercer nivel, los corregimientos; y en el cuarto nivel, las veredas.

- iii. Establecer reflexiones respecto a lo que procesos como el de gestores humanitarios genera en el redimensionamiento de la Educación en Derechos Humanos en contextos de conflicto.

1.2 Aporte de la Tesis al Estado Actual de la Investigación del Tema o Disciplina

Para el desarrollo de la presente investigación, se hizo una revisión documental sobre estudios referentes a la Educación en Derechos Humanos (EDH), con base en los cuales se propuso una clasificación en cuatro enfoques de acuerdo con su contenido, para efectos de la presente investigación.

El primer enfoque propuesto es el epistemológico, dentro del cual se agrupan los documentos que hacen referencia a los principios y fundamentos de la EDH; el segundo, el histórico, en el que encontramos un estudio respecto a los avances de la EDH en diferentes periodos de tiempo; el tercero, el metodológico, desde el que se abordan metodologías y técnicas utilizadas para educar en derechos humanos; y por último, el institucional, basado en la importancia de incorporar y fortalecer la EDH dentro del sistema educativo formal.

En el enfoque epistemológico es importante destacar los estudios adelantados por Paulo Freire, quien afirma que la educación desempeña un papel fundamental para el cambio social y político, y es a través de ella que las personas crean y transforman su realidad, ya sea para la liberación o para la dominación (El Achkar, 2002). Freire, desde la pedagogía crítica, alude a la dimensión política de la educación invitando no solo a hacer una lectura crítica de la sociedad a través de ella, sino también a dotarla de poder transformador; de esta manera, sienta gran parte de las bases y de los fundamentos epistemológicos de la EDH.

Desde esta misma perspectiva y enfoque, Pérez Aguirre (1991) hace referencia a los postulados de Freire respecto a la necesidad de entender la educación como un proceso a través del cual aportamos para que lo mejor y lo más humano de cada persona aflore, es decir, sus talentos y capacidades; ello es distinto a entenderla como un procedimiento para la introducción

de contenidos o transferencia de conocimientos en la que los seres humanos actuamos como recipientes vacíos. A esto último Freire lo denominó educación *bancaria*.

Adicionalmente, Pérez señala que la educación en derechos humanos no se limita a lo teórico y académico, sino que tiene un estrecho vínculo con las prácticas cotidianas, con la convicción que debe tener cada ser humano —sin importar el rol que desempeña en la sociedad— sobre los derechos inherentes a la persona, y, por tanto, debe reflejarse en sus actitudes y conductas, en nuevas formas de relacionamiento y de saber estar juntos. Es necesario que las sociedades actuales asuman el reto de construir un *ethos* cimentado en los derechos humanos, unas conductas sociales en las que los derechos constituyan su referente ético, y no el mercado ni la competencia hacia donde se ha orientado la educación tradicional.

Al respecto, Pérez se basa en los postulados de Freire sobre la equivocación que nuestra cultura ha cometido al ceder la primacía al *logos* (saber) postergando el *eros* (creatividad y sentimientos), lo que ha despertado desconfianza en los sentimientos, “la falta de entusiasmo por defender la vida”, haciendo que sobresalga la frialdad de la lógica; lo que ha sido sumamente perjudicial para los procesos educativos (Pérez Aguirre, 1991).

Este autor también hace algunos aportes desde el enfoque metodológico, partiendo del postulado de Friedrich Engels de que “no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio”, con base en el cual hace un análisis sobre la importancia del “Lugar Educativo” en lo relativo a la EDH. Este *lugar* varía de acuerdo con nuestra posición personal, a la perspectiva que tenemos de la realidad basados en nuestra experiencia; en la comprensión y el sentir del dolor y el sufrimiento de la violación a los derechos humanos; pues para educar en derechos es fundamental identificar primero cuál es el lugar educativo desde el que ejercemos nuestro rol, yendo más allá de lo teórico para asumir el lugar social de la víctima.

Como se contempla en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (segunda etapa), “esta puede definirse como un conjunto de actividades de educación,

capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012, p.2). Además, enfatiza en que su propósito no es solo proporcionar conocimientos respecto a los derechos humanos, sino forjar en cada individuo las capacidades necesarias para “promoverlos, defenderlos y aplicarlos en la vida cotidiana” (p. 2). En este sentido, la EDH no solo es fundamental en los primeros años de vida como parte de un proceso de educación formal, sino que a lo largo de ella brinda importantes herramientas para el ejercicio de los derechos por parte de cada individuo.

De la misma manera, dentro del enfoque epistemológico encontramos un artículo escrito por Saira Alejandra Caicedo Bejarano (2014), en el que hace referencia a que “la enseñanza en derechos humanos busca fortalecer e incrementar las capacidades de los estudiantes, con el objeto de generar sujetos activos y partícipes en las relaciones ciudadanas para dar cumplimiento efectivo de los derechos humanos.” (p. 75). Desde esta perspectiva, las relaciones ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos en gran parte se encuentran mediados por el conocimiento que adquirimos sobre ellos a través de los diferentes procesos de enseñanza. Caicedo en su estudio profundiza en la importancia de la EDH para resolver conflictos escolares en la discriminación de género, afirmando que la enseñanza fundada en el principio de la dignidad humana y el reconocimiento de las diversas formas de violencia, aportan en la construcción de individuos integrales “en el conocimiento y la aplicación de los DD. HH.” (p.19).

Por otro lado, encontramos los documentos con enfoque histórico, dentro de los cuales se identifica una síntesis sobre los puntos más álgidos de la EDH en América Latina, partiendo de un seguimiento a los estados del arte elaborados respecto al tema. Este, es el estudio realizado por Abraham Magendzo (2000) “La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo”, en el que el autor inicia con una mirada contextual de las décadas de

los 80 y 90, en las que algunos países latinoamericanos tras cruentas dictaduras han transitado hacia la democracia, aunque siendo “democracias débiles insertas en el modelo neoliberal”, Estados débiles altamente dependientes del mercado, que generan en consecuencia problemáticas sociales, políticas y económicas difícilmente abordadas por ellos.

Alude que los derechos humanos han recuperado espacio en la agenda pública, sin embargo, ha sido mayor el avance normativo –en perspectiva de integralidad- que las garantías para su ejercicio, pues la formulación de más y mejores leyes para su protección no han detenido las violaciones a los derechos humanos y la impunidad frente a ellas.

En segundo lugar, encontramos un análisis realizado por Muñoz Hurtado y Rodríguez Heredia (2015) titulado “Entre la Educación en Derechos Humanos y los Derechos Humanos Escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares”, en el que los autores hacen un estado de arte detallado de las diferentes visiones sobre la emergencia de la EDH, y enfatizando en cómo esta se ha abordado desde el saber escolar.

También hace parte de este enfoque el estudio desarrollado por Andrea Ximena Calderón (2017) en su artículo “La educación en derechos humanos: un aporte al posconflicto” en el cual habla sobre la importancia de la EDH para el momento actual que atraviesa Colombia tras la firma del Acuerdo de Paz.

Para explicarlo, menciona diferentes herramientas internacionales que han contribuido para que la EDH haya adquirido mayor importancia con el paso del tiempo; tales como, la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en su artículo 26 incluye el derecho a la educación (1948); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su artículo 13.1 reconoce el derecho a la educación y la orientación que este debe tener hacia el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (1966); la recomendación aprobada por la Unesco sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales relativa a los Derechos Humanos y las libertades

fundamentales (1974); el documento elaborado en Viena en el marco de la Conferencia Mundial de los derechos humanos, en el que se impulsa la inclusión de la enseñanza de los derechos humanos en programas educacionales (1993); la observación general N.º 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el que se destaca el derecho a la educación como indispensable para el ejercicio de otros derechos (1999); el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos; y, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, a través de los cuales se reiteran y materializan los propósitos enunciados en las anteriores herramientas (2006).

Posteriormente, para enfatizar en la importancia de la EDH en escenarios de posconflicto, Calderón destaca la experiencia de países como Guatemala y El Salvador en los que tras los procesos de paz desarrollados hubo una etapa de transición en la que los índices de violencia se incrementaron por coacción de otros actores armados. Asimismo, resalta la experiencia exitosa de Irlanda del Norte, en la que la finalización del conflicto interétnico condujo a una etapa en la que la EDH tuvo un papel fundamental para lograr la integración a través de la pedagogía, el arte y la cultura.

Es así, como la autora llama la atención sobre la importancia de la EDH para la etapa de posconflicto en Colombia, en la que los cambios que se requerirán en el Estado y la sociedad demandarán una pedagogía que promueva la ampliación y creación de espacios de participación, la construcción de paz desde el conocimiento de la historia, de las causas de la violencia, el pensamiento crítico y la reconciliación.

En el enfoque metodológico, se ha encontrado la implementación de un programa denominado Educación y Acción en Derechos Humanos (REAP) que Amnistía Internacional (AI) ha llevado a cabo en varios países desde el año 2010, a través del cual quienes participan adquieren herramientas para defender sus derechos y los de sus comunidades. Por medio de procesos como este que se realizan en espacios de enseñanza no formales, Amnistía

Internacional trabaja en la promoción de una cultura de los Derechos Humanos adaptando metodologías de EDH de acuerdo con cada contexto, y aportando a la generación de lazos de asociatividad entre diferentes organizaciones para la movilización social.

En relación con lo anterior, se identifican algunos estudios con enfoque metodológico sobre la EDH. Uno de ellos realizado por Gerardo Pérez-Viramontes (2000), en el que se refiere a la “Metodología como pieza clave para la paz y los DD. HH.”, y a través del cual aporta elementos para construir una propuesta metodológica respecto al tema basada en cómo van a aprender los alumnos, más allá de lo que van a enseñar los educadores.

En dicho estudio Pérez habla sobre la importancia de superar la idea de la educación como transmisión de conceptos, contenidos, o conocimientos; y trascender hacia el desarrollo de procesos mediante los cuales se fortalezcan capacidades en los sujetos para que sean capaces de transformar su realidad (Pérez-Viramontes, 2000).

Por otro lado, encontramos un estudio de Rosa María Mujica (2006) en el cual describe algunas características básicas que debe incorporar cualquier proceso de enseñanza sobre el tema, y recomendaciones para que la metodología se defina de acuerdo con el grupo con el que se desarrolla el proceso, sus características físicas y culturales.

Al respecto la autora señala que las metodologías para la EDH deben partir de la realidad de los participantes y tener en cuenta sus experiencias, para con base en ellas seguir construyendo aprendizajes. Es un proceso horizontal en el que el educador orienta, sin asumir posturas de superioridad o de poseedor de verdades absolutas. Además, debe motivar a los participantes “a aprender a aprender” a través de la acción cada vez más libre y menos dirigida, investigando, observando, construyendo, creando. La metodología de EDH debe aprovechar y utilizar el diálogo como método privilegiado; promover la criticidad, la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos, la participación, la integralidad y siempre tener como centro la persona (Mujica, 2006).

En lo relativo al enfoque institucional encontramos los documentos que hacen referencia a la necesidad de incorporar la EDH en los programas curriculares de las instituciones educativas ligándola de manera estrecha al derecho a la educación y la educación formal, pero además promoviendo que esta se aborde desde los procesos de educación no formal e informal.

Dentro de este enfoque es indispensable mencionar lo establecido en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto (2016) en lo concerniente a las medidas que adoptará el Gobierno colombiano como parte de su compromiso con la promoción, el respeto y la garantía de los derechos humanos. En el punto 5.2.1 del Acuerdo, se incorporan 3 medidas para el fortalecimiento del proceso de implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH):

1. La inclusión del Acuerdo Final y del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.
2. La articulación con los programas de promoción de cultura política democrática y participativa del Punto 2 “Participación Política: Apertura democrática para construir la paz”, en particular para la superación de la estigmatización asociada al conflicto.
3. El fortalecimiento de las medidas de educación no formal a través de la puesta en marcha de campañas públicas de reconocimiento de los derechos humanos y prevención de su violación. (Defensoría del Pueblo, 2021)

Si bien el Acuerdo de Paz no constituye un estudio sobre la EDH, marca un precedente importante en Colombia respecto al enfoque que se incorporará en la misma para la construcción de paz y la reconstrucción del tejido social en el posconflicto; por lo cual, para la presente investigación, se considera que este constituirá un elemento determinante para la

3 Poder Legislativo, Colombia: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Junio de 2016, 26 junio 2016, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5a8744d54.html> [Consultado el 28/09/2022]

formulación e implementación de los programas y proyectos de EDH que se pondrán en marcha en Colombia tras la firma del Acuerdo.

De la misma manera y mencionado anteriormente, encontramos la Actualización y Fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021-2034, la política pública colombiana a través de la cual el Estado establece directrices con el propósito de “brindar herramientas para fortalecer la educación en Derechos Humanos orientada a la protección, promoción y respeto de los Derechos Humanos, una convivencia pacífica y armónica y el ejercicio pleno de la ciudadanía en Colombia” (Presidencia de la República de Colombia, 2021, Pg. 10).

El Plan, parte de un marco conceptual en el que aborda el enfoque de derechos humanos, incorporando para el desarrollo de la estrategia los enfoques diferencial, étnico, territorial, interseccional, y de género; y, además, incluye el enfoque de EDH en el que hace referencia a la necesidad de seguir fortaleciendo la formación en este aspecto en el país desde la pedagogía crítica y el desarrollo del concepto de la paz como valor, como derecho y como deber.

Este documento, hace una descripción de los Instrumentos Internacionales y políticas públicas nacionales orientadas a la promoción de la EDH en el ámbito educativo, pero sobre todo destacando su importancia para el ejercicio de derechos y enfatizando en la necesidad de su impulso para la consolidación de la cultura de paz en el contexto colombiano, teniendo en cuenta las graves afectaciones causadas por el conflicto armado.

El PLANEDH incluye un balance sobre las estrategias, programas y proyectos de EDH que han sido ejecutados en el marco de este desde su creación (2009), y un plan operativo en el que se definen los componentes, lineamientos, objetivos, estrategias y acciones que se llevarán a cabo. No obstante, es importante resaltar que si bien en el documento se expresa el interés por integrar el compromiso del Estado respecto al cumplimiento de lo establecido dentro del Acuerdo de Paz, este se refleja de manera superficial dentro de los lineamientos y objetivos

propuestos, sin concretarlo en acciones mediante las cuales se reconozca la relevancia del momento de transición que atraviesa el país, y en consecuencia, la necesidad de realizar una apuesta contundente hacia la construcción de verdad, justicia y reparación; la reconciliación y la participación de los excombatientes que se encuentran en proceso de reincorporación a la vida civil, la construcción de una democracia con nuevos y diversos tipos de liderazgos, entre otros; todos ellos, componentes fundamentales para la consolidación de la paz y que requieren ser incluidos de manera urgente dentro de la EDH en Colombia.

Finalmente, se identificó un documento con contenido referente a todos los anteriores enfoques - epistemológico, historicista, metodológico, e institucional- y que los aborda de manera transversal haciendo énfasis en la relación existente entre las políticas públicas y la EDH. Se trata del documento preparado y expuesto por Ana María Rodino en el marco de la Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos Humanos realizada en octubre de 2006; en la que se refiere a la relación -de doble vía- existente entre la EDH y las políticas sociales (Rodino, 2006).

En este documento, la autora hace un rastreo histórico de los instrumentos internacionales determinantes para sentar las bases de la EDH –tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), y el Protocolo de San Salvador (1988)-, en los que de manera progresiva se enriquece el concepto de Educación en Derechos Humanos haciendo mención de su importancia para el reconocimiento y ejercicio de los derechos y libertades, y para la generación de condiciones para la vida digna, la democracia y la prevención de las violaciones a los derechos humanos.

Asimismo, Rodino enfatiza en las metas, fines, contenidos y destinatarios relevantes de la EDH. Afirma que “la meta última de la EDH es construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana” (p. 4), esta tiene fines éticos, críticos y políticos orientados hacia el

reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, evitando a su vez su transgresión y promoviendo la solidaridad entre los seres humanos.

En cuanto a los contenidos, propone que en estos se incluyan tres clases de componentes complementarios entre sí: 1) de orden cognitivo, información y conocimientos sobre derechos humanos y democracia; 2) de orden afectivo, valores y actitudes coherentes con los derechos humanos y la democracia; y 3) de orden procedimental, destrezas o capacidades para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria (p. 6).

Para finalizar la autora incluye tres tipos de actores relevantes como destinatarios de la EDH en relación con la formulación de políticas públicas: 1. Miembros de expresiones organizadas de la sociedad civil; 2. Agentes del Estado; 3. Académicos y formadores de opinión pública (comunidades universitarias y de medios) (p. 9); quienes por su influencia en la formulación, implementación, seguimiento, y control social de políticas públicas, como también en la formación de la opinión pública y del pensamiento crítico de las sociedades, cumplen un rol fundamental en este sentido.

Los estudios abordados en este apartado son un esbozo de los diferentes enfoques y temas en los que se han concentrado algunos autores y estudiosos de la Educación en Derecho Humanos. Con base en lo anterior, la presente propuesta investigativa se orientará hacia la indagación de una perspectiva comunitaria, entendiendo que la educación en derechos humanos puede partir de las necesidades de las comunidades u organizaciones sociales, y pedagógicamente, requiere abordar la construcción del currículo, la didáctica y el desarrollo formativo, desde lugares no formales y dialécticos; es decir, la educación comunitaria como propuesta de una forma disruptiva de educación que no deviene de estructuras formales nacionales o internacionales, sino de las necesidades e intereses de la comunidad involucrada en el proceso educativo.

1.3 Metodología

El presente estudio hace un análisis de una experiencia comunitaria de EDH y del DIH en un territorio afectado por el conflicto armado colombiano, denominada Gestores Humanitarios una iniciativa de paz.

El proceso de educación como tal se desarrolló entre los años 2008 y 2012, motivo por el cual en el objetivo general de la investigación se hace referencia a este periodo concreto dentro del que se implementaron las estrategias y metodologías de EDH. Sin embargo, es importante señalar que la presente investigación abarca tanto el estudio de las estrategias y metodologías del proceso desarrollado entre el 2008 y 2012, así como los impactos alcanzados en años posteriores hasta el 2016, año en el que se firmó el Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC y finalizó el ejercicio de los gestores humanitarios.

1.3.1 Enfoque de la investigación

Teniendo en cuenta el contenido del proceso y participantes de esta experiencia, fue fundamental el desarrollo de la investigación desde el **enfoque cualitativo**, toda vez que este enfoque es inductivo, es decir, permite comprender y desarrollar conceptos a partir de la interacción con la realidad estudiada; comprende el contexto y las interacciones que se presentan entre los actores sociales a partir de una perspectiva holística; en otras palabras, entiende la realidad como un todo inseparable que se analiza a través de las sinergias presentes entre los individuos, instituciones y hechos sociales. El proceso en el que se desarrolla la indagación es más flexible y permite ir avanzando entre las respuestas encontradas y la teoría, ya que se quiere reconstruir la realidad a partir de la visión misma de los actores sociales. La investigación cualitativa es un enfoque de investigación que, en palabras de Hernández Sampieri et al. (2010), se fundamenta en una perspectiva centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los individuos, los grupos sociales y las instituciones de un sistema social definido y determinado para el que hacer investigativo.

Por otro lado, la investigación cualitativa “postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen realidades (...) que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9); esto quiere decir que el investigador se introduce en la experiencia de los participantes para construir el conocimiento a partir del diálogo entre saberes, ya que desde este enfoque el investigador es un actor más de la realidad estudiada, que concibe un conjunto de prácticas de interpretación que convierten el mundo en una serie de representaciones recolectadas a partir de la interacción con los individuos.

Por esta razón, en el enfoque cualitativo coexisten una variedad amplia de concepciones o cercos interpretativos, que lo conforman y que tienen como objetivo describir, comprender, e interpretar los fenómenos estudiados a partir de las percepciones y significados producidos en la experiencia de los participantes. Sin embargo, podríamos afirmar que la gran diferencia entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se basa en el hecho de que en el primero se utilizan herramientas orientadas a la recolección de datos para comprobar hipótesis a partir de la medición numérica y el análisis estadístico, las cuales son formuladas con un esquema lógico y teórico que establece con exactitud patrones de comportamiento (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 4); a diferencia del cualitativo, en el que no se realiza una medición de carácter estadístico o numérico, sino que se describen y analizan los puntos de vista de los participantes, sus experiencias, aspectos subjetivos, interacciones y conductas que se expresan a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal. En el enfoque cualitativo lo teórico dialoga de forma constante con la realidad, aplicando una lógica inductiva desde lo particular hacia lo general. (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9)

Con base en lo anterior, para el análisis de la experiencia de los gestores humanitarios y la identificación de las estrategias y metodologías que impactaron en el ejercicio y defensa de

derechos de la comunidad de San Andrés Tello, fue indispensable realizarlo desde un enfoque que permitiera profundizar en la vivencia de los gestores y de los habitantes del centro poblado para así identificar las transformaciones y aprendizajes a los que se dio origen a partir del desarrollo de este proceso de educación en derechos humanos; lo que se logró a través de la aplicación del enfoque cualitativo.

1.3.2 Método

Para el enfoque investigativo seleccionado se consideró pertinente el uso del método biográfico-narrativo, el cual permite identificar el conocimiento que desde la experiencia han adquirido los diferentes actores sociales en su interacción con el contexto y el tiempo; en palabras de Landín Miranda y Sánchez Trejo (2019) “el método biográfico-narrativo nos lleva a captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndonos comprender la verdadera esencia de la educación”.

El método biográfico-narrativo parte del ser y la subjetividad de los diferentes actores sociales, para comprender el sentido de su realidad en el tiempo y espacio en que su experiencia tuvo lugar, reconociendo en ella nuevos aprendizajes, lo que resulta de gran utilidad dentro de la investigación cualitativa en el campo de la educación (Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019, p 229). Desde la perspectiva de Bolívar et al. (2001), “en el caso de investigación biográfica narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” o narrativo, (...) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (...) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación”. (Bolívar et al., 2001, como se cita en Huchim y Reyes, 2013, p. 8)

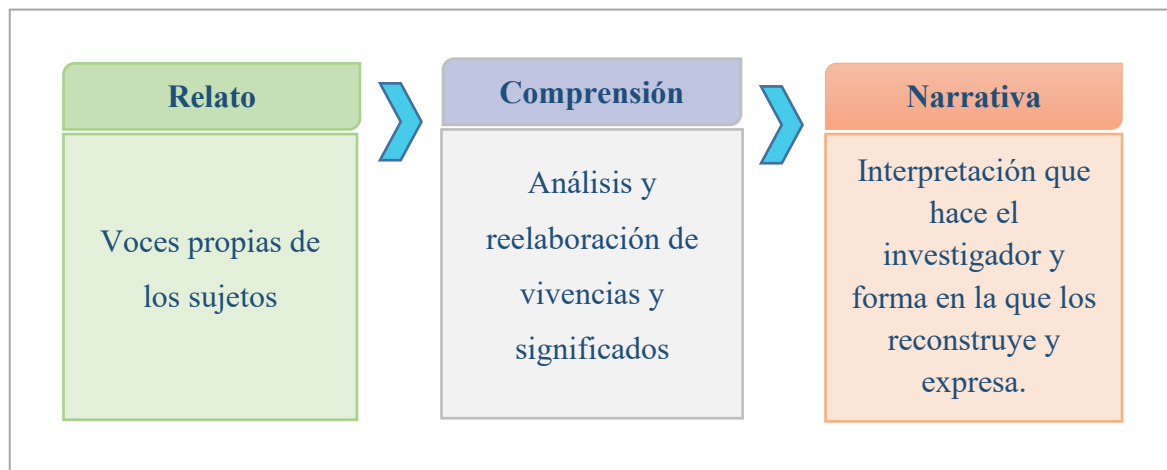
Este método se interesa por profundizar en las voces de los sujetos (Leite y Rivas Flores, 2012, como se cita en Vain, 2020), lo que permitió indagar en los relatos de los gestores humanitarios, facilitadores del proceso y actores sociales de la comunidad de San Andrés, facilitando la comprensión de la realidad que vivían en medio del conflicto, sus sentires y experiencias, su forma de experimentar el mundo en ese contexto; y asimismo, cómo estas se

transformaron a partir de la implementación de un proceso de educación en derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario.

De este modo, el relato o la historia de los sujetos es entendida como el fenómeno, y la narrativa, en su estudio o investigación. La narrativa, es la forma en la que el investigador se relaciona con lo que ha vivido el otro, la forma en la que lo comprende y lo reconstruye a través de la narrativa. (Leite y Rivas Flores, 2009, como se cita en Vain 2020)

Figura 1.

Ubicación del relato y la narrativa dentro del método biográfico-narrativo



Fuente: elaboración propia, con base en Vain (2020).

En este sentido, Aceves (2001) destaca la importancia de las narrativas biográficas para la investigación cualitativa, en tanto reflejan los cambios y las transiciones en las trayectorias de vida de los sujetos (Aceves, 2001, citado por Huchim y Reyes, 2013, p. 8); de allí su valor dentro del presente estudio, para la identificación de las transformaciones en el ejercicio y defensa de derechos en la comunidad de San Andrés Tello.

De acuerdo con el planteamiento de Bolívar (2012) la investigación biográfico-narrativa incluye –al menos- cuatro elementos:

- a. El narrador, quien cuenta sus experiencias de vida;

- b. El intérprete o investigador, que indaga, pregunta, lee e interactúa con el relato para elaborar un informe;
- c. El texto, en el que se compila lo narrado y el informe construido por el investigador; y,
- d. Los lectores, que leen los documentos resultantes de la investigación y los interpretan desde su propio marco de referencia.

Con base en lo anterior, el método biográfico- narrativo empleado en la presente investigación cobra gran importancia al posibilitar que los lectores accedan a las narraciones de esta comunidad afectada por el conflicto, contribuir en la construcción de memoria histórica del territorio del San Andrés Tello y del conflicto armado en Colombia, pero sobre todo construir nuevo conocimiento en torno a la educación y defensa de los derechos humanos. Considerando que el presente estudio se encuentra estrechamente relacionado con la educación, es necesario resaltar el papel que ha tenido el método biográfico-narrativo dentro de los procesos educativos, en los que el relato ha sido el vehículo para exteriorizar sentimientos, aprendizajes y significados que se ubican en un tiempo y espacio concretos, y a partir de los cuales emergen diálogos y reflexiones sobre lo que se ha conocido, sobre lo que se ha aprendido (Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019, p 229). Es por este motivo que el relato además de transmitir el sentido de la vivencia puede aplicarse a lo educativo desde la *experiencia*. (Connelly & Clandinin, 1995, p.5)

Por lo anterior, y teniendo en cuenta que parte del propósito de la presente investigación es identificar estrategias, aprendizajes y transformaciones en la comunidad de San Andrés de Tello a partir de la implementación de un proceso de educación en derechos humanos, este método permite distinguir estos aspectos a través de la narración de la experiencia vivida de sus participantes y de los miembros de la comunidad, así como reflexionar y construir conocimiento a partir de ellos.

Es importante mencionar que dentro del anteproyecto de tesis se había propuesto el método de triangulación, sin embargo, como consecuencia de la situación de pandemia que se vivió a nivel mundial, fue necesario modificar los tiempos que se tenían proyectados para las inmersiones que se hicieron en el municipio de Tello para la recolección de información. Adicionalmente, con las entrevistas realizadas, las fuentes consultadas y el avance de la investigación, se identificó que para reconocer transformaciones y lecciones aprendidas era fundamental implementar un método que permitiera involucrar al sujeto como actor activo y con conocimiento de su realidad; una ventaja que ofrece el método biográfico-narrativo.

1.3.3 Instrumentos de recolección y análisis de la información

Teniendo en cuenta el enfoque y método de investigación definidos para la investigación, se identificaron tres tipos de instrumentos que permitirían la recolección de la información a partir de la interacción con los actores sociales involucrados en la experiencia de los gestores humanitarios y la profundización en sus conceptos y aprendizajes sobre el proceso; estos son:

- Entrevistas estructuradas y semiestructuradas
 - Registro de un grupo focal
 - Cartillas producto del proceso de gestores humanitarios

A continuación, se hace una descripción sobre cómo se aplicó cada uno de ellos.

- **Entrevistas estructuradas y semiestructuradas**

La entrevista es una importante herramienta dentro de la investigación cualitativa, caracterizada por ser un proceso comunicativo que se deriva del encuentro entre sujetos y que tiene el propósito de comprender percepciones, sentimientos, acciones, motivaciones, creencias, opiniones; de los mismos. (Schettini & Cortazzo, 2016, p. 19)

Considerando lo anterior, dentro de la presente investigación se realizaron 13 entrevistas dirigidas hacia tres tipos de actores:

- a) Gestores humanitarios, participantes directos del proceso de educación en derechos humanos.
- b) Miembros de la organización social facilitadora del proceso pedagógico (facilitadores y coordinador del proyecto)
- c) Miembros de la Comunidad del centro poblado San Andrés-Tello (Huila)

Se realizaron cuatro **entrevistas estructuradas**, con el propósito de reconocer los aspectos básicos del proceso de los gestores humanitarios y con base en ellos identificar los elementos en los que profundizaría la investigación; tales como, contexto, origen, objetivos, contenidos del proceso de formación, duración, principales impactos, entre otros. Estas estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1.

Entrevistas estructuradas realizadas dentro de la investigación

N°	Entrevistado	Rol dentro del proceso de Gestores Humanitarios
1	Gómez Alarcón Carlos Camilo Ernesto	Facilitador y coordinador del proceso de Gestores Humanitarios desde la organización Plataforma Sur.
2	Vaquero Riaño Jorge	Gestor Humanitario
3	Vera Quesada Gildardo	Fundador y líder de los Gestores Humanitarios
4	Zapata Teodoro	Residente San Andrés, Tello

Fuente: elaboración propia

Una vez identificados los aspectos básicos del proceso, se aplicaron nueve **entrevistas semiestructuradas** con el objetivo de ahondar en las dinámicas del conflicto en el territorio, los actores que hicieron parte de la experiencia y sus roles, violaciones a los derechos humanos de los que la comunidad de San Andrés era víctima, estrategias y metodologías implementadas dentro del proceso de EDH, aprendizajes, transformaciones identificadas en las dinámicas del

centro poblado a partir del proceso, experiencias propias de los gestores, entre otros. Las entrevistas se distribuyeron así:

Tabla 2.

Entrevistas semiestructuradas realizadas dentro de la investigación

N ^o	Entrevistado	Rol dentro del proceso de Gestores Humanitarios
1	Ansola Javier	Gestor humanitario
2	Gómez Alarcón Tania Helena	Facilitadora del proceso desde la organización Plataforma Sur
3	Hernández Luis Eduardo	Residente San Andrés, Tello
4	Olaya Luisa Fernanda	Gestora humanitaria
5	Rodríguez Cardozo Sergio	Gestor humanitario
6	Rodríguez Emelías	Gestor humanitario
7	Sánchez Ancelmo	Residente San Andrés, Tello
8	Tafur Perdomo Víctor Manuel	Gestor humanitario
9	Vera Quesada Gildardo	Gestor humanitario

Fuente: elaboración propia

Los datos específicos de todas las entrevistas se pueden encontrar en la *Tabla de registro de entrevistas realizadas*, ubicada en la sección *Entrevistas*, p. 161.

- **Registro de un grupo focal desarrollado con los gestores humanitarios.**

El grupo focal, es definido como un proceso dinámico en el que a través del diálogo y la construcción colectiva sus participantes intercambian ideas, experiencias y opiniones en torno a un tema en común; guiados por un moderador que orienta la discusión en el marco de un objeto de investigación. (Silveira et al., 2015)

Después de desarrollar las entrevistas en las que se indagó sobre las percepciones individuales respecto al proceso de los gestores humanitarios y teniendo en cuenta el valor de la técnica del grupo focal para la investigación cualitativa, se realizó un grupo focal con cuatro gestores humanitarios con el propósito de examinar sus percepciones comunes del proceso de EDH implementado y los impactos en el ejercicio y defensa de derechos en el centro poblado. De la misma manera, a través de este grupo se profundizó en las acciones colectivas realizadas por

los gestores para la defensa de los derechos de la comunidad de San Andrés, así como en sus comprensiones sobre su dinámica grupal y social.

Tabla 3.

Registro de participantes del grupo focal

Nº	Participantes	Rol dentro del proceso
1	Sánchez Fener Olaya Luisa Fernanda Tafur Víctor Manuel Rodríguez Cardozo Sergio	Gestores Humanitarios

Fuente: elaboración propia

El desarrollo del grupo se registró a través de una grabación de audio y la toma de notas sobre los comentarios de los participantes respecto a cada uno de los temas sugeridos. Posteriormente, estos se transcribieron en un documento de registro del grupo focal.

- **Cartillas producto del proceso de gestores humanitarios**

Como producto del proceso de educación del que hicieron parte los gestores se elaboraron dos cartillas tituladas *Gestores Humanitarios una iniciativa de paz*. La primera (denominada en adelante Cartilla 1) realizada por los mismos gestores con el acompañamiento de la organización Plataforma Sur en el año 2012, con el objetivo de compartir los conocimientos adquiridos dentro del proceso de EDH con otros miembros de su comunidad; y la segunda (denominada en adelante Cartilla 2), publicada en el año 2017 por la Redprodepaz⁴ tras la participación de los Gestores Humanitarios en un intercambio de experiencias sobre gobernanza colaborativa⁵ convocado por dicha entidad.

⁴ Red Nacional de Programas de Desarrollo y Paz, es “un sistema de coordinación y articulación de la sociedad civil con el gobierno, las empresas, las iglesias y la cooperación internacional, en función de construir una nación en paz desde procesos locales y regionales de desarrollo y paz territorial. (Redprodepaz, 2017, p. 4)

⁵ La gobernanza colaborativa es entendida “como el proceso de participación donde el Estado, la Sociedad Civil y el Mercado se interceptan y permiten un cambio de actitud de todos los actores, llevando a que prime tanto la inclusión social, como los intereses públicos y la toma de decisiones concertada. (Redprodepaz, 2017, p. 24)

En el marco de la investigación estas cartillas se consideraron importantes para el acercamiento a los contenidos y conceptos del proceso de EDH y DIH, así como para identificar los aspectos que se han entendido como los más relevantes del proceso para los gestores humanitarios y las entidades que han apoyado su experiencia.

1.3.4 Fases de la investigación

A continuación, se describen las fases en las que se desarrolló el proceso:

Primera Fase (Revisión documental): En esta fase se hizo un arqueo bibliográfico a los conceptos alusivos a la protección de la vida de comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado interno, y la educación en derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario para los actores comunitarios.

Materiales: bibliografía académica, prensa sobre contexto territorial y de la iniciativa gestores humanitarios, cartilla de formación en Derechos Humanos *Gestores Humanitarios, una Iniciativa de Paz*, cartilla Gestores Humanitarios, una iniciativa de paz (producto del intercambio de experiencias Redprodepaz).

Segunda Fase (Inmersiones en el contexto y recolección de la información): se llevaron a cabo dos inmersiones en el centro poblado San Andrés (Tello-Huila) en donde se interactuó con la comunidad y los actores sociales relacionados con la experiencia de los gestores humanitarios y se recolectó la información a partir de la implementación de las técnicas e instrumentos seleccionados. La primera de ellas tuvo una duración de dos días en los que se desarrollaron las entrevistas estructuradas, se identificó la ubicación geográfica, los aspectos económicos, políticos y sociales del centro poblado; se tuvo un primer acercamiento con la comunidad de San Andrés y los participantes de la experiencia y se identificaron los actores más relevantes de ella. La segunda tuvo una duración de cuatro días en los que se realizaron las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, se tuvo una interacción más frecuente y prolongada con los gestores humanitarios y la comunidad de San Andrés, se recorrieron los lugares que hacían parte de sus relatos sobre el conflicto, se observaron los elementos y materiales que hicieron

parte de su proceso de formación y su ejercicio como gestores (chaleco de los gestores humanitarios, cartilla y apuntes, certificación, noticias sobre los gestores, entre otros).

Materiales: entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas a los gestores humanitarios, facilitadores del proceso de formación y miembros de la comunidad del centro poblado San Andrés-Tello (Huila-Colombia); registro de grupo focal.

Tercera fase: sistematización y categorización de la información a fin de propiciar un diálogo entre lo que dicen los textos analizados, los actores sociales abordados y las categorías inicialmente propuestas para el presente estudio; a saber: Educación en Derechos Humanos en relación con el Derecho Internacional Humanitario, y, Educación Comunitaria; lo anterior, desde una perspectiva dialéctica.

Para ello, se realizó la transcripción de las entrevistas y además se utilizó el software Atlas.Ti, el cual facilita el análisis de textos en las investigaciones cualitativas. Al realizar la revisión de los textos, se asignaron códigos a las citas relevantes en relación con las categorías propuestas para el marco teórico. A partir de este proceso, se obtuvo como producto una matriz de sistematización y codificación de la información para el análisis de narrativas.

Materiales: matriz de sistematización y codificación de la información elaboradas a partir de software Atlas.Ti. (La matriz puede consultarse en el *Anexo N°1, Pg. 163* del presente documento).

Cuarta fase (análisis biográfico narrativo): Análisis final a la luz de los objetivos de la investigación y sistematización de las lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones de carácter holista que arroja el estudio.

Para esta fase de la investigación fue un insumo indispensable la matriz de sistematización y codificación de la información para el análisis de narrativas, que partió de unas categorías inductivas propuestas al inicio de la investigación, y posteriormente, emergieron nuevas categorías de carácter deductivo que nutren los resultados de este estudio.

CAPÍTULO 2

Marco contextual sobre el conflicto armado en Colombia

2.1 El Conflicto armado colombiano desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos

Actualmente, en el panorama del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, existe el Derecho Internacional Humanitario (DIH), entendido como una estructura de normas que imponen limitaciones a los efectos de los conflictos armados en el mundo con dos fines principales: por un lado, regular desde los principios humanitarios las hostilidades producto de los enfrentamientos suscitados en los conflictos; por otro, reducir los sufrimientos y vulneraciones ocasionadas a la población civil en el marco de los enfrentamientos bélicos. (CICR, 2004, p. 1)

En ese sentido, el Derecho Internacional Humanitario ha definido dos tipos de conflicto armado. En primer lugar, los conflictos armados internacionales, los cuales implican el enfrentamiento entre dos o más Estados, comúnmente referenciado como guerra desde una perspectiva del Derecho Internacional Público; en segundo lugar, los conflictos armados no internacionales, cuyo reconocimiento reside en el artículo 3 común a los cuatro Convenios de Ginebra aprobados en 1949, en los cuales se entiende este tipo de conflicto como aquel que no sea de carácter internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes (Estados) contratantes (Convención de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra, 1949, Artículo 3°).

Teniendo en cuenta lo anterior, una definición convencional de conflicto armado aplicable para el caso colombiano se refiere a la de un conflicto armado no internacional, aunque es importante precisar que no aplica esta definición solo porque el conflicto se dé en el territorio del Estado colombiano, sino porque se aplican otras características ampliamente desarrolladas por el DIH.

En primer lugar, existe en este conflicto un enfrentamiento entre las fuerzas armadas del Estado (representación del monopolio legítimo de la fuerza) y otros grupos armados que no reconocen su autoridad; de esta manera,

en un conflicto puede ocurrir que se enfrente una parte de las fuerzas armadas del país que ya no obedece al Gobierno con el resto del ejército que permanece leal; o se pueden oponer las fuerzas armadas del país a grupos armados que se han formado espontáneamente. (Swinarsky 1984, sp).

En segundo lugar, se identifican *mandos responsables* en los grupos en conflicto, lo cual permite identificar una orientación militar o política que permite asemejar una responsabilidad sobre los hechos asumidos en el marco del conflicto, ya que “el mero hecho de estar organizadas como fuerzas armadas no basta para estar seguros de que estas fuerzas tengan un nivel de organización y de coherencia suficientes para poder constituir una parte en el conflicto” (Swinarksi, 1989, sp).

Finalmente, se identifica efectivamente que los grupos incluidos en conflicto ejercen control territorial, por lo cual se puede evidenciar que el carácter del conflicto es permanente o adquiere un nivel de continuidad significativo, luego no se trata de un hecho ocasional o aislado, y esto, en conjunto, permite no solo acercarse a un definición apropiada de conflicto armado aplicable para Colombia, sino también tener en cuenta la aplicabilidad que el DIH tiene en tanto se trata de un conflicto armado no internacional.

Teniendo en cuenta el tipo de conflicto armado que ocurre en el país, desde una perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, es importante hacer una revisión general de su desarrollo, ya que este se ha caracterizado como un conflicto interno de alta intensidad, causado por el histórico desacuerdo en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales (Otero, 2007) que atribuyen la injusticia e inequidad a una clase dominante que ha ejercido el poder durante décadas en Colombia. Este, en principio, se desarrolló entre las fuerzas armadas

del Estado y los grupos armados ilegales, pero posteriormente se articularon a él aparatos políticos y económicos inmersos en las dinámicas de poder.

2.2 Antecedentes, origen y dinámica del conflicto armado en Colombia

El conflicto tuvo como antecedente en el siglo XX un periodo denominado época de *La Violencia* (1946-1964), una lucha entre militantes de los partidos políticos Liberal y Conservador, las cuales, como colectividades antagónicas, justificaban la violencia como medio para evitar que su contendiente llegara al poder (Rehm, 2014, p. 22). Según Oquist (1978), durante este periodo y como consecuencia de los enfrentamientos se produjeron 191.571 muertes (Otero, 2007, p. 42).

Un hecho fundamental de este periodo ocurrió el 9 de abril de 1948, día en el que el dirigente político y candidato presidencial del partido liberal Jorge Eliecer Gaitán fue asesinado en Bogotá; lo que produjo, en consecuencia, gran cantidad de disturbios y saqueos. Este hecho configuró un hito histórico al que denominaron “el Bogotazo”. La exacerbación de la violencia originada por este suceso, sumada a la lucha partidista que tenía lugar en el país desde 1946, dio como resultado la creación de las Autodefensas Campesinas por parte del Partido Comunista en el año 1949 (Otero, 2007, p. 59).

Posteriormente —durante la década de los 50— estos grupos se establecieron en nueve zonas ubicadas en cinco departamentos: Tolima, Cundinamarca, Huila, Meta y Caquetá; extendiéndose en la década de los 60 a los departamentos de Antioquia, Córdoba, Santander y Norte de Santander (Otero, 2007, p. 62), las cuales fueron denominadas “Repúblicas Independientes”⁶.

⁶ Denominadas así por contar con dinámicas y estructuras organizativas propias, caracterizadas por el movimiento agrario de autodefensa influenciado por el Partido Comunista (Otero, 2007, p. 62). Posteriormente, los enfrentamientos generados a partir la política contrainsurgencia del gobierno en el año 1964 con el apoyo del Ejército de los Estados Unidos originan la lucha armada contra los grupos de autodefensa que a partir de este momento se transforman en guerrillas móviles; así, nacen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC- (Otero, 2007, p.62).

El surgimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y otros grupos guerrilleros en el país se dio durante las décadas de los 60 y los 70, estimulado por la limitación que impuso el Frente Nacional a la participación de fuerzas políticas distintas a las de los partidos tradicionales —Liberal y Conservador— entre 1958 y 1974. Además, estuvo impulsado por el triunfo de la Revolución Cubana en enero de 1959 y la intensificación del movimiento rebelde en otras partes del mundo, que utilizaba la lucha armada como medio para derrotar a la oligarquía. Lo anterior creó las condiciones idóneas para la emergencia del movimiento guerrillero en Colombia, que se vio reflejada en la creación de un espectro amplio de movimientos guerrilleros⁷.

2.2.1 El surgimiento del paramilitarismo

El conflicto colombiano se ha prolongado por aproximadamente 60 años, con la participación de grupos guerrilleros, pero además de organizaciones vinculadas al narcotráfico que emergieron en la década de los 70 y de los grupos paramilitares⁸ que tuvieron origen en los años 80 como respuesta de los ganaderos, narcotraficantes y algunos militares a los ataques de las guerrillas, a través de la conformación de grupos de autodefensa. (Yaffe, 2011, p. 191).

La primera expresión de estos grupos en el país se vio durante los años 40 y 50 en la conformación de los denominados “Pájaros” y “Chulavitas” que operaban en los departamentos Valle del Cauca y Boyacá —respectivamente—, y con el apoyo de las autoridades y del Partido

⁷ En la época surgieron grupos como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento Obrero Estudiantil Campesino (MOEC), el Movimiento 19 de abril (M-19), el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR), las Autodefensas Obreras (ADO), el Movimiento Quintín Lame, entre otros; de los cuales solo lograron permanecer el ELN y las FARC tras los golpes recibidos de las fuerzas militares (Otero, 2007 p. 57 y 58).

⁸ La palabra paramilitarismo en Colombia hace referencia al fenómeno histórico relacionado con la conformación, entrenamiento y accionar de grupos armados ilegales como estrategia contrainsurgente. Para explicarlo, partiré de la referencia etimológica que hace Otero (2007) “Paramilitarismo es la unión de dos palabras: para y militarismo. La partícula griega “para” significa aproximación, transposición, deformación o irregularidad. Este prefijo modifica al vocablo principal militarismo en el sentido de que se constituye una especie de deformación o aberración del mismo” (p. 84).

Conservador dedicaron sus esfuerzos a la eliminación de los miembros y simpatizantes del partido Liberal. (Velásquez Rivera, 2007, p.137)

La conformación de los grupos paramilitares en Colombia fue estimulada por el gobierno de los Estados Unidos en el marco de una estrategia militar implementada en los años 60 y los programas de ayuda militar para América latina, ejecutados dentro de la Doctrina de Seguridad Nacional y cuyo propósito fue contrarrestar los movimientos revolucionarios que venían expandiéndose en el continente. De esta forma, los Estados Unidos tuvieron un papel determinante en la implementación de la estrategia de vincular a la población civil en la lucha contra la insurgencia. Las recomendaciones de los militares estadounidenses estimulaban la participación de reservistas del Ejército, oficiales retirados y hombres familiarizados con las costumbres y el terreno local, porque consideraban que eran los más eficaces para este tipo de lucha, y de esta manera se motivó su organización en autodefensas, su entrenamiento, apoyo y provisión de armas (Otero, 2007, p. 85).

En este contexto, teniendo en cuenta el modelo de la guerra de baja intensidad aplicado en Vietnam, se implementó en Colombia el Plan Lazo, a través del cual se aplicaron técnicas de guerra militar y de acción cívica en zonas violentas para desactivar la influencia comunista en estas regiones, incluyendo operaciones psicológicas y equipos de cazadores asesinos para ejecutar comunistas (Otero, 2007, p. 85).

De esta manera, en Colombia se conformaron grupos de autodefensa con el apoyo de las fuerzas armadas, los cuales fueron legalizados a partir del Decreto legislativo 3398 de 1965, por el cual se organiza la defensa nacional. En su artículo 1 esta es definida como “la organización y previsión del empleo de todos los habitantes y recursos del país, desde tiempo de paz, para garantizar la independencia nacional y la estabilidad de las instituciones” (Decreto legislativo 3398 de 1965, Art. 1). Posteriormente, este decreto es adoptado como legislación permanente a través de la Ley 48 de 1968, y a través de ella —así como en el decreto 3398—

se autorizaba el involucramiento de la sociedad civil y el uso de armas de uso privativo de las fuerzas armadas para actividades orientadas al restablecimiento del orden y la defensa nacional.

En adelante, desde 1969 y hasta 1987 se expidieron cuatro reglamentos por parte del Comando General de las Fuerzas Militares en los cuales se compilaron las instrucciones para la lucha contra la insurgencia —incluso extendiéndola a la población civil que auxiliara a los grupos guerrilleros— y en la que hacía partícipes a particulares. (*Solicitud de audiencia preliminar para formulación de cargos contra Jorge Enrique Andrade Sajonero, alias Coñongo o William.*, 2008, p. 8).

En noviembre de 1981, ocurrió un hecho que dio origen a una de las manifestaciones del paramilitarismo a gran escala. El grupo guerrillero M-19 secuestró a Martha Nieves Ochoa, hermana de los llamados “hermanos Ochoa” y miembros del Cartel de Medellín; este suceso, fue el punto de partida para la conformación del grupo Muerte a Secuestradores (MAS).

El grupo se creó en el marco de una reunión convocada por los hermanos Ochoa, de la que participaron 223 personas, dentro de las cuales se encontraban narcotraficantes como Pablo Escobar, Carlos Ledher y Gonzalo Rodríguez Gacha; miembros de las fuerzas militares, políticos y empresarios; y tuvo como propósito la conformación de un ejército privado que sería financiado por el narcotráfico, y emprendería la guerra contra grupos guerrilleros como respuesta a los secuestros cometidos por ellos. Este fue el inicio de un periodo de recrudecimiento de la violencia, que más allá de atacar a los integrantes de las guerrillas se extendió contra periodistas, jueces, sindicalistas y militantes de izquierda, entre otros. (VerdadAbierta.com, 2011)

2.2.2 La década de los 80: intentos por encontrar una salida negociada al conflicto

Durante el gobierno de Belisario Betancur Cuartas (1982-1986) se implementó una política de paz cuyo objetivo fue encontrar la salida negociada al conflicto con las guerrillas, y como parte de ella, el presidente sancionó la Ley 35 del 19 de noviembre de 1982, que decretó la

“amnistía general a los autores, cómplices o encubridores de hechos constitutivos de delitos políticos” antes de la vigencia de dicha ley (Ley 35 de 1982). A partir de ella, quedaron en libertad gran parte de los presos de las guerrillas, se firmaron acuerdos de cese al fuego con las FARC, el M-19, el EPL y el Movimiento de Autodefensa Obrera (ADO).

Es así como en el año 1984 se lleva a cabo la firma de los acuerdos de La Uribe (Meta) entre el Gobierno y las FARC-EP, con el fin de hacer un pacto de cese al fuego bilateral y avanzar hacia una salida negociada del conflicto armado.

Como producto de este acuerdo, se creó el partido político denominado Unión Patriótica (UP), que abrió una posibilidad para que los integrantes de las FARC se reintegraran paulatinamente a la vida civil e impulsaran su participación política (Cepeda, 2006, p. 102). En adelante, los militantes de la UP empezaron a ser víctimas de asesinato, desaparición, secuestro y tortura de manera masiva y sistemática, haciendo evidente la intención de exterminarlos; fenómeno que se prolongó hasta las décadas posteriores.⁹

La política de paz impulsada por el gobierno de Betancur fue interpretada por los grupos de extrema derecha y los militares, como una manifestación de debilidad del Estado, una victoria política de la guerrilla que significaba un fuerte golpe a las fuerzas militares del país y ventajas para las organizaciones subversivas. (Velásquez Rivera, 2007, p. 138). Por lo que hay un recrudecimiento del conflicto armado en adelante, ya que se refuerzan las alianzas entre los grupos paramilitares y los carteles del narcotráfico, como un medio a través del cual los paramilitares obtenían el dinero que requerían para su operación, mientras garantizaban la seguridad de las propiedades y de los laboratorios de procesamiento de estupefacientes de los

⁹ La Sala de Reconocimiento de verdad y de Responsabilidad, de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), estableció que entre 1984 y 2016 hubo 5.733 víctimas de asesinato o desaparición en el marco de ataques en contra de militantes de la UP o personas cercanas a ellos, y que en estos hechos estuvieron vinculados principalmente agentes del Estado y paramilitares. (Jurisdicción Especial para la Paz, 2022).

narcotraficantes, lo cual implicó una expansión del dominio territorial de los paramilitares en otras zonas del país.

Una vez finalizado el periodo presidencial de Betancur, el nuevo presidente electo Virgilio Barco (1986-1990) trabajó en la intención de desestimular el fenómeno del paramilitarismo en el país, pero no fue posible. Se había agregado otro actor armado al conflicto, con el cual se alcanzó un alto nivel de degradación en el que los objetivos militares no solo fueron los subversivos, sino también la población civil, que fue tildada como parte de sus “estructuras políticas y sociales” por la presunción de su colaboración con la guerrilla o su estigmatización como parte del enemigo interno —en el caso de líderes sindicales, y opositores del gobierno— (citado en *Solicitud de audiencia preliminar para formulación de cargos contra Jorge Enrique Andrade Sajonero, alias Coñongo o William.*, 2008, p. 9).

2.2.3. La década de los 90: la Asamblea Nacional Constituyente y la expansión de los grupos armados ilegales

Durante este periodo, se abrió la posibilidad de una Asamblea Constituyente como alternativa para recomponer el Estado ante la fase crítica de violencia generalizada que atravesaba el país, reflejada en las acciones terroristas de los carteles del narcotráfico y la violencia de los grupos paramilitares. Surgió entonces como respuesta de la ciudadanía el movimiento de la Séptima Papeleta, un movimiento impulsado especialmente por estudiantes, que estuvo orientado a incluir un séptimo voto dentro de las elecciones legislativas y regionales de 1990¹⁰ para convocar a una Asamblea Nacional que trabajara en la creación de una nueva Constitución Política para Colombia; con la expectativa de fortalecer la democracia participativa, la convivencia pacífica, el Estado Social de Derecho, la garantía de los Derechos

10 En las elecciones del 11 de marzo de 1990 se elegirían senadores, representantes a la cámara, asambleas departamentales, Concejos Municipales, alcaldes y el candidato a la presidencia del Partido Liberal. (Pardo, 2020)

Humanos, y así, abordar gran parte de las causas estructurales del conflicto armado. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 149)

El 4 de julio de 1991, fue proclamada la nueva Constitución Política de Colombia con la cual quedaba atrás el Frente Nacional, se abrían nuevos mecanismos de participación para la ciudadanía, se establecían límites a los estados de excepción que habían incrementado la autonomía de los militares -que eran prácticamente permanentes en esta época-, hubo transformaciones institucionales como la descentralización política y administrativa; lo que se vio reflejado en la emergencia de nuevos liderazgos políticos que entraron en la escena pública y le restaron protagonismo y poder a las maquinarias clientelistas. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 150). Asimismo, la nueva Constitución incluyó el mandato de promover el acceso a la propiedad de la tierra para garantizar los derechos de los campesinos; lo que fue impulsado a través de la creación del Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural por medio de la Ley 160 de 1994. Su objetivo fue planificar el desarrollo de la economía campesina y redistribuir la tierra, promoviendo la negociación entre propietarios y campesinos a quienes el Estado les brindaba subsidios del 70 %. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 152)

Este intento por redefinir la estructura de la tenencia de la tierra y su confluencia con la apertura económica implementada durante la presidencia de Cesar Gaviria Trujillo (1991-1994), tuvo efectos adversos para la población campesina que vio enfrentado el sector agrícola a una competencia con la industria externa, para la cual no se encontraba preparada. Lo anterior, sumado al endeudamiento de los campesinos para el acceso a la tierra, desencadenó en la precarización de la economía campesina, estimulando la concentración de la tierra en manos de los narcotraficantes y la destinación de esta para la producción de cultivos de uso ilícito como coca y amapola. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 153)

Durante los primeros años de la década de los 90 el gobierno de Cesar Gaviria concentró parte de sus esfuerzos en la lucha contra el narcotráfico y la persecución de Pablo Escobar, dando paso nuevamente a los atentados terroristas que finalizaron con la muerte de Escobar en el año 93 y el desmantelamiento de los carteles de Cali y de Medellín entre los años 1994 y 1996. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 155)

Mientras tanto, grupos guerrilleros como las FARC tras los fallidos intentos de los diálogos de paz en los anteriores periodos presidenciales y el incremento de los ataques contra miembros y militantes de la UP, se concentraron en ocupar los territorios que habían dejado las guerrillas que se habían desmovilizado (EPL) y en volcar la estrategia militar hacia las ciudades. Es así, como la expansión de los grupos armados ilegales (guerrillas y paramilitares) originó una tragedia humanitaria en medio de las disputas por el poder y el territorio, dejando en medio a la sociedad civil que era víctima de masacres y desplazamientos forzados.

El fortalecimiento y expansión de los grupos paramilitares durante esta década se estimuló a partir del restablecimiento de un esquema legal para grupos de autodefensa a través del Decreto 356 de 1994, que autorizó la operación de Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada (Convivir) que se vieron involucradas en graves violaciones a los derechos humanos y vínculos con el narcotráfico. En 1997, tras la aclaración por parte de la Corte Constitucional sobre la naturaleza de estas y la declaración de inexecutable de los artículos que permitían las labores de inteligencia y el porte de armas por parte de las Convivir, varias de ellas transitaron hacia la clandestinidad y parte de sus integrantes y comandantes pasaron a configurar las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)¹¹. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 158)

¹¹ Las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) fueron una organización paramilitar de ultraderecha y contrainsurgente, que nació en el año 1997; liderada por Carlos Castaño, Vicente Castaño y Salvatore Mancuso. Se caracterizó como una alianza entre aparatos militares privados, que a su vez establecieron relaciones con

2.2.4 De la política de seguridad democrática a la firma del Acuerdo de Paz con las FARC-EP

En 2002, fue elegido presidente Álvaro Uribe Vélez, quien implementó la política de defensa y seguridad democrática, que consistía en recuperar por la vía militar el control de los territorios que se encontraban ocupados por las guerrillas. Esto se acompañó de un discurso de polarización en el que se vinculaba a la izquierda y la oposición con la insurgencia, discurso que creó un ambiente propicio para la estigmatización y graves violaciones a los derechos humanos. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022, p. 120)

Fue durante el periodo de este gobierno en el que se presentaron 6.402 ejecuciones extrajudiciales de personas inocentes presentadas ilegítimamente por el Ejército como bajas de guerrilleros en combate (entre 2002 y 2008), tras el establecimiento de una política institucional de conteo de cuerpos e incentivos que tuvieron el objetivo de demostrar avances en la recuperación de la seguridad y resultados operacionales. Este caso es conocido mediáticamente como “los falsos positivos”, y actualmente es investigado por la Jurisdicción Especial para la Paz. (Jurisdicción Especial para la Paz, 2022)

En 2010, tras dos periodos de gobierno consecutivos de Álvaro Uribe, es elegido Juan Manuel Santos como el nuevo presidente de Colombia. Durante su mandato reconoció que en Colombia existe un conflicto armado interno, se concentró en impulsar la salida negociada al conflicto con las FARC-EP y el ELN, y en el 2011 expidió la Ley 1448 por medio de la cual se establecían las medidas de asistencia, atención y reparación a las víctimas del conflicto armado. Los anteriores avances habrían permitido su reelección en el 2014.

Dos años después, el 24 de noviembre del 2016, se llevó a cabo la firma del Acuerdo de Paz con las FARC-EP, por medio del cual este grupo guerrillero se comprometió a entregar las armas, cesar los enfrentamientos, romper sus vínculos con el narcotráfico y dejar de cometer

narcotraficantes, militares, empresarios, políticos, terratenientes y ganaderos; con los que compartían la aspiración de consolidar “la hegemonía armada en sus regiones”. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 13)

delitos como el reclutamiento ilícito, el secuestro y la extorsión; además, se abre la posibilidad para la participación política de los excombatientes y se plantean las condiciones a través de las cuales el Estado garantizará los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y garantías de no repetición para las víctimas del conflicto armado (Cancillería, 2016, p. 7).

Transcurridos cinco años desde la firma del Acuerdo, se han tenido avances significativos en la reducción de las confrontaciones armadas entre el Estado y los grupos subversivos, que disminuyeron de 143 ataques en el 2014 a 16 en el 2017, según datos del Ministerio de Defensa (González Posso, 2021). No obstante, se ha presentado un incremento en el asesinato de excombatientes, líderes sociales, defensores de derechos humanos, personas vinculadas a los procesos de sustitución de cultivos de uso ilícito y restitución de tierras.

De acuerdo con lo reportado en el capítulo de hallazgos y recomendaciones del informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022), desde la firma del Acuerdo hasta el 25 de marzo de 2022, 315 excombatientes de las FARC-EP fueron asesinados, y 27, desaparecidos; además, 1327 líderes sociales y defensores de derechos humanos fueron asesinados.

Es evidente que, aunque el Acuerdo de Paz ha permitido algunos avances en la reducción de la violencia, el conflicto persiste, y con él, muchos retos para que la implementación del Acuerdo conduzca a una paz estable y duradera, en la que se garanticen los derechos de las víctimas a la verdad, la reparación y las garantías de no repetición; por ello es importante al estudiar el conflicto armado tener en cuenta el impacto real que ha tenido sobre la población colombiana.

De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, hasta el 10 de diciembre de 2022, el conflicto armado en Colombia había dejado un saldo de 9.395.274 víctimas registradas de hechos como despojo forzado de tierras, actos terroristas, atentados, combates, hostigamientos, amenaza, confinamiento, delitos contra la libertad e integridad

sexual, desaparición forzada, desplazamiento, homicidio, lesiones personales (físicas y psicológicas), minas antipersonal, pérdida de bienes muebles e inmuebles, secuestro, tortura, reclutamiento infantil, entre otros. En un país de 48.258.494¹² habitantes, esta cifra equivale al 19,4 % de su población a la fecha (Unidad para las Víctimas, 2022).

Según el informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 9 de cada 10 víctimas mortales del conflicto fueron civiles, en su mayoría habitantes de las áreas rurales, como campesinos, miembros de comunidades indígenas y afrodescendientes; lo anterior, sin contar las 121.000 víctimas de desaparición forzada que se calculan hasta el momento. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022, p. 92).

Este ha sido un conflicto armado en el que el mayor impacto se ha vivido en las áreas rurales, en donde la ausencia del Estado ha facilitado la presencia de grupos armados ilegales que han sometido a sus comunidades al control y la intimidación. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022, p. 47).

De todas las zonas del país que han sido afectadas por el conflicto armado, esta investigación se concentrará en el departamento del Huila, específicamente en el centro poblado San Andrés, ubicado en el municipio de Tello, epicentro de la experiencia de los gestores humanitarios; pero a su vez, porque esta zona del país se ha visto inmersa en la dinámica del conflicto armado colombiano con una presencia predominante de la guerrilla de las FARC-EP desde los años 60, década en la que este departamento se convirtió en uno de los focos de su surgimiento por su ubicación geoestratégica en medio de cuatro regiones fisiográficas¹³.

¹² Según Censo Nacional de Población y Vivienda, llevado a cabo por el DANE en 2018.

¹³ El departamento del Huila se encuentra en el Macizo Colombiano, donde la Cordillera de los Andes se bifurca en las Cordilleras Oriental y Central —principal reservorio de agua del país del que nacen sus principales ríos—; el Valle del río Magdalena, parte baja y plana del río Magdalena, el cual se extiende por 1540 Km hasta su desembocadura en el mar Caribe; y las cordilleras Central y Oriental, dos de los ejes principales de la orografía colombiana, en donde se ubica gran parte de la actividad volcánica e hidrográfica del país.

La respuesta insuficiente del Estado a las necesidades básicas de la población huilense desencadenó en desigualdad económica, altos niveles de pobreza y dificultad para que este garantizara mayor seguridad ante la aparición de guerrillas rurales y autodefensas campesinas en la región: La presencia de dichos grupos armados en el momento de la investigación se mantuvo, y configuraban una serie de características que permitieron entender las dinámicas del conflicto armado desde una perspectiva territorial, que será ampliada más adelante.

2.2 Contexto general municipio de Tello (Huila) y el centro poblado San Andrés

San Andrés es un centro poblado que forma parte del municipio de Tello en el departamento del Huila, este municipio se encuentra ubicado a 334 km de la ciudad de Bogotá D. C., en el sector nororiental de dicho departamento, sobre la vertiente occidental de la cordillera oriental, que limita con los municipios de Neiva, Aipe, Baraya y Villavieja. En el momento en el que se desarrolló la experiencia de los gestores humanitarios, la población total del municipio era de 13.553¹⁴ personas, el porcentaje de personas que habitaba el área rural representaba el 53.8 % del total de la población, frente a un 46,2 % de la población que residía en la cabecera municipal.

Dadas las condiciones geográficas y la distribución de la población entre la cabecera municipal y el área rural, la economía del municipio, en especial la de San Andrés — predominando el microfundio y minifundio— se basa en las actividades campesinas, en cultivos como el café, el banano, el lulo, entre otros productos propios de la región, situación que no tiene que ver solo con las actividades económicas del municipio, sino también con su tradición política e histórica:

El municipio fue colonizado por sus zonas mecanizables o de facilidad agrícola y también tuvo influencia de grupos armados en los años 50 en cercanías de las laderas de la cordillera Oriental. Su tradición política es eminentemente liberal, pero su

14 De acuerdo con las cifras del Departamento Nacional de Planeación, para el año 2018 el municipio de Tello tenía una población de 14.448 habitantes. (DNP, 2018, p. 1)

comportamiento electoral ha estado sujeto a los cambios de la última década en el país, con votaciones fuertes a partidos nuevos, abstencionismo del 50 %, e incredulidad en las representaciones e instituciones. (Gómez & Amaya, 2017, p. 3)

Esas características hacen de Tello un municipio donde la política local se ha desarrollado en concordancia con las tendencias históricas a nivel nacional, desde la confrontación entre conservadores y liberales en los años 50 —por el poder político en las regiones— hasta la desconfianza en el proceso electoral, la disminución del apoyo partidista de la población y el aumento del abstencionismo de las últimas décadas, marcado siempre por la influencia que ha tenido la violencia del conflicto armado en el desarrollo de la política en el país.

En ese sentido, como en muchos municipios de la región, forman parte de la memoria histórica de Tello episodios emblemáticos de la llamada época de la Violencia en Colombia, que constituyen parte de las raíces del conflicto armado que persiste en la región, entre los cuales se destacan hechos asociados a la violencia bipartidista de mitad del siglo XX, como la quemazón del centro poblado de San Andrés en 1950 y cientos de asesinatos en un lugar conocido como el puente de los decapitados¹⁵, sucesos que caracterizan la histórica presencia de la violencia y la guerra en este sector del país.

2.3.1 Ubicación geoestratégica y lucha por el dominio territorial

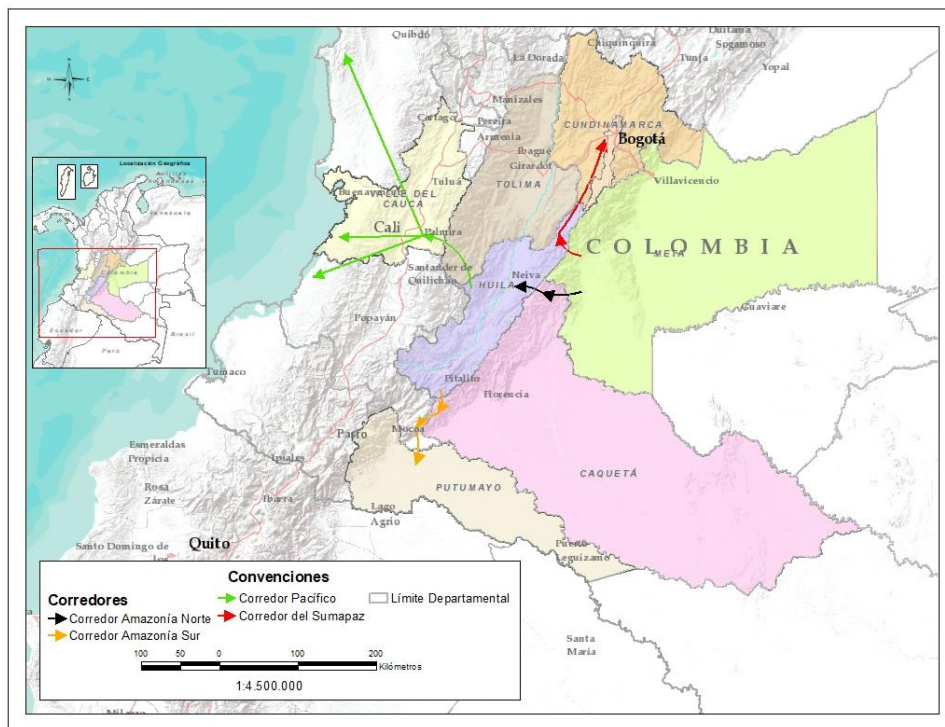
Tello se encuentra ubicado en un corredor estratégico del conflicto armado que sirve de conexión del departamento del Huila con los departamentos del Tolima, Meta y Cundinamarca, por lo que en dicha zona —de manera permanente e histórica— hicieron presencia las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) mediante grupos móviles y asentamientos

15 Según el portal “Huila.com” este lugar es emblemático ya que “en su tiempo era apenas una batea empedrada que atravesaba una quebrada que estaba al paso para llegar a la ciudad de Neiva, Huila donde fueron fusilados, degollados, decapitados y colgados más de 500 habitantes en su mayoría varones que pudieran estar en edad de votar o combatir, para evitar su incorporación en las crecientes Guerrillas Colombianas de la época, los cuerpos eran descuartizados a manos de los godos, (conservadores) y colocadas las partes seguidas incrustadas en la arena a orilla del camino para recordar a los Liberales el poder que tenía el partido conservador en el Municipio de Tello en ese entonces”. (<https://huila.com/tello/>).

regulares (Gómez & Amaya, 2017, p. 3). El fuerte arraigo de las FARC-EP en esta región se debe en parte a las condiciones geográficas del departamento, las cuales facilitaron el establecimiento de esta guerrilla como el grupo armado hegemónico, definiendo así cuatro corredores estratégicos para su accionar, por su conexión entre el sur y el Pacífico con el centro del país, así:

Figura 2

Corredores estratégicos de las FARC-EP en el Huila



Fuente: edición propia del mapa político de Colombia

Como se observa en el mapa, el Huila es un departamento estratégico, desde el punto de vista geográfico. Cada uno de los cuatro corredores comunicaba a diferentes departamentos. El de Sumapaz conecta Meta, Huila y Cundinamarca, y tenía gran importancia para las FARC por conducir a la puerta de entrada a Bogotá, lo que para este grupo significaba una ruta para llegar al poder; el corredor Amazónico Norte, que comunica a los departamentos de Huila, Caquetá y Meta; importante por ser un corredor de conexión con el Pacífico. El Amazónico Sur conectaba al departamento del Huila con Caquetá y Putumayo; y finalmente el del Pacífico, que

comunicaba a Huila, Tolima y Valle del Cauca –punto de tránsito hacia toda la región Pacífica- (*Monografía Político Electoral Departamento del Huila. 1997 a 2007, s. f.*) Estos corredores facilitaban el tránsito de la guerrilla hacia diferentes partes del país y zonas limítrofes, así como eran utilizados para el transporte de los insumos para el procesamiento de pasta de coca y como rutas para el narcotráfico (Meza, 2015).

De esta manera, el Huila se convierte en una de las regiones de operación del Bloque Sur de la guerrilla de las FARC, que entre los años 1998 y 2002 estuvo conformado aproximadamente por 1800 guerrilleros y al momento de su desmovilización, se estimaba, había llegado a los 2000 miembros; fue uno de los que más recaudó dinero producto del narcotráfico, y, en consecuencia, uno de los que más dinero aportó para el conflicto armado (OCHA, 2017). El Bloque operaba en los departamentos del Cauca, Nariño, Putumayo, Caquetá y Amazonas, así como en las fronteras con Ecuador, Perú y Brasil, lo que puede dar cuenta de las condiciones en las que el municipio de Tello se ubica en relación con el conflicto armado y sus dinámicas regionales.

De este Bloque formaba parte el Frente N.º17 Angelino Godoy de las FARC-EP¹⁶, cuya área de influencia era la zona norte del departamento del Huila en donde se encuentra el municipio de Tello y el centro poblado San Andrés. Teniendo en cuenta que el grupo armado se concentraba en las áreas rurales, el centro poblado de San Andrés fue epicentro de las acciones de este Frente, que ejercía control sobre las conductas de la comunidad, reclutaba niños, niñas y adolescentes y cobraba tributos forzados, entre otros (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 3).

La presencia diferenciada del Estado en este territorio, debida a la dificultad para ingresar o permanecer en una zona controlada históricamente por la guerrilla, hizo que desde la toma

16 En la estructura militar de las FARC-EP, los bloques se encontraban conformados por cinco o más frentes, los cuales a su vez estaban configurados por varias columnas (110 hombres mínimo). (FARC-EP, 20011, p. 8 y 9).

guerrillera y desmantelamiento del puesto de Policía de San Andrés¹⁷ no hubiera presencia permanente de la Fuerza Pública¹⁸ ni de otras instituciones del Estado en el centro poblado. Adicionalmente, en los intentos del Estado por retomar el control de esta área del país se cometieron graves abusos contra la población civil de San Andrés, estigmatizando a sus pobladores como guerrilleros o colaboradores de las FARC, justificando de esta forma detenciones extrajudiciales, desapariciones forzadas y torturas, entre otros. (Diario del Huila, mayo 18 de 2015).

Por lo anterior, el municipio de Tello —y especialmente el centro poblado de San Andrés— han sido denominados como “zona roja”¹⁹; su comunidad ha vivido la cruda violencia del conflicto armado viéndose expuesta no solo a los constantes enfrentamientos entre las FARC y el Ejército Nacional de Colombia, sino también a un alto impacto de violaciones a los Derechos Humanos e incumplimiento de las reglas dispuestas por el Derecho Internacional Humanitario para conflictos armados no internacionales.

2.3.2 Las cifras de las violaciones a los derechos humanos

De acuerdo con las cifras de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), entre 1984 y 2017 en Tello fueron desplazadas 5167 personas, (Departamento Nacional de Planeación [DNP], s.f, p. 20); lo que pone de manifiesto que Tello se convirtió en un municipio expulsor debido a las dinámicas propias del conflicto armado en la región. Por su parte, el observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica del país (CNMH) que cuenta con el Sistema de Información de Eventos de Violencia del Conflicto

17 El 29 de mayo de 1991 a las 10:00 p. m., 30 guerrilleros del Frente N°17 atacaron el centro poblado de San Andrés con granadas y cohetes hasta destruir el puesto de Policía. En este hecho murieron dos policías, tres quedaron heridos y uno fue secuestrado por el grupo armado. (El Tiempo, 31/05/1991).

18 Fuerzas Militares y Policiales colombianas.

19 Así son denominadas coloquialmente en Colombia las zonas donde hay alta presencia de actores armados ilegales y, en consecuencia, ocurrencia de hostilidades y mayor incidencia de hechos violentos.

Armado Colombiano (SIEVCAC)²⁰, registró que en el municipio de Tello, entre el año 1960 y 2022, se presentaron múltiples violaciones a los derechos humanos en el marco del conflicto armado entre los que se destacan:

Tabla 4.

Violaciones a los derechos humanos en el marco del conflicto armado en el municipio de Tello (1960-2022)

Hecho Victimizante	Total de víctimas por hecho	Cantidad de mujeres	Distribución			
			Cantidad de hombres	Cantidad de víctimas sin información sobre el sexo	Cantidad de civiles	Cantidad de combatientes
Asesinato selectivo	40	1	36	3	40	0
Secuestro	20	8	11	1	19	1
Reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes	20	4	16	0	20	0
Desaparición forzada	15	5	10	0	15	0
Minas antipersona	9	0	9	0	3	6
Violencia sexual	4	4	0	0	4	0
Total de víctimas	108	22	82	4	101	7

Fuente: elaboración propia, con base en datos del SIEVCAC (CNMH).

Como se observa en la tabla 4, la población civil ha recibido la mayor afectación de estos hechos; de acuerdo con estas cifras, civiles han sido el 93,5 % de las víctimas registradas en el sistema.

En lo referente a las afectaciones que tuvieron estos hechos en hombres y mujeres, observamos que de los asesinatos selectivos en el marco del conflicto armado se reportaron 40

20 “El Sistema de Información de Eventos de Violencia del Conflicto Armado Colombiano —SIEVCAC— es una plataforma donde se documentan eventos o hechos de violencia y víctimas directas del conflicto armado desde 1958 hasta la actualidad, a partir de la integración de fuentes sociales e institucionales y la unificación de criterios de registro y clasificación de las circunstancias de modo, tiempo y lugar de los hechos, los responsables y las víctimas del conflicto armado” (<https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/sievcac/>).

casos, de los cuales las víctimas fueron mayoritariamente hombres (90 %); el secuestro de 20 personas, del cual fueron víctimas mayoritariamente hombres, con un 55 % frente a un 40 % de mujeres reportadas; el reclutamiento forzado de niñas, niños y adolescentes, que afectó especialmente a los hombres, con un 77,7 % respecto a un 22,2 % de mujeres; asimismo, los datos del SIEVCAC permitieron identificar que el reclutamiento mayor recurrencia en la adolescencia, en un 85.7 %, y en la infancia, con 14.2 %. En lo relativo a la desaparición forzada, se evidenció que el 66,6 % de las víctimas fueron hombres, y el 33,3 %, mujeres; 9 hombres (100 %) fueron víctimas de minas antipersona y, 4 mujeres (100 %) fueron víctimas de violencia sexual.

Con base en las cifras expuestas por la UARIV y el CNMH, en Tello —un municipio de 14.448 habitantes— el 39 % de su población ha sido víctima directa del conflicto armado. Esta cifra evidencia las graves afectaciones que ha tenido el conflicto en este municipio, especialmente en las áreas rurales que, como San Andrés, fueron el epicentro de enfrentamientos bélicos entre los actores armados, y escenario de acciones violentas dirigidas hacia la población civil, lo que manifiesta no solo el alto impacto en términos de las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas, sino del incumplimiento de las reglas dispuestas por el Derecho Internacional Humanitario para Conflictos Armados no Internacionales.

Adicionalmente, este municipio tiene un registro histórico de un porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas (NBI) que ha superado la media del departamento y de la nación, de lo que, a su vez, hay que destacar que la pobreza monetaria en Tello se ha concentrado en la población rural.

CAPÍTULO 3

Marco teórico

3.1 Educación en derechos humanos y su relación con el Derecho Internacional Humanitario

3.1.1 La educación como derecho fundamental

Para hablar de la Educación en Derechos Humanos es necesario hacer referencia a la educación como un derecho fundamental que permite el pleno desarrollo de la personalidad, del sentido de la dignidad humana, y la participación en la sociedad; la educación es un medio indispensable para realizar otros derechos. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Artículo 26, Parágrafo 2)

Por esta razón, no se limita solo al acceso a una instrucción básica y necesaria para que los individuos se vinculen socio-ocupacionalmente a la sociedad a la que pertenecen; el derecho a la educación “no solo concreta la igualdad política y el progreso cultural del género humano, sino que sobre todo promueve la comprensión, la tolerancia (...) con el fin de favorecer el mantenimiento de la paz” (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso], 2009, p. 110).

Es así como el derecho a la educación adquiere gran relevancia, en tanto se convierte en una especie de llave que abre las puertas del goce de diversos derechos, si bien en la doctrina de los derechos humanos se entiende que estos tienen un carácter interdependiente y que en ese sentido, en la medida en que se garantiza un derecho se garantizan otros, o que cuando ocurre lo contrario —las restricciones y vulneraciones a un derecho— repercuten en otros; este derecho entendido ampliamente es casi un requisito para el acceso pleno a otros derechos.

Varios de los derechos individuales y colectivos, específicamente los relacionados con la seguridad social y el trabajo, no son garantizados para aquellas personas que no han gozado del derecho a la educación (Tomasevski, 2003, p. 10). La garantía del derecho a la educación multiplica el aumento en el disfrute de todos los derechos y de esta manera, se entiende como un derecho que permite gozar de la cultura, de la generación de oportunidades, del

fortalecimiento de las capacidades de los individuos, en consecuencia, es clave para el desarrollo de proyectos de vida autónomos e independientes.

De acuerdo con lo anterior, la educación es la herramienta principal a través de la cual todo ser humano puede fortalecer y desarrollar sus capacidades y aprovechar la generación de oportunidades que se gesten en los contextos en los que desarrolla su vida, de manera que “la educación permite conocer y de esta manera poder defender todos los derechos que corresponden a cada persona (...) derechos básicos para el ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de la democracia”. (Unesco Etxea & Gobierno Vasco, 2005, p. 4)

El derecho a la educación, ampliamente reconocido en el panorama internacional de los derechos humanos e incluido en las legislaciones nacionales, cuenta con cuatro características, que deben tenerse en cuenta a la hora de su estudio y que se convierten en ejes de dirección para que los gobiernos del mundo garanticen su goce. (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general N.º13, 1999, párr.6)

En primer lugar, se encuentra la disponibilidad (asequibilidad), característica que hace referencia a la creación de la oferta educativa, garantizando que esté disponible para todas aquellas personas que la requieran; además, en los casos necesarios, el Estado debe eliminar las cargas y costes y financiar adecuadamente asignando recursos necesarios de su PIB (Unesco Etxea & Gobierno Vasco, Unesco, 2005, p. 3).

En segundo lugar, se encuentra la accesibilidad, que se relaciona con la eliminación de las barreras de acceso que se presentan para la garantía del derecho. En ese sentido, se resalta la necesidad de eliminar toda forma de discriminación presente y que perjudique su acceso, el acercamiento de la oferta educativa a los territorios donde habitan las personas y la adecuación de las instalaciones, con el fin de evitar dificultades para su acceso.

En tercer lugar, encontramos la característica de la adaptabilidad, que no es otra cosa que la adaptación de la oferta educativa a las necesidades y contextos de las personas. Esta es de vital

importancia, puesto que permite diversificar la educación en términos de responder a los intereses, necesidades y contextos de cada persona o grupo poblacional, es el que conecta la garantía del derecho con la pertinencia, y se sitúa en torno a una lectura territorial y poblacional de las necesidades presentes; por ejemplo, la oferta de educación informal o no formal orientada hacia la ampliación de capacidades para tramitar los conflictos, o la adaptación de modelos educativos flexibles para población en extraedad.

Finalmente, encontramos la característica de la aceptabilidad, relacionada con “la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Unesco, 2005, p. 4), pero también, con la necesidad de implementar procesos de evaluación que permitan identificar el impacto que ha tenido la educación sobre las personas, facilitándoles a quienes gozan del derecho, retroalimentar sobre el hecho educativo, y de esta manera, mejorar y acercar más los procesos educativos a las realidades propias y particulares de las comunidades. (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general N.º13, párr.6, 1999)

3.1.2 La Educación en Derechos Humanos como base de la educación

Es importante definir qué se entiende por Educación en Derechos Humanos, dado que a partir de la definición del derecho a la educación inevitablemente se dan pasos hacia la comprensión de este concepto. En ese orden de ideas, un concepto apropiado para establecer esta relación es el siguiente: “la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento de la defensa y la promoción de estos, considerando al ser humano como sujeto de derechos” (Beltrán, 2003, p. 39) abarca entonces todo proceso formativo orientado hacia el fortalecimiento de los valores, principios y mecanismos inherentes a la garantía de los derechos humanos.

De esta manera, la relación existente entre el derecho a la educación y la educación en derechos humanos se hace evidente, en tanto el fin del derecho a la educación es el de promover una sociedad justa, democrática, que transite hacia la paz; y la educación en derechos humanos fomenta la defensa y promoción de estos, que, en suma, son condiciones necesarias para que

las personas vivan dignamente y en los términos que desean, en el marco de una sociedad democrática, justa y equitativa.

En contextos como el colombiano, la educación en derechos humanos cobra un valor especial, en tanto en el país se desarrolla un conflicto armado que afecta la garantía de los derechos de las personas que aquí habitan, como el ideal de vivir en una sociedad democrática, de respeto por los valores y las libertades consagradas en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Por este motivo, la educación en derechos humanos y derecho internacional humanitario se convierte en una alternativa indispensable para crear condiciones para la vida digna a través de la prevención de la violencia, de la limitación de los efectos devastadores que tienen expresiones de ella, como la guerra y las violaciones a los derechos humanos, puesto que está basada en la promoción del respeto por estos y de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Asimismo, la comunidad internacional en varios escenarios ha destacado el papel trascendental de la educación como eje para la transformación de la sociedad y para el fortalecimiento de valores que permitan la convivencia en paz e igualdad,

lo específico de la educación en derechos humanos (es) educar la conciencia de una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada en el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento (Beltrán, 2003, p. 40).

Si bien una de las fortalezas con las que cuenta el actual Sistema Universal de Derechos Humanos en cabeza de la ONU y los diversos sistemas regionales de derechos humanos (en América en cabeza de la OEA), tiene que ver con la firma de convenciones y tratados que comprometen a los Estados parte, y que en muchas ocasiones permiten establecer mecanismos de denuncia, investigación y reparaciones directas para las personas y colectivos. Dicha —

fortaleza de corte jurídico y político— se desvanece si no se crea una conciencia universal sobre el respeto por los derechos humanos y es allí hacia donde es necesario dirigir los esfuerzos.

Así las cosas, la educación en derechos humanos se ha convertido en un soporte vital para todo el andamiaje jurídico internacional, regional y local que protege los derechos humanos, ya que “ha posibilitado comprender y reflexionar sobre la necesidad de adelantar acciones y estrategias que conduzcan a la convivencia y el empoderamiento social y político, desde los referentes de la paz, la dignidad, la libertad y el pensamiento crítico” (Presidencia de la República de Colombia, 2021, p. 30).

De acuerdo con lo anterior, la promoción del respeto y ejercicio de los derechos humanos trasciende el ámbito escolar, y el escenario educativo; para ello, se entiende desde los contextos y realidades particulares de las comunidades de las personas, en tanto sujetos de derechos. Es decir, la educación en derechos humanos no limita su desarrollo en la implementación de currículos escolares (componente importante en todo caso), sino que amplía su margen de acción a todas las experiencias de formación, promoción y defensa de los derechos humanos.

Hablar de educación en derechos humanos implica hablar de pedagogías que consideren el aprendizaje como parte vital del desarrollo humano, por lo tanto, se vinculan con los grandes retos de cada sociedad (Presidencia de la República de Colombia, 2021, p. 32), sin lugar a dudas, con la vinculación de un ethos orientado hacia el respeto por las libertades, por los derechos y basado en una cultura partidaria de la inclusión y la no discriminación; hablamos de una educación en derechos humanos que parte de la reflexión y de la práctica y que construye herramientas para vivir mejor en comunidad, para resolver conflictos y para transitar hacia la paz.

En este sentido, la educación y la enseñanza son entendidas como los medios a través de los cuales se promueven el respeto, el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.

Al respecto, Concepción Naval (2000) afirma que la educación es la base de los derechos humanos, y la Educación en Derechos Humanos “está en la base de la educación y del derecho a la educación, [...] sin ella no es posible respetar y promover el derecho a la educación, ya que esta aporta unos mínimos racionales interculturales (p. 1).

Para Naval, la educación en derechos humanos tiene un papel determinante como primer peldaño para la educación cívica y la educación para la ciudadanía, en tanto es la que establece unos “mínimos” para el ejercicio de los derechos humanos; y en este sentido, la educación es entendida como un proceso que contribuye al “perfeccionamiento de la persona humana” en el curso de la formación de su personalidad, de una personalidad respetuosa de los derechos.

De acuerdo con Magendzo (1994), el aprendizaje de los derechos humanos no se puede reducir al conocimiento de sus instrumentos jurídicos de protección, sino que debe construirse teniendo en cuenta la experiencia individual y colectiva al vivir los derechos en la vida cotidiana

nos aproximamos al conocimiento de los derechos humanos no solo desde nuestra intelectualidad, desde nuestra racionalidad, sino también desde nuestro cuerpo, desde nuestra afectividad. Es un saber que está en nuestra vida cotidiana, ahí en nuestro diario vivir, en nuestra vida social, económica, política. En la familia, en la comunidad, en la escuela se vive el respeto y también la violación de los derechos humanos. Es, entonces, un saber que trasciende la escuela (p.2).

La educación en derechos humanos implica procesos de transformación social, y en el comportamiento en las personas, cambios basados en un aprendizaje que incorpora las experiencias individuales y colectivas sobre el ejercicio y las violaciones a los derechos humanos, el conocimiento universal y sistemático de sus instrumentos de protección, y la participación activa del alumno en la vivencia y ejercicio de los derechos (Magendzo, 1994, p. 3).

Por lo anterior, se considera pertinente para el presente ejercicio investigativo, tener en cuenta los principios para la educación en derechos humanos propuestos en el Plan Nacional de

Educación en Derechos Humanos (2021-2034) de Colombia (PLANEDH), los cuales son ejes articuladores de las experiencias formativas y educativas en derechos humanos:

- Integralidad: derechos humanos concebidos como un todo integrado e indivisible.
- Participación: diálogo abierto, promoción de la libertad, la solidaridad y el respeto por los seres humanos.
- Conciencia crítica: análisis e interpretación de hechos en relación con los derechos humanos, desde la comprensión de las realidades personales y sociales.
- Respuestas positivas: descubrir, conocer e investigar sobre iniciativas a favor de los derechos humanos, que provean herramientas para la realización y garantía de estos.
- Reconocimiento del contexto: comprensión de las dinámicas propias de las comunidades, de las formas de interacción y de los entornos en los que desarrollan la vida las personas y colectivos.
- Integración: los derechos humanos deben ser parte integral del currículo y de las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Recurrencia: práctica reiterativa de los procesos didácticos y aprendizajes.
- Coherencia: ambientes adecuados para su desarrollo a partir de la práctica docente y formadora, consecuencia entre lo que se dice y hace.
- Vida cotidiana: punto de partida para que el conocimiento sea significativo y adquiera valor a partir de la cotidianidad.

3.1.3 Educación en Derechos Humanos y su relación con el Derecho Internacional Humanitario

Adicionalmente, a estos principios que se vuelven pertinentes para entender la orientación que puede tener la educación en derechos humanos, en contextos como el colombiano es importante que esta orientación se acompañe con la fuerza de la prevención y la preparación de la población civil, en tanto estos procesos educativos, proporcionan herramientas necesarias para el reconocimiento y exigibilidad de los deberes que tienen los Estados en relación con la prevención de la vulneración de derechos en el marco de conflictos armados.

De esta manera, la educación en derechos humanos no solo se vincula directamente con el panorama propiamente convencional del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; es

decir, con la garantía tanto internacional como nacional de los derechos humanos, sino con la estructura normativa que se ha construido en torno a los conflictos armados y la protección de los derechos de la población civil en particular, por lo que, estos procesos educativos deben partir del conocimiento y divulgación del Derecho Internacional Humanitario, para brindar herramientas cognoscitivas para la exigibilidad de derechos y para la mediación en medio de las hostilidades entre grupos armados.

En ese sentido, Sobhi Tawil (2000) aborda el alcance y composición de lo que denomina una educación sobre del Derecho Internacional Humanitario, que en sus palabras *“es un aporte importante para el logro de un cambio positivo de actitud alimentado por ideas tales como el respeto por la vida y la dignidad humana, la responsabilidad cívica y la solidaridad”*. (sp).

Con base en lo anterior, en la presente investigación se plantea que la educación en derechos humanos con un énfasis en el Derecho Internacional Humanitarios es importante por los siguientes supuestos:

1. Los efectos que tienen los conflictos armados activos en el mundo sobre la población civil manifiestan una necesidad continua de fortalecer la educación en derechos humanos con énfasis en el DIH.
2. Actualmente, se ha hecho más difícil diferenciar los conflictos armados con los entornos de conflictos que pueden asociarse a otras formas de violencia, dado que se identifica que las sociedades son cada vez más propensas a escalar en los niveles de violencia esporádicamente, en ese sentido, la enseñanza del DIH debe procurar brindar herramientas de prevención.
3. Se hace un énfasis sobre la situación de los jóvenes y el aumento en el riesgo de vinculación o afectación frente a la continua exposición a diferentes tipos de violencia, entre las que se pueden diferenciar, violencias urbanas o conflictos armados.

De manera que las estrategias y experiencias asociadas a la educación en derechos humanos, en contextos de vulnerabilidad o que se encuentran en medio de un conflicto armado como el colombiano, son más necesarias hoy, en la medida en que otorgan herramientas conceptuales y prácticas para el abordaje de situaciones asociadas bien al conflicto del que pueden formar

parte, bien la prevención de vulneraciones a los derechos humanos en contextos de tensión social.

3.2 Educación comunitaria

Un concepto cercano a las lógicas propias del conflicto armado colombiano sobre la educación comunitaria es construido por la investigadora Laura Alejandra Martínez (2019), quien la definió como

un modelo que busca formar ciudadanos empoderados, participativos, empáticos, solidarios, curiosos y capaces de dar respuesta a las problemáticas de su comunidad. Asimismo, este modelo propende por la construcción conjunta de conocimiento, el intercambio de saberes, el fortalecimiento de la identidad y la cohesión del tejido social. (p. 139).

Con base en lo anterior, podemos partir de la base de que todo proceso comunitario está trazado por sus propias dinámicas y contextos particulares, lo que hace cada proceso de educación comunitaria diferente, pues responde a unas problemáticas e intereses identificados en colectivo y que se desarrollan de una manera u otra, dependiendo de las circunstancias culturales, sociales, políticas y económicas que se den.

No obstante, es posible identificar algunos elementos comunes que pueden ayudar a enmarcar el alcance de la educación comunitaria, en especial en contextos de crisis humanitarias, vulneraciones a los derechos humanos y presencia de desigualdades e inequidades.

En primer lugar, identificamos como principal elemento el *diálogo de saberes*, un principio introducido de forma disruptiva por el pedagogo Paulo Freire (2005) que invita a plantear procesos de educación a partir de la lectura de la vida de los participantes, motivando la construcción de sentidos y significados de forma horizontal, es decir, dotando de valor y sentido equitativo a todas las experiencias e intervenciones de las personas que participan en el proceso educativo.

Por lo anterior, este primer elemento es vital en los procesos de educación comunitaria, pues nace de las experiencias propias de las comunidades y de la conformación del tejido social, que

no es otra cosa sino el fruto de la experiencia colectiva, de la identificación entre pares, de la construcción de sentidos y apuestas colectivas para mejorar o intervenir una situación común.

En segundo lugar, encontramos *la identidad*, en tanto fortalece los lazos existentes entre los miembros de la comunidad, a partir de la construcción de experiencias colectivas (Martínez, 2019, p. 148), el tejido de las relaciones basadas en la empatía y el respeto por el otro, lo que permite que cada individuo se sienta parte de la comunidad y establezca relaciones que lo identifican con un propósito diferente al individual, con un fin mayor que se construye en colectivo.

En tercer lugar, está *la contextualización*, un elemento que bien puede identificarse con el enfoque territorial, que caracteriza y dota de sentido específico el proceso educativo, porque no es igual en ningún territorio, corresponde a la identificación de nodos históricos, culturales y políticos, que nacen de la experiencia colectiva y que dotan de significado cada proceso de educación comunitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación comunitaria

trasciende los niveles educativos comúnmente conocidos: básica primaria, secundaria y universitario, ya que señala la importancia del aprendizaje constante y de calidad a lo largo de la vida. Esto lleva a que el individuo no entienda la educación como módulos independientes de conocimiento, sino como la adquisición continua de herramientas que le permitan actuar ante las problemáticas y necesidades de su comunidad. (Martínez, 2019, p. 148)

En ese orden de ideas, la educación comunitaria está intrínsecamente ligada a la formación en ciudadanía, la cual está orientada hacia el empoderamiento de los derechos por parte de sujetos marcados por hechos constitutivos de la violencia y de la desigualdad socioeconómica del país, como sucede con las personas que viven en medio del conflicto armado. En ese contexto, la educación comunitaria, permite reconocer saberes propios de las comunidades y

fortalecer la construcción de sujetos políticos que reivindican sus tradiciones y conocimientos, pero que a la vez conocen sus derechos y los mecanismos de exigibilidad dispuestos para ello.

Desde esta perspectiva, los procesos de educación comunitaria forjan en los participantes sentidos fortalecidos de compromiso con los procesos educativos y la vez con la comunidad (Martínez, 2019, p. 149), dado que la experiencia educativa tiene un impacto directo sobre las relaciones que se tejen cotidianamente entre los miembros de la comunidad.

3.2.1 Educación comunitaria para la creación de sociedades sostenibles

La Unesco (2017) identifica unas relaciones directas entre los procesos de educación comunitaria y el desarrollo sostenible, entendido como la posibilidad colectiva para abordar la garantía de los derechos humanos, el desarrollo de proyectos de vida basados en el respeto por los otros y la configuración de una conciencia colectiva en torno al cuidado del otro, los otros y del entorno.

Es por lo anterior, que en la Conferencia Mundial de Kominkan-CLC²¹, “se reconoció que el aprendizaje basado en la comunidad contribuye a crear sociedades sostenibles” (Unesco, 2017, p. 2). En ese sentido, se identifican las siguientes maneras posibles:

1. Como un espacio para la promoción del desarrollo sostenible con base en la participación, la empatía y la creación colectiva.
2. Como un mecanismo para conectar la educación formal, no formal e informal.
3. Como facilitador de educación inclusiva para personas y grupos socialmente marginados.
4. Como promotor de experiencias de aprendizaje eficaces e innovadoras.
5. Como punto de partida para aprendizajes innovadores.
6. Como facilitador de la construcción de conocimiento intergeneracional, multicultural y multidisciplinario orientado hacia la inclusión social.
7. Como fortalecimiento de las capacidades de los educadores comunitarios
8. Como eje de empoderamiento de las personas y colectivos para la transformación de sus realidades.

21 Desarrollada en Okayama (Japón) en 2014, sobre la educación para el desarrollo sostenible.

De manera que la educación comunitaria tiene un margen amplio de acción, en tanto, aun sin contar con procesos secuenciales de educación, se encuentra tan cerca a las realidades particulares de las personas y comunidades, que les permite “discutir sus problemas culturales, económicos, políticos y coincidir en la búsqueda de soluciones, lo que constituye un aprendizaje significativo”. (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005, p. 326).

La educación comunitaria, ha desarrollado de manera progresiva, procesos educativos que han logrado incidencia no solo en poblaciones tradicionalmente marginadas o inmersas en conflictos sociales, sino en escenarios que promueven la participación activa de la ciudadanía; en ese sentido, ha sido vital para el desarrollo de las comunidades a partir de su concepción como protagonistas de su propio destino y como proyección frente a otras, aspecto clave que parte de la cohesión social y posibilita transformaciones en los territorios. (Martínez, 2019, p. 152).

3.2.2. Un modelo que parte de las necesidades para la transformación social

Una concepción de educación comunitaria acorde con las necesidades de las comunidades inmersas en el conflicto armado colombiano debe estar ligada a la formación ciudadana, y en ese sentido, enmarcarse en la perspectiva de ciudadanías críticas, la cual, según Martha Cecilia Herrera (2005) se basa en la relación entre el concepto de cultura, y las prácticas y experiencias de los sujetos sociales en formación. Esta perspectiva “admite la existencia de niveles de cultura política (...) de varias culturas políticas en un contexto espacial determinado” (p. 282).

Cuando las experiencias en educación comunitaria nacen de la fragilidad social, del sufrimiento y malestar colectivo, permiten construir un proceso de vinculación y reconocimiento de cada persona con la realidad, que no solo la describe y caracteriza, sino que permite la definición de posturas frente a las problemáticas identificadas, posturas que, como hemos descrito antes, en términos de formación ciudadana terminan por incluir tanto la protección de los individuos como de los colectivos comunitarios.

Nos encontramos frente a un panorama complejo, en el que la situación de la educación no es la mejor; la calidad de la educación en términos de su capacidad de respuesta respecto a las problemáticas de las comunidades —por lo menos desde sus estructuras más tradicionales— no es la más adecuada, por lo cual cobran importancia los procesos educativos que parten de las necesidades de los miembros de la comunidad y que potencian sus capacidades y habilidades para transformar realidades.

Es importante abarcar el concepto de educación comunitaria desde experiencias educativas enmarcadas en el contexto colombiano, y en ese sentido, la Investigación Acción Participativa (IAP) cobra relevancia. Su principal referente fue el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, y desde esta perspectiva de investigación se les dio gran importancia a los conocimientos enmarcados en las tradiciones colectivas, en tanto eran parte de su construcción histórica como comunidad.

De esta forma, los saberes populares se proponen como el punto de partida para abordar los conflictos comunitarios, en un diálogo constante sobre las propias realidades de los participantes que pueden ser interpelados por la academia, siempre y cuando esta respete la importancia y el lugar que tienen, como génesis del empoderamiento comunitario en torno a sus problemáticas propias.

Por ello, retomando a la Unesco (2017), se pueden definir seis principios de actuación para establecer las relaciones que deberían promoverse entre las prácticas de educación comunitaria y las políticas públicas locales y nacionales. En ese orden ideas, estos principios existen de manera articulada, e implican acciones más afectivas en tanto sean abordados de manera integral.

En primera instancia, encontramos el principio de *respuesta*, relacionado con concebir la educación comunitaria como aquella que trasciende la postura reactiva de la educación tradicional, es decir, con una educación que trabaja por establecer vínculos para la

identificación de soluciones integrales y amplias para las comunidades locales (Unesco, 2017, p. 3). De esta manera, se plantean acciones que tienen impactos en el corto, mediano y largo plazo, y permiten el involucramiento de los miembros de la comunidad como gestores de dichas respuestas.

En segunda instancia, la Unesco propone el principio de *implicación*, partiendo del reconocimiento de que en todo tratamiento de conflictos o problemáticas comunitarias se encontrarán divergencias y multiplicidad de posturas; este principio llama la atención sobre la inclusión de distintos planteamientos e interlocutores (Unesco, 2017, p. 3), de manera que se pongan en diálogo no solo los aportes comunitarios —propios de los miembros implicados— sino también los de actores exógenos, como la academia o la institucionalidad, que permitan trazar rutas de solución sólidas y fortalecidas con base en la gestión intersectorial.

Por otro lado, encontramos el principio de *facilitación*, el cual “reconoce y toma en consideración el contexto dinámico de cambio que suelen experimentar las comunidades de forma directa” (Unesco, 2017, p. 3); es decir, que pone en juego la construcción de saberes a partir del contexto propio, con el fin de obtener experiencias de aprendizaje significativo, que en últimas, es lo que permite que la apropiación de las soluciones construidas en el marco del abordaje de las problemáticas identificadas, tenga sostenibilidad en el tiempo.

En cuarta instancia, se plantea el principio de la *incrustación*, con base en el cual se propone que no solo basta con la construcción intergeneracional e intersectorial de la educación, sino que la educación comunitaria —en especial aquella enfocada en el desarrollo humano sostenible— debe permear todos los aspectos de la educación y del trabajo, debe tomar fuerza como eje de construcción de significados en torno a las formas de aprender y vivir en la comunidad, promoviendo nuevas formas de pensar, de aprender y de vivir juntos.

Como quinta medida, encontramos el principio de *apoyo*, que en síntesis invita a dotar de sostenibilidad los procesos de educación comunitaria, ya que las comunidades “tienen unas

necesidades materiales, por ejemplo, infraestructuras y recursos humanos y financieros, así como necesidades menos obvias, como las relacionadas con la interrelación y las características espirituales que algunas comunidades atribuyen a la naturaleza. Deben apoyarse todas estas necesidades” (Unesco, 2017, p. 4).

Finalmente, se plantea el principio de la *Transformación*, el cual se centra en el fin de la educación comunitaria en términos del desarrollo humano sostenible, y es que estos procesos deben generar cambios que repercutan en el bienestar colectivo, en la solución de esas problemáticas y conflictos que afectan a las comunidades, de manera que se susciten transformaciones en las vidas de los individuos y de los colectivos implicados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental reconocer que en la relación que se construye entre la educación comunitaria y la participación ciudadana es vital comprender que la posibilidad de fortalecer el quehacer comunitario

no supone simplemente avanzar en la respuesta colectiva a las necesidades sociales, ni tan sólo mejorar en las relaciones con un territorio geográficamente definido, sino que implica asumir que es preciso sumergirse en un espacio y tiempo histórico, ideológico, epistemológico y pedagógico. (Graterol, 2010, p. 3).

Los tiempos de la educación comunitaria son definidos por el proceso educativo mismo, es decir, que, dependiendo del *espacio, tiempo histórico, ideológico...* que se presenta en la comunidad en donde se gesta el accionar educativo; se van definiendo en función de las prácticas y necesidades de la comunidad.

Desde luego, la educación comunitaria, parte desde una base propia de las pedagogías críticas, de la pedagogía popular; no obstante, es una apuesta paradigmática por concebir otras miradas en torno a las relaciones que existen entre la construcción de conocimiento y la solución a las problemáticas sociales, toda vez que se centra en el sufrimiento colectivo, y al mismo tiempo, en la capacidad colectiva para disminuirlo y transformarlo.

Por ello,

con base en la reivindicación de los marginados y excluidos por estructuras desiguales, inequitativas, injustas y colonizadoras; se van generando otros saberes cotidianos, sentidos comunes que se materializan en las representaciones sociales desde las cuales las personas actúan y deciden su diario vivir y se entrecruzan, se trenzan tanto con sus proyectos de vida como de sociedad. (Unzueta, 2011, p. 110).

En ese sentido, la educación puede concebirse desde una óptica tanto sociocrítica como fundamentalmente comunitaria, ya que

se desarrolla en ella, por ella y a través de ella, y para cumplir el objetivo transformador y emancipador a través del trabajo, la participación y la acción activa de todas y todos los actores sociales, se tiene que bregar porque sea altamente crítica y reflexiva. (Unzueta, 2011, p. 112).

La educación tradicional está permeada por la discriminación; de hecho, en Colombia existe un proyecto educativo que durante años se ha mantenido homogéneo, y que excluye las lógicas de los saberes propios y comunitarios, por lo menos desde la educación formal, en donde se ha reforzado el papel de la discriminación en la formación de sujetos políticos, así, “se ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad” (Magendzo, 2005, p. 80). En ese sentido, se desconoce la diversidad y pluralidad de la sociedad colombiana, y se empiezan a legitimar las posiciones que descalifican y apartan al otro en relación con la construcción de una cultura política y del ejercicio real de ciudadanía.

Con base en lo anterior, Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo llaman la atención acerca de la construcción de un proyecto democrático en Colombia, ya que según ellos “no tendría tanto que ver con el conocimiento y la participación de los sujetos en asuntos tradicionalmente políticos, sino más bien con el reconocimiento de las muchas expresiones de culturas políticas plurales y locales que existen en el país” (Citados por Herrera, 2005, p. 59), lo que subraya la necesidad de enfrentar la forma tradicional de lo político en Colombia, es decir, la eliminación y subordinación del otro, como discurso alternativo al manejado desde el grupo dominante. Ello

también implica volcar la mirada hacia los procesos de resolución de conflictos propios de las comunidades en los territorios, claro está, procesos formativos y educativos propios que hemos asociado en este ejercicio investigativo con la categoría de educación comunitaria.

De esta manera, la categoría de educación comunitaria nos sitúa en la posibilidad de creación y transformación de realidades que reside en las prácticas colectivas y en la historia de las comunidades, que, para efectos de esta investigación, han padecido las consecuencias del surgimiento, mantenimiento y recrudecimiento del conflicto armado en Colombia, pero cuyas posibilidades de resiliencia y transformación han sido encontradas en el seno de su propia historia, de sus propias visiones y soluciones frente a las problemáticas cotidianas que el conflicto ha significado.

CAPÍTULO 4

El proceso “Gestores Humanitarios: una iniciativa de Paz”: métodos y estrategias empleadas para educar en derechos humanos y DIH en el centro poblado San Andrés de Tello (Huila-Colombia)

El desarrollo del presente capítulo y los subsiguientes, se construyen sobre la base de los relatos de las experiencias vividas por ocho Gestores Humanitarios, tres miembros de la comunidad de San Andrés y dos facilitadores del proceso desde la organización Plataforma Sur; intentando comprender sus perspectivas, opiniones, sentires y aprendizajes durante su participación en el proceso.

Los gestores humanitarios son un grupo de campesinos, habitantes de diferentes veredas del centro poblado de San Andrés que decidieron educarse en derechos humanos para defender los derechos de su comunidad que se encontraba en medio del conflicto.

Un gestor humanitario es aquella persona que tiene voluntad de liderazgo, decisión y compromiso con la sociedad. Es una persona humilde de origen campesino que ve la necesidad de prepararse en la defensa de los derechos humanos. Gestor humanitario es aquel que trabaja en pro de los Derechos Humanos y por el respeto del Derecho internacional Humanitario, los cuales se encuentran respaldados en nuestra Constitución Política de Colombia. Él también sacrifica su tiempo y sus labores para servir y orientar a su comunidad y su pueblo que tanto lo necesita. Fernanda Olaya, Carlos Romero, Sergio Rodríguez, Víctor Tafur.

*Gestores Humanitarios, Asojuntas San Andrés-Tello
(Cartilla 1, p. 42)*

De este grupo hicieron parte:

Gildardo Vera Quezada: campesino y agricultor, nacido el 15 de abril de 1958 en San Andrés de Tello. Padre de nueve hijos, líder social del centro poblado, miembro e impulsor de asociaciones gremiales y sindicales del sector agroalimentario del municipio. Su posicionamiento en estos espacios le permitió adquirir conocimientos en derechos humanos,

desde su participación en eventos de nivel nacional e internacional para la defensa de la soberanía alimentaria. Su acercamiento a los derechos humanos le permitió conocer sobre la existencia de organismos nacionales e internacionales de defensa y protección de los derechos humanos, con lo cual pudo orientar a su comunidad para buscar alianzas estratégicas que les permitieran fortalecer sus capacidades respecto al tema y poner en marcha un proceso que les permitiera defender sus derechos.

Víctor Manuel Tafur Perdomo: Campesino, nacido y criado en el centro poblado de San Andrés, de donde también eran sus padres y en donde se dedicó a la agricultura a través de la siembra de plátano, café, caña y banano. Presidente de la Junta de Acción Comunal (JAC)²² de la vereda Medio Roblal entre los años 2008 y 2012.

Jorge Vaquero Riaño: Nació en el municipio de Algeciras (Huila), hijo de padres campesinos. Su padre, un líder social y miembro de la Junta de Acción Comunal de ese municipio entre 1982 y 1989, en la que Jorge le ayudaba a hacer recibos, las actas y otras tareas sencillas; de allí, el gusto de Jorge por el liderazgo y sus conocimientos sobre el funcionamiento de las JAC. Estudió su bachillerato por radio en las noches, porque en el día le tocaba trabajar y ahora es mecánico automotriz.

Llegó a San Andrés cuando se estableció con su compañera sentimental, quien es oriunda del municipio de Tello. Desde entonces, se vinculó al trabajo de las Juntas de Acción Comunal.

Luisa Fernanda Olaya: Fue la única mujer que hizo parte del grupo de los Gestores Humanitarios. Nació el 28 de marzo de 1982 en el municipio de Rivera (Huila) en donde vivió hasta que se fue para San Andrés.

²² Una Junta de Acción Comunal (JAC) es un organismo de acción comunal de primer grado, definido en el artículo 7 y normado por la Ley 2166 de 2021 como una “organización cívica, social y comunitaria de gestión social, sin ánimo de lucro, de naturaleza solidaria, con personería jurídica y patrimonio propio, integrada voluntariamente por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable con fundamento en el ejercicio de la democracia participativa”.

Es madre de tres hijos y llegó a vivir en la vereda Guaimaral en la finca de sus padres en el año 2009; sus padres tenían una trayectoria de más de 25 años en esta región, en donde Fernanda empezó a trabajar en el campo cultivando café y posteriormente montó su emprendimiento de banano.

Su madre era la Secretaria de la JAC de la vereda y Fernanda la acompañaba, fue entonces cuando fue postulada y elegida presidenta de la Junta con el propósito de promover liderazgos nuevos.

Emelías Rodríguez Plazas: Nació en la vereda El Bosque, de San Andrés de Tello y allí vivió hasta los seis años; posteriormente se fue a vivir a la Vereda Las Mercedes, en donde ha vivido el resto de su vida. Desde niño trabajó como agricultor de café, banano, plátano, caña y en la molienda artesanal que tenían sus padres; estudió hasta quinto de primaria y se formó con la Iglesia Católica en talleres sobre trabajo comunitario, a los cuales le atribuye su interés por el liderazgo comunitario.

Es padre de siete hijos. Su trabajo en la JAC de la vereda Las Mercedes inició como tesorero por dos periodos (ocho años)²³ y luego fue presidente durante cinco periodos (20 años). En el transcurso de estos cinco periodos también fue vicepresidente de la Asociación de Juntas de Acción Comunal (Asojuntas)²⁴ y posteriormente fue elegido presidente de la Asociación. Durante su ejercicio como presidente de Asojuntas, gestionó junto con otros líderes del centro poblado el inicio de un proceso de educación para la defensa de los derechos humanos en San Andrés.

Sergio Rodríguez Cardozo: Nacido y criado en la vereda Las Mercedes, de San Andrés Tello. Es el hijo de Emelías, estudió hasta quinto de primaria y es agricultor.

²³ En las Juntas de Acción Comunal el periodo de ejercicio de los presidentes es de cuatro años.

²⁴ Las Asociaciones de Juntas de Acción Comunal —Asojuntas—, son organismos de acción comunal de segundo grado definidas por la Ley 2166 de 2021 con la misma naturaleza jurídica de las JAC “y se constituyen con los organismos de primer grado fundadores y los que posteriormente se afilien”. (Art. 7, Ley 2166 de 2021).

Es el más joven de los gestores humanitarios; porque acompañaba a su papá en su trabajo como presidente de la JAC y fue así, como aprendió sobre el liderazgo comunitario. Empezó a asistir a los talleres de EDH de los gestores desde el año 2009 y siendo un adolescente de 16 años, se vinculó al proceso de los gestores humanitarios y continuó su trayectoria como líder de su comunidad; en el 2016, a sus 22 años, fue elegido presidente de la JAC de su vereda.

Javier Ansola: Nació en el municipio El Castillo (Meta), es padre de cinco hijos y tiene 47 años. Es carpintero y maestro de construcción; se dedica a hacer beneficiaderos²⁵ y secaderos de café, y también a construir casas.

Llegó hace diecinueve años a vivir en la vereda La Urraca, en donde se vinculó al proceso de los gestores humanitarios en el 2008 porque hacía parte de la JAC y también había sido conciliador²⁶ de la Asojuntas.

25 El beneficiadero es el lugar en el que se somete el café a la transformación primaria del grano, a través de la eliminación de sus capas externas o cubiertas de forma eficiente, garantizando la conservación de su calidad (Rodríguez Valencia et al., 2015).

26 Se le denomina Conciliadores a las personas que hacen parte de las Comisiones de Convivencia y Conciliación, de acuerdo con el Art. 48 de la Ley 2166 de 2021, son definidas como “el órgano encargado de garantizar que los afiliados gestionen sus diferencias, con la ayuda de un tercero neutral denominado conciliador. La comisión propenderá a la resolución pacífica de conflictos, la sana convivencia, el fortalecimiento y el orden justo de la comunidad que hace parte del organismo de acción comunal”. (Art. 48, Ley 2166 de 2021)

Figura 3

Cinco de los Gestores Humanitarios



Fotografía: Tomada en centro poblado San Andrés (Tello-Huila), Colombia. 2018.

De izquierda a derecha: Víctor Tafur, Gildardo Vera, Luisa Fernanda Olaya, Sergio Rodríguez y Emelías Rodríguez.

4.1 Contexto en el que surge la experiencia

Como se ha identificado en anteriores secciones de este documento, la dinámica del conflicto armado en este territorio condujo a que los miembros de su comunidad se convirtieran en víctimas de múltiples violaciones a los derechos humanos. Al respecto, se identificaron en los relatos de los pobladores, menciones referentes a los efectos del conflicto caracterizados por el miedo, la zozobra, el temor por la vida y la tranquilidad, entre otros; son los rasgos característicos en las historias que se cuentan a la hora de recordar una época de recrudecimiento y agudización de los impactos del conflicto armado en la región; una época que describe la historia de la población civil en medio de las hostilidades y enfrentamientos entre los grupos armados, en especial para los años 2007 y 2008:

(...) ya más enfrentamientos, ya vienen las capturas masivas (también antes venían) teníamos entre las regiones las cárceles, comentarios a veces que exageraban “que el Ejército carga un listado así y que ahí cargan a 10 a 20 a 30 y 50 y que se los van a llevar pa la cárcel” y los otros llegaban “que la guerrilla carga un listado así que pa mátalos” no, eso lo ponían a uno a decir “bueno y entonces esto qué” ¿cierto?... o sea, la zozobra, el miedo, el temor ... y al medio nosotros, y bueno, muévanos por ahí. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

La complejidad de impactos que se perciben en el territorio producto del conflicto armado tiene que ver directamente con las dinámicas rurales: en primer lugar, la presión que los actores armados ejercen sobre los campesinos, lo cual causa tensiones y miedos en la población del municipio. En segundo lugar, dinámicas asociadas a la desigualdad, que hacen que los jóvenes migren de su lugar de origen y busquen nuevas opciones de vida, lo cual es visto por los pobladores mayores como un riesgo alto en relación con la continuidad de la labor agraria, e incluso como un riesgo para la vida de los jóvenes, ya que, como se menciona en el siguiente fragmento, algunos se vinculan a algún actor armado (legal o ilegal). Pareciera que no tuvieran más opciones, que se reducen las expectativas para llevar a cabo sus proyectos de vida, pues los actores armados ejercen una presión incluso simbólica, que limita las posibilidades de la población del municipio:

Uno, tenemos el conflicto encima, los actores de lado y lado; dos, tenemos una dificultad de mano de obra; tres, que las plantaciones se envejecieron, y cuarto, que somos solo viejos en las parcelas y los jóvenes están emigrando... unos se van para la guerrilla, otros se van para el Ejército, y otros se van a estudiar, pero que tampoco quieren volver al campo ¿por qué?, porque si no se iban para un lado se iban para otro. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Por lo anterior, es recurrente encontrar —en las historias de los pobladores de zonas que tiene un alto impacto por el conflicto armado— que los episodios de revictimización son frecuentes. Por ejemplo, personas que han sido desplazadas forzosamente por causa del conflicto armado, después, en los municipios receptores (especialmente en la ruralidad),

vuelven a vivir efectos del conflicto, de manera que no solo se sufre un tipo de vulneración, sino que en ocasiones personas o grupos familiares son víctimas de múltiples violaciones a los derechos humanos:

Más que todo eso ¿no?, el temor, el miedo, ¿cierto?, de la región del Tolima, entonces dijeron no, esto es mejor salir es mejor irnos, pero se encontraron que cuando llegaron aquí después de un tiempo... pues aquí también se empezó a agudizar el (conflicto)... también las mismas circunstancias que desde donde se vinieron comenzaron a reflejarse aquí también... ¿cierto?... entonces ya de su parcela tuvieron que migrar a la cabecera municipal de Tello, allá duraron un tiempo mientras las cosas se fueron dando como como ellos hablan.

Pues obviamente que la guerrilla, como una forma de en su carrera de la guerra, entonces ya uno, ya bomba, entonces mire que la situación ya se va poniendo más y ¿a dónde la colocaban? Las colocaban en las carreteras, en los caminos, donde posiblemente el ejército llegaba. Por eso le digo, cuando se incrementa el conflicto, surge cualquier estrategia militar de parte de una forma y de la otra. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Si bien en el marco del conflicto armado colombiano se referencian —como principales vulneraciones a los derechos humanos de la población civil— el desplazamiento forzado, las desapariciones forzadas y las ejecuciones extrajudiciales, en los relatos de los pobladores sujetos de esta investigación se identifican hechos asociados al conflicto que hacen énfasis especialmente en las vulneraciones relacionadas directamente con los enfrentamientos bélicos, que —desde la perspectiva de los pobladores de San Andrés de Tello— vulneran los derechos de la población civil, que se ve involucrada en el desarrollo de las acciones de confrontación.

Por ello, manifiestan que la vida de las comunidades inmersas en el conflicto armado ha estado mediada por el miedo y la tristeza: miedo porque los actores armados ejercen control territorial a partir del uso de las armas, de la vulneración a los derechos de los pobladores, y tristeza cada vez que dichas vulneraciones afectan el tejido social de las comunidades

(asesinatos, desapariciones, toques de queda, tratos crueles, inhumanos o degradantes, entre otros):

Se incrementan entonces los hostigamientos y la presencia de la guerrilla, y aquí por ejemplo para unas elecciones y usted a las 10 u 11 de la mañana, la gente iba y votaba y decía bueno, aquí sigue el temor, estábamos en esas cuando el Ejército siempre se colocaba en la parte de allá, entonces cuando no había hostigamiento de aquel filo, cuando no era de allí de otro filo, o cuando no, era de allá. Y había en las semanas veces en las veredas²⁷ hostigamientos, hostigamientos, hostigamientos, ya a lo último, ya uno escuchaba y era ¡mierda, se prendieron! Entonces, bueno, ¿qué pasó? No, pues que hubieron (sic.) heridos o no hubieron(sic.) heridos, y ya viene el proceso también, entonces comienza a agudizarse las minas. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Para que no nos identificaran, porque el temor era que entonces... lo podían estar desapareciendo a uno por ir a ... o sea era... para nosotros eso era causa de que lo podían ejecutar a uno también, ¿cierto? porque iba a poner en conocimiento algo que... que querían hacer y que tal vez pensaban que, que nos quedáramos callados, o querían que nos quedáramos callados, entonces al no... al no callarnos pues les quedaba muy difícil hacer eso, porque ya les dijimos “son ellos”. Ya... ya nosotros ahí, mostramos un presente para que no fuera a pasar nada. (E. Rodríguez, Gestor Humanitario; comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Aun cuando en términos del Derecho Internacional Humanitario (DIH) los pobladores no deben ser involucrados en el conflicto armado, en la historia colombiana se identificaron formas de involucramiento por parte de los grupos armados que no estaban directamente relacionadas con el desarrollo de los enfrentamientos bélicos. Como lo narran los campesinos entrevistados,

²⁷ De acuerdo con la definición del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en Colombia las veredas hacen parte de la división territorial de carácter administrativo en las áreas rurales de los municipios “se conciben como una agrupación comunitaria de base territorial y principal espacio de sociabilidad, caracterizada por la proximidad de residencia de sus miembros, el sentido de pertenencia e identidad común y el predominio de las relaciones vecinales. Se conforma principalmente por la agrupación de predios delimitados por accidentes geográficos y vías principales” (DANE, 2018, p. 13).

de parte de los grupos armados se solía estigmatizar a los líderes sociales, presionar desde el ejercicio del poder, acosar, perturbar la tranquilidad de los líderes sociales con falsas acusaciones o “requisas de más”. Encontramos entonces, el desarrollo de formas de violencia simbólica que impactan en la cotidianidad de las personas, como se menciona a continuación:

Sí, el atropello de la fuerza pública era, pues —como le contaba anteriormente— todo lo que uno hacía era para la fuerza pública ser miliciano o ser auxiliador de la guerrilla de todas maneras. Entonces pues a uno le medían hasta del mercado en adelante, le medían a uno hasta el abono que uno le echaba a la finca, a las matas, al cafetal. De pronto si va a llevar tantos bultos, por qué los va a llevar, cuánto, por qué. A lo último uno tenía que dar razón de todo, de cuánto arroz va a llevar, o como por qué lleva tanta remesa. Por qué lleva, bueno, botas, por qué lleva tantas botas. Todas esas cuestiones, entonces ya comenzaba uno como a dar explicaciones, y a la vez imponer como el derecho de porqué era que lo hacía. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

El proceso viene de la necesidad de lo que está pasando en la región, ahí hay una necesidad de organizar, porque ahí hay una especie de cuello de botella en la región, lo aprieta el Ejército, lo aprieta la guerrilla por lo cual la gente queda al medio, todos quedamos al medio... ¿quién define, ¿quién dice quién puede velar por la comunidad, por la gente?... En el momento no lo había, entonces era un desorden. Venían por la gente, venían por las motos, venían por las propiedades, venían por eso y por muchas cosas, y a usted le decían “mañana tiene que estar en tal lado, mañana esto” ... pero ¿es verdad, no es verdad?, ¿quién?, ¿cómo? (J. Vaquero, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Fue por los anteriores motivos que la comunidad del centro poblado de San Andrés se organizó para buscar alternativas para facilitar una convivencia pacífica y sobrevivir en medio del conflicto; algunos de los presidentes de Juntas de Acción Comunal gestionaron el apoyo de organizaciones sociales conocidas, para el desarrollo de un proceso de formación en derechos humanos y DIH que les permitiera conocer y defender sus derechos. Esta experiencia, es objeto de estudio de la presente investigación.

4.2 Origen de la experiencia gestores humanitarios: una iniciativa de paz

Dados el contexto territorial de San Andrés de Tello y las afectaciones del conflicto armado sobre la calidad de vida de sus habitantes, la sociedad civil encontró en la organización comunitaria un ápice de esperanza y de unión como comunidad para hacer frente a las situaciones difíciles y la zozobra que vivían en su cotidianidad.

La experiencia de los gestores humanitarios surgió sobre la base de la articulación con la organización social comunitaria existente en el municipio, ya que para los campesinos de San Andrés de Tello la organización que por excelencia y reconocimiento debía impulsar el proceso era Asojuntas, una asociación de Juntas de Acción Comunal de la zona que ya tenía experiencia en términos de la mediación y conciliación de conflictos entre los pobladores, a partir de dos herramientas fundamentales: 1. Los Manuales de Convivencia, que se constituyeron en una herramienta de gestión de la justicia comunitaria y la regulación de forma autónoma de sus conflictos; y, 2. Las Comisiones de Conciliación que se encargaron “de dirimir y resolver las controversias y conflictos comunitarios, vecinales y familiares” (Gómez & Amaya, 2017, p. 7).

Los extraños que lleguen a la zona deben estar avalados por algún miembro de la comunidad. La persona que los conoce se hace responsable ante la Junta de las acciones del extraño que alteren el orden y la sana convivencia de la comunidad. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

De esta manera, la comunidad de San Andrés de Tello había avanzado significativamente en el desarrollo de acciones para contrarrestar algunos impactos del conflicto armado y la violencia en su cotidianidad, centrados en el establecimiento de normas de convivencia y mecanismos de regulación y trámite de conflictos entre los pobladores de la región; por ello, Asojuntas y las Juntas de Acción Comunal de la zona fueron el epicentro del desarrollo de la experiencia de gestores humanitarios.

Para el 2008, en la región comenzaban a llevarse a cabo movilizaciones sociales relacionadas con la cuestión agraria, ya que, además del conflicto armado, el campesinado tenía grandes

dificultades relacionadas con la actividad económica campesina, como consecuencia del abandono del Estado por el aislamiento al que se veía sometida esta comunidad, que se reflejaba —y se refleja todavía— en el mal estado de las vías de acceso, ausencia de cadenas de comercialización de sus productos y ausencia de apoyo o estímulos para el sector agrícola.

De la misma manera, para esta época, en el departamento se empezaron a visibilizar las ejecuciones extrajudiciales denominadas por la prensa colombiana como falsos positivos²⁸, lo que coincidió con un incremento en los enfrentamientos ocurridos en la zona y la agudización de las situaciones de riesgo de vulneración y violación de los derechos humanos:

Empezó el fenómeno de los falsos positivos en el país, estoy hablando del 2008; (...) podríamos ser más precisos con las fechas, pero en el 2008 llegan los dirigentes de la Asociación de Juntas de Acción Comunal de Tello y los líderes de Acción Comunal de Tello con una preocupación muy grande porque se estaban dando enfrentamientos muy cerca al casco urbano o en el casco urbano de... San Andrés Tello. En uno de esos enfrentamientos muere un joven que tenía una capacidad intelectual diferenciada y era reconocido por el pueblo; muere en medio del fuego cruzado y lo presentan como guerrillero caído en combate, entonces la comunidad se indigna, los líderes dicen “esto no puede suceder”, entonces van a Neiva buscando apoyo de las organizaciones sociales, en un tiempo muy difícil de conflicto. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Otro elemento importante para el origen de esta experiencia fue que en medio del recrudescimiento del conflicto en este municipio —y como respuesta del Estado a esta situación— se planeaba la construcción de una base militar en la zona, lo que causaba miedo entre los habitantes por las implicaciones que esto podría tener en la población civil ante un

²⁸ Falsos positivos fue el término con el que se denominaron los asesinatos y desapariciones forzadas en las que se encontraban involucrados agentes del Estado —principalmente miembros del Ejército Nacional—, que con el objetivo de mostrar resultados operacionales en el marco del conflicto armado, asesinaron aproximadamente a 6.402 civiles y los hicieron pasar como bajas en combate entre los años 2002 y 2008; periodo durante el cual se presentaron el 78% de las ejecuciones extrajudiciales ocurridas históricamente en Colombia. (JEP, 2021).

potencial incremento en las confrontaciones armadas, y por otro lado, por los antecedentes de violaciones a los derechos humanos de las Fuerzas Militares en esta región. Esta situación estimuló la idea de los habitantes de San Andrés de formarse en derechos humanos:

Le dijimos “apersonemos, pero necesitamos formalizar talleres de derechos humanos” ¿cierto? y ahí es en donde prácticamente hacemos una amistad, articulamos una amistad y dejamos en claro con Plataforma que quienes decidíamos éramos nosotros... aceptábamos todo el fortalecimiento, pero nosotros queríamos tener una autonomía, una independencia y que lo que articuláramos aquí siempre tendría que estar con el aval de nosotros como comunidad. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Los hechos narrados en estos testimonios fueron los detonantes para que los presidentes de las Juntas de Acción Comunal —motivados por Gildardo Vera, líder social del centro poblado— buscaran alternativas de solución para prevenir las violaciones a los derechos humanos. Es así como reconocen y acuerdan que la mejor manera de hacer frente a los efectos del conflicto armado y de obtener mayores herramientas para la situación agraria era la de adquirir conocimiento sobre los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

Por lo anterior, iniciaron la búsqueda de apoyo de organizaciones sociales con conocimiento en derechos humanos en Neiva —capital del departamento del Huila—; y es de esta manera como llegan a Plataforma Sur, una experiencia muy joven que desde la sociedad civil impulsaba la articulación y concurrencia de las organizaciones sociales de la región²⁹. Esta plataforma llevaba pocos tiempo de implementación, pero empezaba a tomar fuerza y visibilidad por su

²⁹ Para esta época formaban parte de esta Plataforma la Corporación PODION, Corporación Avanzar, la Asociación Cultural y Ambiental ACAS, el Programa de Desarrollo y Paz del Huila y Piedemonte Amazónico Huipaz, Fundación Picachos, entre otros.

acompañamiento a comunidades campesinas para la defensa del territorio ante la inminente construcción de la represa del Quimbo³⁰.

Somos una organización social que acompaña procesos comunitarios en el sur colombiano, con base en nuestra Agenda de Interacción Regional, entendida esta como proyecto político, económico, social, cultural, ambiental, que facilite la construcción de procesos democráticos y de empoderamiento local, reconociendo la autonomía, la cosmogonía, la tierra y el territorio de las comunidades que lo habitan. (Definición Plataforma Sur-Cartilla 1, p. 7).

Ante la situación que los líderes comunales pusieron en conocimiento de esta organización, sus facilitadores decidieron acompañar a la comunidad de San Andrés de Tello convocando a otros actores, como la Defensoría del Pueblo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y la Alcaldía municipal; para hacer una visita al Centro Poblado, analizar su situación y definir estrategias de respaldo a esta comunidad en la protección y defensa de sus derechos:

Plataforma los escuchó y les dijo: —pues primero tenemos que ir allá, tenemos que realizar una acción... una acción en la que podamos hacer un llamado a los actores armados incluyendo al Ejército, sobre lo que está sucediendo acá—, fue apenas un acompañamiento, una acción de emergencia por decirlo de algún modo. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Es de esta manera como Plataforma Sur, al reconocer la compleja situación de centro poblado, inicia su acompañamiento a la comunidad de San Andrés; reconociendo que hay procesos autónomos y autogestionados por las comunidades que necesitan el respaldo de otras organizaciones para su impulso, con el propósito de fortalecer la organización comunitaria

³⁰ La represa del Quimbo es un proyecto hidroeléctrico construido por Emgesa, en el sur del departamento del Huila. A este proyecto se opusieron numerosas comunidades y organizaciones de la región por los efectos adversos que se preveían, tales como, afectaciones a la fertilidad de los suelos y soberanía alimentaria, extinción de especies de flora y fauna, alteración de las actividades agrícolas y pesqueras, afectaciones de lugares de interés arqueológico, entre otros. (Hermosa, J. 2018, p. 7 y ss.)

alrededor de la exigibilidad de los derechos humanos, generar apropiación y empoderamiento de la comunidad en aspectos como el desarrollo rural y el reconocimiento del trabajo agrario como elemento fundamental para la construcción de paz en el país. (Marín, 2011).

En este momento, Plataforma contaba con una aliada fundamental que era la Corporación PODION, organización que formaba parte de Plataforma Sur y que para este entonces impulsaba la Red Nacional de Democracia y Paz³¹. Desde esta Red —en articulación con el Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales Alternativos del Derecho ILSA- se estaba llevando a cabo un diplomado en derechos humanos —financiado por la Cooperación Alemana GIZ— del que participaban la mayor parte del equipo de Plataforma Sur.

Este diplomado incluía la opción de desarrollar un componente práctico denominado “*réplica*”, cuyo objetivo era compartir e implementar los contenidos trabajados con los grupos poblacionales de interés de las organizaciones sociales participantes. Por lo anterior, teniendo en cuenta que Plataforma Sur era una organización joven que en este momento no contaba con suficientes recursos para impulsar los procesos que acompañaba, y, la coincidencia con la necesidad que tenía la comunidad de San Andrés de recibir herramientas para el ejercicio y defensa de sus derechos, esta organización construyó una propuesta para poner en marcha un proceso de educación en derechos humanos y DIH dirigido a la comunidad de San Andrés. La propuesta fue aprobada y les permitió contar con un recurso económico pequeño —aportado por la Cooperación Alemana GIZ y Pan para el mundo— para el desarrollo de algunos talleres, con los cuales se inició.

Para entonces, uno de los miembros del equipo de Plataforma que hizo parte del proceso fue Camilo Gómez, un joven de 17 años que estudiaba Derecho en la ciudad de Bogotá, activista de los derechos humanos desde el ámbito académico con experiencia en la conformación de

³¹ La Red de Democracia y Paz era una iniciativa de apoyo a organizaciones sociales e instituciones para dar respuesta a las problemáticas sociales, políticas, económicas y ambientales.

redes universitarias de DDHH y quien apoyaba a Plataforma Sur en la formulación de la línea de trabajo de DDHH de la agenda de interacción estratégica que la organización quería impulsar. Tras el desarrollo de esta tarea y la limitación de recursos económicos para contratar una persona que liderara esta línea, Camilo decidió hacerse cargo de ella como voluntario motivado únicamente por su interés vocacional; que, además, lo llevaría a convertirse en el coordinador de la iniciativa de los gestores desde esta organización.

En el año 2008 nació la experiencia *Gestores Humanitarios: una iniciativa de paz*, con un grupo conformado por aproximadamente 35 delegados designados por miembros de diferentes veredas del centro poblado (uno por vereda); la mayoría de ellos, presidentes y miembros de las JAC y de Asojuntas, con lo cual se diseñó una estrategia de articulación entre este proceso y la organización comunitaria que tenían en la zona y que funcionaría como una red de apoyo para cada delegado:

La estrategia que se nos ocurrió fue que dentro de la Asociación de JAC —la primera idea— fue decir que dentro de la Asojuntas hubiera... así como hay unos responsables de trabajo, unos responsables de juventud, unos responsables de fiestas, pues hubiera un responsable de derechos humanos, y que eso se replicara hacia abajo, como un árbol... en cada una de las juntas veredales. Era entonces un responsable de derechos humanos de la Asojuntas y hacia abajo responsables veredales en derechos humanos que pudieran ser un poco “la correa de transmisión” de las situaciones que venían viviendo en cada una de las veredas. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

El proceso de los gestores humanitarios tuvo su origen en la sociedad civil, que tenía experiencias previas de organización comunitaria en torno a las Juntas de Acción Comunal, sobre las cuales se sentaron las bases de organización requeridas para dar fuerza y comunión a las acciones emprendidas desde la comunidad. Lo anterior constituye un elemento fundamental para el análisis del desarrollo e impactos del proceso objeto de análisis, dado que tiene un origen

desde la necesidad y contexto de la población civil; además, le da un lugar importante a la capacidad organizativa y de gestión que la comunidad tenía:

Eso tuvo que pasar por muchos espacios, con muchos espacios para poder hacer el ejercicio, particularmente por evidenciar la importancia de que la guerra tuviera reglas, ese tema de “la guerra no tiene reglas” no es cierto, no se vale todo, y ellos deben reconocerlo. Digamos que está operando desde la independencia, entonces había que llamarlos a eso, y fue muy importante el papel de los líderes comunales en ese ejercicio, porque Plataforma Sur no habría podido trabajar sin una acción decidida de los líderes comunales ¿sí? Sin los padres que estaban preocupados por el futuro de sus hijos. Si ellos no estuvieran con esa preocupación, no se juegan ese papel de voceros de los derechos humanos como medio para humanizar la guerra; suena horrible, pero fue el lugar que ocuparon en este lugar —démonos unas reglas, saquemos a la población civil y enfréntense entre ustedes. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

De esta manera, el proceso de los gestores humanitarios empezó como un proceso de educación en derechos humanos y DIH que se extendió hasta el 2012, desarrollado en diferentes fases de trabajo a las que se fueron articulando otras organizaciones e instituciones. Su propósito de adquirir conocimiento en relación con los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario; además, permitió fortalecer el tejido comunitario, las herramientas con las que contaba la comunidad para la prevención y denuncia frente a las violaciones a derechos humanos y la articulación con organizaciones nacionales e internacionales para la defensa del territorio y los derechos humanos de la población civil inmersa en el conflicto armado.

La vinculación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios permitió certificar en el año 2012³² a 18 participantes que finalizaron este proceso, como gestores humanitarios con formación en derechos humanos, derecho internacional humanitario y participación política; un elemento que brindó mayor legitimidad a su proceso formativo, pero sobre todo, le agregó un alto valor simbólico al proceso, al permitirles a sus participantes —campesinos y campesinas con acceso limitado a la educación— materializar el reconocimiento a su sentido de pertenencia, compromiso y vocación.

4.3 Características del proceso pedagógico de formación de gestores humanitarios

La educación comunitaria, como hemos analizado en apartados anteriores, tiene un fin claro que busca transformar realidades en las comunidades en donde se gesta el proceso de educación en derechos humanos desde un énfasis comunitario. Permitió como se señala en las narrativas de los gestores, una transformación en las relaciones que se establecían entre la población civil y los actores armados, a partir del empoderamiento ciudadano; una educación en derechos humanos que partía de la realidad que se vivía, pero que desde su análisis brindaba herramientas para la prevención de vulneraciones a los derechos humanos y para la exigencia del respeto por los derechos humanos, de manera que se suscitan transformaciones planificadas en el proceso pedagógico:

Ese aprendizaje nos conformó en reclamar nuestros derechos como población civil, ahí fue donde aprendimos a reclamar nuestros derechos... porque más de un sargento, cabo, teniente, capitán venía y nos amedrantaba. Cuando ya tuvimos estos conocimientos, que nosotros sabíamos expresarnos y reclamar nuestros derechos como población civil, tanto con al Ejército como a las FARC, entonces ya comenzaron ellos a decir —¡ay, juepueca!, esto está como duro porque esta gente ahora sí se nos está creciendo. (F. Sánchez, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

32 Aunque en el 2012 finalizó el proceso de educación en derechos humanos, el ejercicio de los gestores humanitarios continuó hasta el 2016, año en el cual se llevó a cabo la firma del Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC.

El proceso de formación de gestores humanitarios se construyó a partir de la definición de tres principios o ejes pedagógicos que orientaron su desarrollo en términos educativos, teniendo en cuenta que esta experiencia es una experiencia educativa no formal basada en las necesidades y el contexto comunitario específico de San Andrés de Tello.

En primer lugar, la Educación en Derechos Humanos, es el eje central de la experiencia pedagógica de gestores humanitarios, y no solo en términos curriculares, pues las temáticas abordadas giraban en torno a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, sino como finalidad del proceso, la frase *el conocimiento de los derechos humanos como herramienta para defenderse ante las violaciones de derechos humanos*, presente recurrentemente en los relatos analizados, resume la intención de los participantes en el proceso y señala el puente que une la experiencia formativa con la organización comunitaria pues parte de la contextualización del problema:

Esta iniciativa emerge de la sociedad civil, desde las comunidades campesinas que habitan en zonas donde se vive fuertemente el conflicto armado, quienes descubrieron que la mejor manera de sobrevivir dignamente a una situación de violencia constante es teniendo conocimiento de los derechos humanos, el DIH, los procesos de defensa ante dichas violaciones, el fortalecimiento del tejido organizativo, la articulación a otros procesos y organizaciones y la promoción de la gestión pública. (Gómez & Amaya, 2017, p.4).

En ese sentido, otro elemento interesante identificado en el proceso formativo, tiene que ver con que los gestores humanitarios no solo obtuvieron conocimiento relacionado con sus derechos en el marco del conflicto, además, pudieron ampliar su conocimiento en términos de los derechos humanos y ubicar los derechos y obligaciones que tienen los actores armados desde el DIH, lo que permite entender el alcance amplio que tiene los derechos humanos en medio de conflictos armados, pues en el marco de los enfrentamientos se deben evitar situaciones que

pongan en riesgo a la población civil, pero también la vida de los combatientes que han dejado de participar de las hostilidades.

Se trató entonces de una ampliación del panorama que vivían todos los involucrados en la guerra, sin dejar de lado que hay actores armados que deben actuar de acuerdo con el *ius ad bellum* o derecho de guerra; los campesinos experimentaron un escenario de sensibilización por el otro, más allá de la figura de combatiente, reconocieron su humanidad. En este proceso se forjan cambios que pueden conducir al diálogo, a la transformación del conflicto en el territorio, como se expresa en el siguiente testimonio:

Aunque uno siempre mantiene miedo porque cuando nos formamos en esto, ya no éramos solo presidentes... además teníamos un poquito más de conocimiento entonces era otra carga más, así como era un arma para defendernos era otra carga más que nos pesaba sobre los hombros porque ya empezaban el seguimiento “entonces este man³³ es aquello, este man es esto, este man es lo otro” ... empezaban a buscar usted qué falencia tenía para sobre eso atacar. Entonces vimos los derechos humanos y también vimos DIH, que también nos pareció muy interesante porque era conocer más allá de los derechos; ya los derechos que tenía la guerrilla como el Ejército más allá del combate. (L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

En segundo lugar, otro de los elementos que puede considerarse como fundamento pedagógico es "el empoderamiento". Este aspecto se hace evidente en la cartilla elaborada por parte de los gestores humanitarios en el 2012, como parte del proceso pedagógico; y en la cual se destaca como propósito del mismo el fortalecimiento de capacidades de las campesinas y los campesinos, en especial, las relacionadas con el trabajo en equipo y la construcción de consensos; es un proceso que busca contribuir a la formación de ciudadanos activos, empoderados, que no sean víctimas del conflicto, sino actores mediadores del mismo. Se plantea un proceso de formación política en el que las y los participantes son sujetos y no objetos de construcción de lo público:

³³ Referencia coloquial a la palabra “hombre”.

El aislamiento, la individualidad, el fraccionamiento, la incapacidad de trabajar en equipo y de aceptar consensos nos hace débiles y vulnerables, víctimas y no actores, objetos y no sujetos en la construcción de lo público. (Cartilla 1, p. 7).

El proceso de empoderamiento de los líderes incluidos en el proceso formativo de los gestores humanitarios facilitó su liderazgo y acompañamiento a la comunidad en espacios de protesta social; iniciativas como la elaboración de una cartilla para transmitir estos conocimientos a otros miembros de su comunidad y el desarrollo de procesos de réplica en otros municipios del país; lo cual permitió mantener el principio del diálogo de saberes y de la contextualización:

Lo que decidimos en algún momento es —hagamos formación Sur-Sur— que los mismos campesinos que estuvieron acá puedan ir a replicar eso a las otras comunidades, y no fue posible porque siempre se necesitaban recursos. O sea, lo que se logró como gestores se logró con base en un gran sacrificio de todos los que participamos en eso, de las comunidades y de la organización y de los dinamizadores y de todo; y si hubiera habido otros recursos, habríamos podido hacer de eso otra cosa, ¿sí? Otra cosa un poco más fuerte. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

La elaboración de la *Cartilla de Formación en Derechos Humanos, Gestores Humanitarios una iniciativa de paz* fue un producto del proceso de formación, construido por iniciativa de los Gestores y fruto de su empoderamiento, cuyo contenido y estructura fueron escritos y definidos por ellos mismos con el acompañamiento de los profesionales de Plataforma Sur. En ella se incluyen fundamentos de los derechos humanos y el DIH; herramientas conceptuales y prácticas para la defensa de los derechos humanos, brindando formatos para el uso de mecanismos de protección de derechos, tales como el derecho de petición, el *habeas corpus*, la activación del mecanismo de búsqueda urgente, entre otros. Se incluye también una descripción de la iniciativa de los gestores humanitarios y su rol; un capítulo referido al impulso del fortalecimiento del derecho propio y la justicia comunitaria —considerando sus limitaciones para el acceso a la justicia—; otro capítulo, referido a la importancia de rescatar la memoria

histórica de San Andrés, incluyendo la memoria productiva, la vida cultural, las recetas y medicina tradicionales; finaliza con un directorio de contactos de organizaciones e instituciones de defensa de los derechos humanos.

Asimismo, es importante mencionar una estrategia implementada dentro del proceso que contribuyó no solo a su empoderamiento, sino también a la prevención de potenciales violaciones a los derechos humanos; fue la estrategia comunicativa y de visibilización de la problemática que los afectaba. Al iniciar el proceso, se definió un protocolo para la comunicación y denuncia de situaciones que ponían en riesgo a la sociedad civil, definiendo roles entre los gestores, canales y procedimiento para la comunicación y denuncia de violaciones a los derechos humanos. Fue de este modo como cada vez que se presentaban abusos de la fuerza pública o incumplimiento de las normas del DIH por parte de los actores armados —legales e ilegales—, estos eran puestos en conocimiento de las organizaciones acompañantes (Plataforma Sur y PNUD), quienes a su vez entablaban comunicación con actores estratégicos de las Fuerzas Militares para que reconvinieran a la unidad que estuviera incurriendo en la falta —cuando se trataba de actores armados legales—, o para asistir a la comunidad con el respaldo de organismos como el PNUD y el CICR —cuando se trataba de actores armados ilegales.

Adicionalmente, estos hechos siempre eran denunciados públicamente a través de los medios de comunicación por parte de Plataforma Sur, lo que produjo presión sobre los actores armados cuyas acciones cada vez se encontraban más expuestas a la intervención de las instituciones estatales y los organismos nacionales e internacionales de protección de derechos humanos; un aspecto inconveniente para las dinámicas de control que los actores armados habían establecido en la región y aspiraban perpetuar.

En tercer lugar, otro fundamento pedagógico claro es el diálogo de saberes, principio fundamental de las pedagogías críticas que en Latinoamérica son conocidas como pedagogías

populares, principio disruptivo frente a la concepción tradicional de la pedagogía. En él se otorga un rol de poder al formador o docente, y se asume que el educando no tiene saberes y debe, por el contrario, ser dotado de los mismos.

Por el contrario, en la cartilla se hace énfasis en que el proceso pedagógico nace del diálogo entre pares, de la socialización de conocimientos y experiencias en torno al hecho en común (el conflicto armado), para la construcción de conocimiento común, es decir, para la definición de estrategias para la creación de condiciones de vida digna y la transformación de su realidad:

Proponemos un método de interacción con las comunidades en el que prime el diálogo de saberes, conocimientos y experiencias en la construcción de agendas comunes para la construcción de desarrollo integral como salida al conflicto y a la desigualdad. En esa medida, le apostamos a la paz y a todos los caminos que nos conduzcan a un mejor vivir social. (Cartilla 1, p.8).

Precisamente este principio pedagógico del diálogo de saberes posibilita el establecimiento de sinergias entre la agenda comunitaria y campesina y el proceso de formación en derechos humanos; al respecto, es posible identificar en el análisis del proceso que la paz y la convivencia se encuentran como elementos fundamentales, siendo un fin del proceso formativo y sentando las bases para fundamentos pedagógicos posteriores que permiten avanzar en el proceso formativo como un apuesta de la educación para la paz y la convivencia:

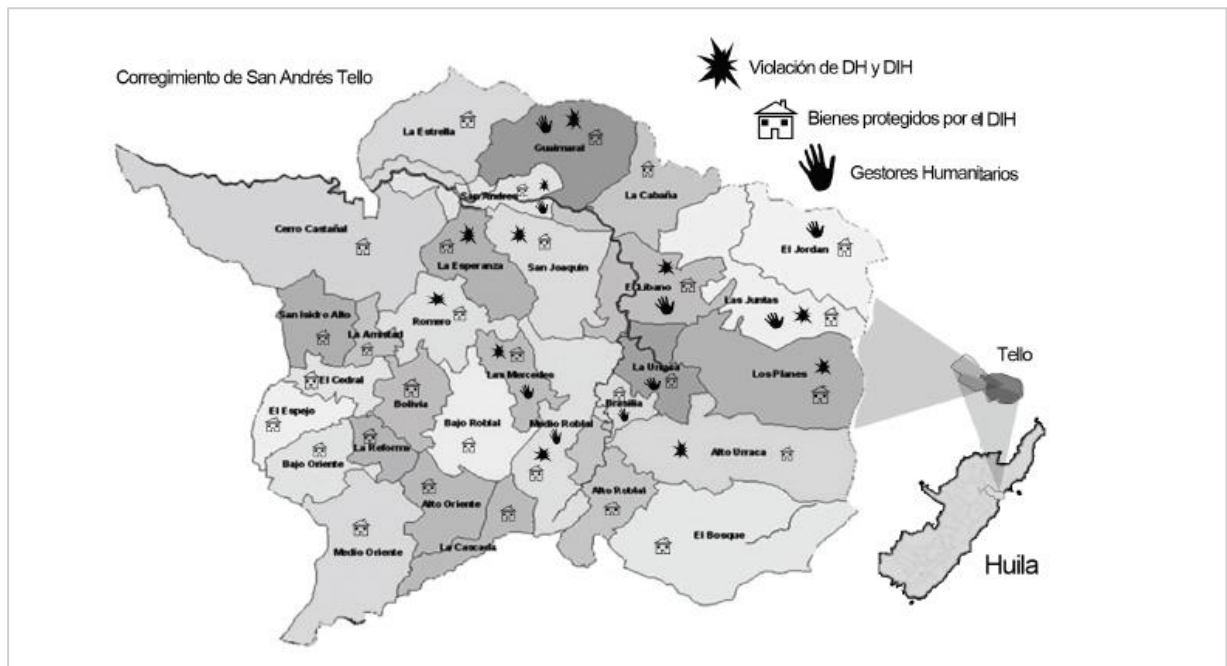
Buscamos la paz en la región, aprendimos a vivir en convivencia nosotros mismos porque comunitariamente hicimos la escuela, el acueducto, las carreteras y el desarrollo con el que hasta ahora contamos. (Cartilla 1, p.5).

Es así como los gestores humanitarios se presentan como una iniciativa de paz, en tanto actúan como sujetos políticos que exigen el cumplimiento de los derechos frente a la violación de derechos humanos y DIH, garantizando la convivencia en la región. En esta perspectiva se repiensa el desarrollo, el derecho y el Estado desde la ruralidad, en el afán de que este sea comprensible y se adecúe a las necesidades y al contexto regional. De ahí, que la construcción de un derecho propio desde la región contribuya

al fortalecimiento del Estado que merecemos en Colombia, con un enfoque de desarrollo integral y de seguridad jurídica en pro de la vida y la paz. (Cartilla 1, p.53).

Figura 4.

Cartografía social de violaciones de derechos humanos y DIH en Tello elaborada con gestores humanitarios 2012



Fuente: Cartilla de formación en Derechos Humanos-Gestores Humanitarios una iniciativa de paz (2012)

Teniendo en cuenta los principios pedagógicos identificados en la experiencia formativa, es importante resaltar el papel que juega la Junta de Acción Comunal, ya que es el punto de partida para este proceso de educación en derechos humanos, sin embargo, también es el escenario validado comunitariamente para la formación política de sus líderes, en tanto se entiende como un escenario formativo para las personas que asumen el liderazgo de su comunidad en relación con las luchas y reivindicaciones propias del campesinado: “En este escenario se forma el dirigente natural campesino, que asume las luchas reivindicativas de su origen como trabajador de la tierra (Cartilla 1, p.5).

Por ello, fue primordial para el proceso la articulación con las experiencias previas de organización que tenía la comunidad, los gestores humanitarios le dieron mucha importancia al ejercicio de apropiación de la justicia comunitaria, en el cual tuvieron un papel ciudadanos

activos y políticos, lo cual permitió que tramitaran sus conflictos desde el diálogo y la concertación campesina, en el medio del conflicto armado, el proceso formativo brindó herramientas para fortalecer ese ejercicio de mediación y ese posicionamiento como actores mediadores en el marco del conflicto armado: “La justicia comunitaria-campesina fue la forma como la comunidad resolvió sus conflictos de manera autónoma en la época de la violencia y la vulneración masiva de los DD. HH. y el DIH”. (Cartilla 2, p.5).

Una vez analizados, los principios pedagógicos presentes en la propuesta formativa de gestores humanitarios, es decir, la educación en derechos humanos, el empoderamiento, el fortalecimiento de capacidades y el diálogo de saberes, es posible identificar las características propias del currículo construido para dicho proceso, parte fundamental del proceso pedagógico, que puede entenderse como

Una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica-teoría-praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática (Toro, 2017, p. 1).

Por esta razón, los contenidos que componen dicho currículo en la experiencia analizada en este ejercicio de investigación parten del contexto del territorio, de las necesidades identificadas y que hicieron manifiestas las personas que se involucraron en el proceso. No solo se abordaron temáticas relacionadas con los derechos humanos, también se fortalecieron capacidades en los pobladores en temas como liderazgo, empoderamiento; aspectos que fortalecen el proceso pedagógico porque no solo contribuye a la ampliación de conocimientos sino también al fortalecimiento de las capacidades colectivas:

Los pobladores de la región, conscientes de sus necesidades y problemáticas, decidieron unirse para formarse en DD. HH., DIH, liderazgo y empoderamiento, con el ánimo de defender y exigir respeto por sus derechos, los de su familia y su comunidad. (Cartilla 2, p. 4).

De esta manera la cartilla resume el planteamiento metodológico del proceso de formación de gestores humanitarios, ya que establece una ruta metodológica centrada en cuatro ejes transversales. En primer lugar, el conocimiento de los derechos humanos, fundamental para la población, la cual, como analizamos anteriormente, se encuentra inmersa en el conflicto y es víctima constante de violaciones a los derechos humanos por parte de los actores armados. En segundo lugar, la organización-acción comunitaria, que es entendida como una guía que contiene orientaciones frente a los procedimientos y mecanismos establecidos en la ley para la protección de los derechos humanos; se construyó a partir de las experiencias de violaciones a los derechos humanos que vivieron los campesinos. En tercer lugar, la noción del campesino como sujeto político, socializando el proceso de formación llevado a cabo en el marco de la estrategia de gestores humanitarios y en la construcción de dicha noción a partir de conceptos claves —como el diálogo, el empoderamiento local y la construcción de la paz y la convivencia. En cuarto lugar, la participación, entendida como un eje central que permite la conciliación, propone un tema a abordar en el marco de la resolución de conflictos que es el de la justicia comunitaria.

Se puede identificar que el currículo nace y se desarrolla en un diálogo constante entre los formadores y los educandos, lo que permite que las temáticas abordadas tengan validez para la población que participa del proceso, nace de su experiencia como víctimas del conflicto armado, pero se transforma hacia una experiencia formativa y de empoderamiento que los ubica en otro lugar en el conflicto y brinda herramientas para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad:

Empezamos a darnos a conocer, Plataforma nos capacitó en el primer ciclo que era de derechos humanos, conocer los derechos y la historia de San Andrés también formación en literatura, expresión corporal, expresión oral para que la gente empezara a hablar. (L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Teníamos el módulo, digamos ...este grupo grande, temático, que íbamos a realizar y teníamos fraccionado por partes, teníamos por otro lado ese módulo que seguramente habíamos visto un temario similar en otros espacios y la investigación autónoma; yo daba casi todos los talleres. Había otra compañera comunicadora, y ella se encargaba de otra parte, de hacerlo accesible a la gente, de convocar a las personas, yo me dedicaba a investigar, los 15 días que yo no estaba —que estaba en Bogotá— me dedicaba a investigar para poder llegar con un material adecuado a las necesidades que nos habíamos encontrado. Pues me hacía especialista en cada tema porque no podía ir más gente. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Por ello, desde la perspectiva de Plataforma Sur, el diagnóstico de las necesidades de la comunidad fue un elemento clave, un diagnóstico real construido junto con la comunidad, que implicó que la propuesta curricular se hiciera a partir de su realidad y no fuera impuesta por agentes externos; por lo anterior, desde el principio de la experiencia con recursos muy limitados, los miembros de la comunidad asistieron de forma comprometida porque el proceso respondía a las necesidades expresadas y la propuesta planteada por ellos mismos:

Entonces, nos sentamos a pensar en qué era lo prioritario, eso hay que decirlo, nos sentamos a pensarlo desde Plataforma Sur obviamente con base al diagnóstico que habíamos hecho con la comunidad, nos pusimos en Plataforma Sur a pensar cuál iba a ser el pensum... mmm... y ese pénsun se desarrollaba entre 8 y 10 talleres, lo definimos en esa misma cantidad de tiempo, “esa información –dijimos- podemos diferirla en esos 8 o 10 talleres”, que se hicieron inicialmente, y era para la que nos alcanzaba el recurso”. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Diseñamos módulos, entonces había que empezar a pensar cuál era la mejor manera para que participara la comunidad, ¿cierto?; entonces primero, quiénes van a asistir, cuántos pueden asistir... es al que la comunidad fue, pues tenía la necesidad, la comunidad fue muy deferente en eso, el tema de pago de transportes eso no existía, la gente bajaba en su moto, la gente bajaba y pasaba por el vecino, se organizaban ellos mismos para asistir al taller porque había una necesidad. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

La construcción del currículo en este proceso de formación es fiel reflejo de las problemáticas que estaba sufriendo la población, toda vez que se desarrollaban en la vida cotidiana del campesinado, violaciones sistemáticas a los derechos humanos, y esto creaba el escenario pedagógico para abordar los temas, enfocados en la puesta en práctica de la defensa de los derechos humanos y en la urgencia de poder defenderse frente a los abusos estatales y de los grupos armados ilegales:

Me acuerdo porque lo que uno planea no es lo mismo que hace... planeamos un pénsun de 8 o 10 talleres para trabajar allá, pero cada vez que subíamos había situaciones que se presentaban (...) cada vez que subíamos generalmente había una noticia: o llegó el Ejército a capturar a un líder comunal o la guerrilla llegó a acampar en una escuela, o el Ejército llegó y acampó en unas casas de civiles y los sacó... entonces eso nos fue llevando a la necesidad de hablar de esos temas, ¿cierto? de retención de personas ilegales o de detenciones ilegales, que posteriormente se daba en judicializaciones, eso coincidió con un fenómeno muy grande en el Huila —el de las capturas masivas—, una estrategia de guerra utilizada por el Gobierno Uribe” (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Lo anterior permitió que el conocimiento construido en el proceso formativo de gestores humanitarios fuera práctico, y estuviera enfocado en la construcción de pensamiento crítico, brindando herramientas de análisis a los campesinos sobre los hechos que ocurren en el marco de la violencia suscitada por el conflicto armado, este elemento identificado en el proceso formativo no es menor, pues no solo se trata de ampliar el conocimiento sobre los mecanismos de protección existentes en términos de derechos humanos, o sobre lo dispuesto en el panorama normativo internacional y nacional en la materia, sino que se trató de brindar herramientas que le permitieran a los campesinos agenciar su realidad.

Así las cosas, en términos de desarrollo humano, no solo implicó adquirir conocimientos sobre determinados procesos y rutas establecidas estatalmente para la protección de los derechos humanos, sino en fortalecer capacidades que les permitieron transformar las

relaciones que se establecieron con los actores armados, prevenir oportunamente hechos que podrían desencadenar en la violación de derechos humanos. En el fragmento analizado a continuación se observa claramente cómo la población aprende a identificar una situación de riesgo que puede terminar en una ejecución extrajudicial:

El aprendizaje más claro que nosotros tuvimos como presidentes de esa época es que conocimos los derechos a los cuales nosotros podíamos alegar ante cualquier entidad, llámese guerrilla o llámese Ejército, llámese cualquier actor armado... ya nosotros sabíamos algo para defendernos y algo de a dónde denunciar o a quién dirigirse. Entonces cuando ya uno decía a quién se podía dirigir la cosa ya cambiaba y le bajaban un poquito entonces eran “váyanse ya”; y pues de lo que estaba diciendo él ...para qué le hicieron quitar la ropa y los zapatos... ¿usted no se imagina para qué sería? porque para qué le van a hacer a uno quitar la ropa...para declararlo después un falso positivo; le ponen la ropa de un guerrillero y “ahí cayó fulano de tal” y ahí él quizá fue de buenas o no era el día. (V. Tafur, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

El proceso de formación de los gestores humanitarios, al partir de la realidad de la comunidad y aplicar el diálogo de saberes como uno de los principios pedagógicos generadores, tuvo un impacto claro identificado en los relatos, relacionado con el fortalecimiento del tejido comunitario, ya que los gestores —la mayoría presidentes de las Juntas de Acción Comunal de la zona— adquirieron un papel fundamental para la comunidad, lo que fortaleció el trabajo en red entre las Juntas de Acción Comunal y con las organizaciones sociales de la zona. El direccionamiento y la orientación se hacen desde la misma comunidad y no por agentes externos, lo que dota al proceso de camaradería, de vecindad y empatía, porque el accionar frente a alguna presunta vulneración de derechos humanos se vuelve colectivo y comunitario:

¿Saben ustedes qué creemos nosotros que nos sirvió? Porque es que ya nosotros cuando damos a conocer a la comunidad y a todo el mundo, ya entonces cualquier cosa que les pasara de una vez llamaban allá al presidente o la presidenta —“mire que me pasó esto, esto y esto, ¿qué hay que hacer?” y uno —“pues hay que hacer esto y esto y esto”. —Ah listo ...que en caso de que pasó tal cosa en tal parte, uno le decía: lo que hay que

hacer es esto y esto y esto, entonces ya uno tiene la visión de cómo hacer, de adónde direccionar. (V. Tafur, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Ello implicó que los gestores, en el marco del proceso de formación, pudieran hacer relaciones directas entre los derechos vulnerados y las herramientas de protección establecidas para cada caso. Por ejemplo, identificaron el *habeas corpus* como un mecanismo de protección dirigido esencialmente a la protección de los derechos a la vida, la libertad y la movilidad, de manera que adquirieron herramientas para prevenir abusos de actores armados, como lo fueron las retenciones ilegales o el empadronamiento:

Aprendimos que tenemos derecho a la vida, a la comunicación, a la movilidad y sobre todo los que sentíamos más vulnerados, y por eso el derecho a la vida. En ese hicimos harto énfasis; el derecho a la movilidad también es importantísimo, porque acá a los compañeros en cualquier momento nos retenían... o sea, en los que nos veíamos más afectados hacíamos más énfasis, también aprendimos a hacer derechos de petición, a hacer el habeas corpus (...) entonces en los que más se vulneraban hacíamos más énfasis, aunque los vimos casi todos a grandes rasgos, enfatizábamos en los más importantes, en los que más requeríamos. (L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

El alcance del proceso formativo excedió el conocimiento de los derechos humanos y sus mecanismos de protección, que llegó a abarcar temáticas relacionadas con la identidad campesina, el autoconocimiento y el reconocimiento de la otredad; esto brindó herramientas para que, en la cotidianidad, los gestores humanitarios actuaran como tejedores de comunidad, es decir, se posicionaron como pilares de la comunidad, que preservan su identidad y que en los conflictos cotidianos priorizan el interés colectivo sobre el individual. Eso no solo les permitió relacionarse de forma diferente frente a los actores armados, sino transformar las relaciones que tenían como comunidad.

Hoy en día sí hay desacuerdos, pero muy poquitos, no era como antes que [los miembros de] una familia con la otra se querían matar, entonces ese aprendizaje que tuvimos aquí en gestores humanitarios a mí me ayudó mucho, porque ayudé allá, y me

decían “este verraco tiene una escuela” y les dije “sí, es que yo he ido a unos talleres muy bonitos que me han enseñado a valorarme y a que otros se aprendan a valorar como personas, como campesinos que somos” yo les decía, y les digo todavía. (F. Sánchez, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Por ello, tras analizar todos estos elementos inherentes al currículo, se puede identificar que la cartilla de formación en derechos humanos elaborada por los gestores y el equipo de Plataforma Sur se consideró un medio para la socialización de información fundamental para la vida del campesino inmerso en el conflicto armado, con los derechos humanos como herramienta para la construcción de la paz y la convivencia en la ruralidad. El objetivo de la cartilla fue brindar herramientas al campesinado para la construcción de la paz y la convivencia en el municipio, a partir del conocimiento aplicado sobre los derechos humanos.

Por otro lado, un elemento fundamental en el proceso pedagógico está relacionado con la didáctica, es decir, con lo metodológico, que permite que el currículo acordado se transmita y facilite los procesos de construcción de conocimiento que se requieren para alcanzar los fines del proceso pedagógico.

Para analizar la didáctica en el proceso formativo, hemos de entenderla a partir del concepto de Escudero (1980), que la entiende como la disciplina de la pedagogía que se encarga de “la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral” (Mallart, 2001, p. 6). En este sentido, la didáctica orienta la experiencia de aprendizaje y el aprendizaje a partir de la experiencia, por lo cual en el proceso de formación de gestores humanitarios se parte de la práctica para la relación y construcción de conceptos.

Dicha relación entre práctica y conceptos se aborda en los siguientes niveles:

1. Relación entre la teoría de los derechos humanos y las narrativas de las y los campesinos en relación con el concepto.

2. Relación entre el mecanismo o procedimiento de protección de derechos humanos y las situaciones vividas por la comunidad en relación con el derecho humano vulnerado.
3. Análisis del contexto de violación de derechos humanos de la comunidad para identificar la necesidad existente en relación con el conocimiento de la defensa de los derechos humanos en el territorio.
4. Correlación entre los conceptos claves de derechos humanos y el lenguaje coloquial, para facilitar la socialización de los conocimientos construidos.

En este mismo sentido, es posible encontrar en la cartilla referencias acerca de las conceptualizaciones que crearon colectivamente los gestores, por ejemplo:

Todos los problemas (salud, educación, etc.) están dentro de un mismo aparato que es el Estado, porque es el Estado el que debe garantizar esos derechos, porque hay un compromiso uno paga impuestos y cumple las normas y a uno le tienen que cumplir con los derechos. (Cartilla 1, p. 16).

Dos puntos centrales de la propuesta pedagógica son: por un lado, los derechos humanos y los mecanismos de protección, y por el otro, el fortalecimiento de capacidades comunitarias (referentes a la organización, al liderazgo, etc.). No obstante, el proceso pedagógico en terreno implicó que los facilitadores identificaran falencias propias del sistema educativo colombiano que representaban barreras de acceso para la lucha por los derechos propios de la comunidad campesina, por ejemplo, el analfabetismo, que existe como clara consecuencia de la vulneración al derecho a la educación de muchas personas, pero que debía superarse para que las y los campesinos pudieran hacer uso de las herramienta dispuestas para la denuncia y protección en temas de derechos humanos:

Eventualmente, algunos módulos digamos que requerían de más experticia, particularmente recuerdo [el de] comunicación porque a los campesinos había que enseñarles a escribir ¿sí? Porque hacer una denuncia, un comunicado... pues un universitario lo puede ver fácil ¿sí? Pero para un campesino eso puede representar una dificultad alta, entonces hablábamos con amigos profesores de literatura o estudiantes

de Literatura de la Universidad Surcolombiana, y nos los llevábamos a ellos a que hiciéramos ese ejercicio de enseñar a redactar ideas claras de la forma más básica posible ¿sí? Y eso se logró, se logró de esa manera (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018)."

El proceso de formación de los gestores humanitarios, conforme iba transcurriendo, superaba el desarrollo curricular; es decir, no se limitaba solo al abordaje y construcción de conocimiento en torno a los temas pactados en el currículo entre la población y los formadores, sino que frente a la situación grave de violación de los derechos humanos en medio del conflicto se fueron construyendo protocolos, rutas y herramientas para actuar urgente y eficazmente frente a los riesgos y vulneraciones a los derechos humanos por parte de los actores armados:

Entonces hicimos un protocolo de reacción, de manera que si se presentaba el hecho y en ese mismo canal que utilizábamos para convocarnos, pues lo utilizaríamos para hacer el llamamiento. El hecho de que el Programa de las Naciones Unidas estuviera en Neiva era muy útil porque podíamos llamar inmediatamente, y en ese momento el delegado tenía comunicación directa con el comandante de la Novena Brigada, que es la que tenía digamos orden de operación sobre esa área ...y podían reconvenir a la Unidad para que no infringiera la norma en las que habían sido encontrados en falta, porque las seguían infringiendo ¿sí?

Pero cada vez que se hacía una denuncia, entonces teníamos el canal de reacción, y esa unidad militar pues ya había tenido un llamado de atención, y uno piensa que no, pero eso tiene implicaciones en la hoja de vida militar de los mandos que están a cargo de la operación, entonces si te están reconviniendo constantemente pues eso va haciéndote una historia en la hoja de vida, y esos mandos entonces ya sabían que si iban a esa vereda no se podían quedar en esa casa o no se podían quedar en esa escuela ¿cierto? y eso fue creando de alguna forma una cultura de la acción de los militares en el uso institucional (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018)."

Parte de la didáctica implementada se basó en el desarrollo de talleres de acuerdo con las temáticas acordadas en el currículo identificado. Dichos talleres formaban parte de un ciclo según los cuatro ejes transversales identificados en la propuesta, de manera que al terminar cada

ciclo se surtían ejercicios de evaluación dirigidos a identificar de forma participativa y colectiva si las temáticas y metodologías utilizadas en cada sesión habían resuelto la necesidad identificada. De esta forma, la evaluación no se centró en evaluar si los conocimientos se habían adquirido, sino en reflexionar en torno a su utilidad respecto a las problemáticas identificadas en la comunidad. Un elemento poderoso en términos de innovación pedagógica, ya que la evaluación se centra en el monitoreo y seguimiento a la implementación del proceso, que era lo realmente relevante para la vida de las personas involucradas: “Eran talleres extensos de dos, tres días, y terminábamos ese ciclo y quedábamos pendientes de los resultados de la capacitación que habíamos hecho. (*L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018*).

Ahora bien, hubo elementos fundamentales dentro de la didáctica: el empleo de estrategias de inmersión en la cultura de la comunidad, el desarrollo del proceso formativo en los espacios definidos por la comunidad (incorporando actividades colectivas —como la preparación de sancochos para garantizar el almuerzo de todos los participantes—) y la inclusión de aspectos culturales y de construcción de memoria histórica para despertar arraigo y sentido de pertenencia hacia el territorio y el proceso. Una expresión de lo anterior fue la composición de un vallenato por parte de uno de los gestores humanitarios, en la que se exalta la labor que realiza este colectivo:

*Ser un gestor humanitario
es conocer nuestra Constitución
y así poderla hacer cumplir
y defender nuestra región
y hacer valer nuestros derechos
en su máxima condición.*

Por eso ahora los queremos invitar

*a seguir luchando
Sin ninguna condición
porque solo nos integra
trabajar siempre en unión,
para así demostrarle al gobierno
que somos un campeón
en la defensa de los derechos
consagrados en la Constitución.*

Autor: Emelías Rodríguez,
Gestor Humanitario

Como se expresa en estas dos estrofas de la canción, el papel de los gestores se amplía a escenarios de protección desde la organización comunitaria, desde el impulso de la movilización y el control sociales de lo público para la exigencia de los derechos de la comunidad, la defensa de los derechos de la población civil en el marco del conflicto.

El proceso formativo, incorporó estrategias que componen la didáctica en la construcción y consolidación de la figura del gestor humanitario, estimulando la apropiación de su rol —tanto por parte de los Gestores, como de la comunidad de San Andrés— y estableciendo sus funciones claramente:

1. Formación a las comunidades en derechos humanos;
2. Actuación efectiva y rápida frente a vulneraciones de los derechos humanos;
3. Elaboración de diagnósticos de la situación de derechos humanos en sus territorios;
4. Veeduría frente a las acciones gubernamentales en sus territorios;
5. Fortalecimiento de las organizaciones campesinas de su territorio;
6. Rol de exigencia al Estado en relación con el cumplimiento de los derechos humanos en su región a partir de la participación en escenarios de decisión y la utilización de las herramientas aprendidas.

Como gestores, debemos elaborar y gestionar proyectos para el mejoramiento de las vías, también con la Gobernación del Huila, que es al que le corresponde la vía Tello - San Andrés, para que la vía esté en adecuadas condiciones para el transporte tanto personal como comercial. Debemos no solo gestionar y elaborar el proyecto sino estar vigilantes, estar prestos a que esto se desarrolle y llegue a buen término, y hacer una veeduría constante, así nosotros vamos a defender los derechos fundamentales; los derechos económicos, sociales y políticos. (Cartilla 1, p. 48).

De acuerdo con lo anterior, la base del proceso formativo es la base de la organización política de la comunidad; en la cual, la Junta de Acción Comunal se constituye no solo como un tipo de organización comunitaria, sino también como el escenario de formación para los líderes, es el escenario pedagógico (aula) sobre el que se construye y desarrolla la experiencia formativa:

La Junta de Acción Comunal es el primer y principal ente organizativo de una comunidad, que se constituye en el escenario de organización política local, donde se regula la convivencia, se toman las decisiones comunales, se gestiona la realización de esas decisiones y se forman los miembros de la comunidad en el ámbito de la vida pública. (Cartilla 1, p. 5).

El proceso de formación *Gestores Humanitarios, una iniciativa de paz*, partió de la identidad campesina, de su reconocimiento como sujetos políticos y la necesidad de posicionar su papel dentro de la sociedad, una búsqueda a gritos por paz, tranquilidad, convivencia y vida digna en sus territorios: “Nuestros territorios son la despensa alimenticia del país e incluso de otros países, por eso merecemos habitar territorios en paz, pues nuestro papel social debe ser valorado y respetado, garantizando nuestra vida, la de nuestros hijos y nietos” (Cartilla 1, p. 43).

4.4 Aportes para la educación comunitaria en derechos humanos en un contexto de conflicto armado

Este proceso formativo que articula principios de la educación en derechos humanos y de la educación comunitaria, que respeta las intenciones y necesidades de la comunidad, en el marco

del desarrollo de un conflicto armado interno que afecta directamente la vida de las campesinas y campesinos que habitan el centro poblado de San Andrés de Tello; llama la atención sobre la importancia de fortalecer nuevas apuestas de educación en contextos comunitarios.

Posiciona la educación como la herramienta idónea para la transformación no solo de imaginarios y formas de pensar en torno al respeto por la libertad y la dignidad humana, sino de transformación de la realidad impactada por la violencia, la guerra, la exclusión y la discriminación sistemática.

Por lo anterior, es importante, en primer lugar, que los procesos educativos enfocados en el fortalecimiento de los tejidos comunitarios y la educación en derechos humanos partan de las necesidades comunitarias, afirmación que, aunque pareciera apenas lógica y necesaria, no suele tenerse en cuenta al momento de definir estos procesos por parte de actores externos.

Como lo expresan Gómez y Amaya,

resulta una obviedad manifestar que los procesos deben surgir de un problema real identificado por las comunidades, pero en muchas ocasiones estos (los proyectos) se derivan de la priorización de la agenda que han hecho las agencias de cooperación o las oficinas de planeación territorial. (Gómez & Amaya, 2017, p. 9).

Ahora bien, en tanto los intereses de las agencias e instituciones que se interesan por estos temas no estén alineados con los intereses de la comunidad, no es posible establecer las sinergias necesarias para que los proyectos tengan el impacto requerido en los territorios.

En este mismo sentido, resulta imprescindible la participación entusiasta de los educandos en los procesos de formación comunitaria, no solo como sujetos centro del accionar educativo, es decir como protagonistas del desarrollo del proceso formativo, sino como sus creadores y definidores. El proceso de gestores humanitarios el currículo —como lo analizamos anteriormente— fue construido junto a ellos mismos, por una razón primordial: tenía como objetivo la transformación de la realidad de los pobladores, y había hecho una identificación

clara de la problemática a abordar, como los derechos vulnerados, los actores presentes en el territorio, así como las capacidades comunitarias para enfrentar esta problemática.

De este modo, en el desarrollo de procesos como el de gestores humanitarios cobra importancia que la construcción de la estructura pedagógica se realice en términos del desarrollo humano, orientando todas las acciones hacia el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, fijando las metas en la agencia y la libertad de las personas y las comunidades de las que forman parte.

El protagonismo de la comunidad a la que van dirigidos estos procesos de fortalecimiento comunitario es recomendable que lo tengan incluso en los espacios de formulación los miembros de las comunidades. Al respecto, Gómez y Amaya afirman:

es común que los proyectos se predefinan desde los países cooperantes o desde las oficinas de las ONG que se postulan, lo ideal es que, existiendo la certeza económica de la financiación, el proyecto pueda diseñarse con la población activa para que los objetivos, las actividades y los indicadores correspondan con las necesidades y con la realidad. (Gómez & Amaya, 2017, p. 9).

Facilitar ese rol protagónico en las personas y comunidades que serán beneficiarias de este tipo de iniciativas implica partir desde el presupuesto y la disposición para que exista un diálogo de saberes, facilitar la interlocución desde el entendimiento del otro como un ser con capacidades y saberes previos que potencian los procesos organizativos y de defensa de los derechos humanos.

Por otra parte, es posible identificar que un elemento que facilitó el éxito que tuvo la experiencia de gestores humanitarios es la apertura que tuvo la organización facilitadora — Plataforma Sur— para la articulación con las organizaciones comunitarias existentes. Reconocer la experiencia y modos organizativos de las comunidades permite aportar a los procesos organizativos propios e históricos que en las comunidades se han gestado, y fortalece la confianza que se requiere para avanzar en las metas que se gestan en dichos procesos.

De esta forma, son las comunidades quienes de manera empoderada y libre determinan el alcance de dichos procesos; en el caso de los gestores humanitarios, como pudimos analizar anteriormente, el proceso solo abarcaba inicialmente una iniciativa de educación en derechos humanos; no obstante, la comunidad encontró mucha utilidad en ese conocimiento y lo vinculó de forma práctica con sus luchas comunales, con los ejercicios de reivindicación cotidiana como comunidad campesina, con el fortalecimiento que requerían los procesos para vivir mejor que ya habían emprendido como comunidad. Esto vinculó a los líderes al proceso y le dio ese valor adicional a la figura del gestor humanitario, que permitió no solo la réplica de conocimientos adquiridos, sino también la mediación efectiva frente a varias situaciones de vulneración de derechos humanos presentes en el contexto del municipio.

Finalmente, la puesta en práctica del conocimiento adquirido en el proceso de formación comunitaria permitió ver los resultados en la transformación de las relaciones que tejieron los integrantes de la comunidad, tanto entre sí como frente a los actores armados del conflicto; por ello, es importante

brindar herramientas útiles para los contextos en los que se habita, resultó importante para la credibilidad del proceso, pues la formación dio herramientas para resolver situaciones concretas desde una objeción de conciencia al servicio militar obligatorio, pasando por evitar capturas ilegales de vecinos de la región, hasta la protección de bienes civiles como escuelas y hospitales de los efectos del conflicto armado (Gómez & Amaya, 2017, p. 9).

CAPÍTULO 5

Análisis sobre contribuciones de un proceso de Educación en Derechos Humanos y DIH en una región de alta conflictividad

5.1. Transformaciones en el ejercicio y exigibilidad de derechos de los Gestores Humanitarios de San Andrés de Tello

La implementación del proceso de los gestores humanitarios implicó para ellos asumir un nuevo rol como defensores de los derechos humanos de su comunidad, ya que, como hemos visto anteriormente, la comunidad de San Andrés de Tello se encontraba inmersa en el conflicto armado, y ello implicaba múltiples riesgos y vulneraciones a sus derechos. La figura del gestor humanitario la asumieron aquellas personas a quienes los miembros de la comunidad podían acudir para canalizar sus miedos o reportar los riesgos identificados frente a posibles vulneraciones a sus derechos humanos, y lo más importante: los gestores se convirtieron en miembros activos de la comunidad que gestionaban las denuncias y visibilizaban ante el resto de la sociedad las situaciones que vivía esta comunidad en medio del conflicto.

Uno de los principales impactos del proceso de los gestores humanitarios fue el de fortalecer la capacidad argumentativa de los líderes comunales en torno a la defensa de los derechos humanos y para prevenir las infracciones al DIH, lo cual se vio reflejado en la recepción de denuncias verbales por parte de su comunidad, la concertación con los demás gestores respecto a las medidas que se debían tomar, y el diálogo con los actores armados —legales e ilegales— para poner en evidencia los derechos vulnerados o la norma del DIH que estaban infringiendo:

Organizados, los llamábamos y hacíamos una reunioncita y decíamos “pero es que mire, cómo nos van a poner ustedes una bomba, por ejemplo, en un caserío al lado de un matadero donde todo mundo llega a llevar la carne, cómo nos van a poner una bomba en la caseta comunal donde se reúne toda la comunidad, uno reunido ahí. (Grupo Focal Gestores).

En situaciones de ocupación de bienes civiles por parte de los actores armados, tales como las escuelas, jardines infantiles y viviendas de los campesinos, los gestores acudieron para hacer un llamado a los grupos armados sobre el reconocimiento del principio de distinción en el contexto de los conflictos armados no internacionales contemplado en el párrafo 2 del artículo 13 del Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra, y así evitar convertir a la población civil en objetivo militar. Lo anterior, sumado a las limitaciones que impone la ocupación en las instituciones educativas, para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas a la educación, y del derecho al trabajo de los docentes. En la mayoría de las oportunidades los actores armados accedieron a reubicarse, y cuando no, se activó el protocolo de denuncia: «Normalmente, el Ejército se ubicaba al lado de las escuelas, entonces ahí era donde minaban los campos, entonces ahí era donde nosotros entrábamos a decir “no es que ahí ustedes no se pueden ubicar por esto y esto». (F. Sánchez, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Respecto a lo que se menciona en el fragmento anterior, es importante mencionar que las acciones que los grupos armados adelanten en relación a los bienes civiles, en este caso las escuelas, que pongan en riesgo la garantía del derecho a la educación, —en especial para niñas, niños y adolescentes (sujetos de especial protección constitucional)—, a la luz de las más recientes interpretaciones del DIH y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos implican una grave violación, ya que el concepto de “educación en emergencia y crisis” aplicable a la garantía del derecho a la educación en medio de conflictos armados no internacionales o internacionales ha sido validado internacionalmente. Por ejemplo, en el plan de acción del Foro Mundial sobre educación llevado a cabo en Dakar en el año 2020 se concluyó que:

La Educación para Todos “debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desfavorecidos, incluidos los niños que trabajan, los habitantes de regiones rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños y adultos afectados

por los conflictos armados y por el VIH/SIDA, y las personas con necesidades especiales de aprendizaje. (p. 4).

Por otro lado, la experiencia formativa significó para sus participantes la adquisición de conocimientos específicos sobre los derechos humanos que permitieron modificar hechos y sucesos en el marco del conflicto armado que cotidianamente vulneraban sus derechos. Uno de los elementos más significativos tiene que ver con el principio de la no discriminación, pues los pobladores de San Andrés de Tello no solo se habían acostumbrado a ser excluidos y discriminados por la situación de violencia que caracterizó durante años su municipio, además, en el marco de las hostilidades entre los grupos armados legales e ilegales, eran acusados de formar parte de alguno de ellos, lo cual les significaba consecuencia amenazas e intimidaciones.

Sin embargo, es posible identificar en los relatos el valor que adquirió para los gestores identificarse como población civil, con derechos en el medio del conflicto. Una vez ellos identificaron que el principio de no discriminación contenía amplios motivos prohibidos, que inspiran las normas específicas de los convenios de Ginebra —para este caso el artículo 3 común—, que establece que los actores armados deben tratar en toda circunstancia a la población civil de forma humana y sin discriminación alguna—, los gestores empezaron a relacionarse de forma diferente con los actores armados y exigieron ese mínimo respeto a los dispuesto en el DIH:

Porque entonces ya no nos pueden... porque ya somos defensores de DD. HH. Y la gente ya está como más pendiente de ese tema. Derechos Humanos sí nos dio otra vista para esta región, ya San Andrés cambió.

Así fue, este aprendizaje fue muy bueno para explicarle a nuestra población civil que nosotros somos campesinos —para que entendamos que el gobierno quiere que estemos entre nosotros en desacuerdo—, entonces eso es lo que más queremos aprender para ver cómo nos defendemos de esta. (F. Sánchez, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Este reconocimiento de su papel como población civil en medio del conflicto y el conocimiento sobre lo dispuesto en el DIH en torno a sus derechos y obligatoriedad de

protección permitió que los gestores humanitarios contaran con herramientas para exigir el respeto de los aspectos contenidos en el artículo 3 común a los Convenios de Ginebra: la obligación de los actores armados de respetar el principio de proporcionalidad en las hostilidades, la obligación de tomar el mayor grado de precaución a la hora de planificar y ejecutar sus operaciones armadas evitando al máximo causar daño a la población civil, la prohibición de efectuar ataques de forma directa contra la población civil y de llevar a cabo ataques indiscriminados sin tener en cuenta la prioridad de proteger a la población civil. Gracias a ello, se redujeron proporcionalmente los hechos en contra de la comunidad que se venían presentando.

Por otra parte, fue posible que los gestores humanitarios defendieran de forma práctica derechos humanos fundamentales protegidos internacionalmente por el DIH, y en el ordenamiento interno, por la Constitución Política de Colombia; tal es el caso del derecho a la vida, que toma fuerza en el ejercicio de los gestores, no solo por el hecho básico de proteger la vida de las personas que no están involucradas en el conflicto armado en medio de las hostilidades, sino también su defensa en relación con la posibilidad de construir condiciones para una vida digna. Ahora bien, dado el principio de interdependencia de los derechos humanos, esto implica que en la defensa de uno se iban dando garantías para el ejercicio de otros derechos:

En los diferentes procesos de reivindicaciones constitucionales de derechos, pues hay algo que siempre hemos dicho: “tener una vida digna”... en muchos estados, o sea, de países han firmado cualquier cantidad de acuerdos (...) el hecho de haber podido llegar con mis hijos a que mis hijos pudieran tener el bachillerato y después de llegar a las universidades...entonces fuimos intercambiando experiencias del núcleo familiar, ellos como estudiantes y yo como líder, ya? Y también lo fuimos llevando también al campo gremial y sindical. Entonces esa correlación de lo gremial y lo sindical siempre, siempre se llevó a unos términos de los derechos... pero que esos derechos van ligados

a un principio, el principio de los derechos humanos. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

El concepto de derecho a la vida digna tiene como una de sus principales referencias el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, ya que la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corteidh) en el año 2005 en la Sentencia respecto al caso *Comunidad Indígena Yakye Axa Vs. Paraguay. Fondo Reparaciones y Costas* dispuso que “el Estado tiene el deber de adoptar medidas positivas, concretas y orientadas a la satisfacción del derecho a una vida digna, en especial cuando se trata de personas en situación de vulnerabilidad y riesgo, cuya atención se vuelve prioritaria” (Párr. 161), por lo que adquiere todo sentido que la población civil inmersa en conflictos armados deba gozar de medidas especiales para la garantía del derecho dado el grado especial de vulnerabilidad.

Así las cosas, las acciones que los gestores humanitarios emprendieron en defensa de su comunidad partieron de entender que los derechos humanos confluyen en una estructura que se conecta, que debe garantizarse de forma integral; la vida digna se convirtió no solo en un ideal para la población de San Andrés, sino en la ruta misma para la garantía de otros derechos, como el de la educación y la alimentación, entre otros:

La vida digna ...lo que hablábamos de vida digna era de asegurarle al recolector una buena comida ¿ya?, un hospedaje acorde, también un respeto con ese recolector, pero también a que ese recolector asumiera unas medidas sanitarias en su recolección de café (...) y comenzamos también a hacer educación. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Por otro lado, en lo relativo a la situación agraria y las movilizaciones sociales que tuvieron lugar en el año 2008, los gestores tuvieron un rol primordial, y fue el de acompañar las marchas de los campesinos con el fin de garantizar su derecho a la protesta social sin represión estatal o afectaciones a su integridad, su libertad, o libertad de expresión.

La marcha ya no era de su comunidad de 40 o 50 que iban a la marcha, era de 400-500 personas, 10 personas para proteger a 500 personas, imagínese usted el trabajo en una marcha su municipio Tello dónde está. Y así, uno aquí, otro allá otro allá a cada lado... y íbamos observando, y la gente lo mira a uno. (L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Para ello, cada gestor se hacía cargo de acompañar a la comunidad de su vereda, teniendo en cuenta la cantidad de personas que participaban, evitando que se infiltraran personas que no formaban parte de la comunidad, garantizando que la protesta se hiciera en condiciones pacíficas, y concertando con la fuerza pública —cuando era necesario— las garantías para permitir que la protesta transcurriera sin acudir al uso desmedido de la fuerza.

En ese caso específico, del paro que hubo en el año 2014 en el barrio Villa Constanza, cuando las mujeres hicimos una marcha se nos infiltró una persona y nos armó un disturbio en todo el puente del peaje (...) entonces la única mujer soy yo³⁴ entonces los muchachos me dijeron “Fernanda, entonces ¿qué hacemos?” y yo les dije “pues ir a hablar con ellos porque nosotros no vamos a dejar que la gente se nos va a matar acá en este abismo” y nosotros con los del ESMAD³⁵ (hace señas) “quietos, quietos allá que nada pasa” (...) pues me tocó ir a mí y ya nos vio con el chaleco, entonces ellos pararon, y yo ya pude ir a dialogar y decirle bueno “el infiltrado que vino y nos formó el disturbio se metió en la tanqueta y ahí en la tanqueta está, es que nosotros no venimos formando desorden el infiltrado está en la tanqueta” entonces ahí sí “no, entonces vamos a respetar” y entonces ahí seguimos nosotros el proceso. (L. F. Olaya, Grupo Focal, 11 de julio de 2018).

Como podemos ver en el fragmento anterior, no solo se trató de la adquisición de un conocimiento técnico sobre los mecanismos y rutas para la defensa de los derechos humanos, sino que los gestores humanitarios tuvieron la oportunidad de adquirir herramientas para la conciliación y mediación en situaciones de crisis, de conflicto con los actores armados; eso

³⁴ Refiriéndose a que es la única mujer del grupo de los gestores humanitarios.

³⁵ Escuadrones Móviles Antidisturbios de la Policía Nacional.

permitió que se llevara a cabo un proceso de empoderamiento ciudadano que facilitó el desarrollo de expresiones ciudadanas necesarias para la comunidad como los paros y manifestaciones, en ambientes más seguros, disminuyendo las probabilidades de ser afectados en medio de las movilizaciones ciudadanas por la fuerza pública o las acciones que podrían darse en el marco del conflicto armado por parte de otros grupos.

Fue de esta manera como los gestores humanitarios acompañaron a sus comunidades en la protesta social, garantizando que esta se desarrollara en adecuadas condiciones, pero también poniendo en evidencia infiltraciones de miembros de la fuerza pública entre los manifestantes que pretendían deslegitimar la protesta, promover los abusos y uso desmedido de la fuerza por parte de la fuerza pública. Respecto a esta última, activaban el protocolo para la comunicación y denuncia de violaciones a los derechos humanos descrito en el capítulo anterior.

Con el propósito de ampliar el impacto geográfico de este proceso y contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades de los municipios aledaños e incluso de otros departamentos que también eran afectados por el conflicto armado, los gestores humanitarios hicieron ejercicios de réplica que les permitieron compartir lo aprendido, ya que, como se menciona en varios testimonios analizados en este ejercicio investigativo, uno de los logros más importantes para los campesinos involucrados en el proceso de gestores fue evidenciar que los actores armados reconocieron y respetaron mucho más el papel que la población civil tiene, en términos de garantía de derechos en medio del conflicto armado.

Lo anterior les dio un mayor reconocimiento que posteriormente se vería reflejado en su nominación al Premio Nacional de Defensa de los Derechos Humanos³⁶ en el 2016, en la

³⁶ Esta iniciativa nació en el contexto del Proyecto No. EIDHR/2010/226-579, titulado: “Fortalecimiento de las garantías para el ejercicio de los derechos de libertad de pensamiento, expresión y agrupación pacífica de las organizaciones de la sociedad civil, de los defensores de derechos humanos y los medios de comunicación en Colombia”, financiado por la Unión Europea y Diakonia Suecia. En las dos primeras versiones 2012 y 2013 se realizó con el respaldo político de DIAL. Tomado de: <https://www.premiodefensorescolombia.org/wp-content/uploads/2022/03/TORsPremio2022.pdf>

categoría *experiencia o proceso colectivo del año – nivel proceso social*; y la producción de un documental sobre su experiencia en el 2018, titulado “La Vida Querida”, producido por Centro Ático y la Universidad Javeriana, y transmitido a través de uno de los canales privados de televisión colombiana.

5.2. La organización comunitaria como condición fundamental para los procesos de educación comunitaria y educación en derechos humanos

La organización comunitaria, aunque es un proceso difícil y que estuvo mediado por los horrores del conflicto, surtió impactos poderosos en la vida de los pobladores de este municipio. Una vez las JAC se posesionaron como actores comunitarios válidos de interlocución con las partes en conflicto disminuyeron —según sus pobladores— los crímenes asociados al conflicto: desapariciones forzadas, desplazamientos forzados, reclutamientos forzados, entre otros:

Porque mire con ese proceso ya se acabaron las amenazas, los asesinatos, los desplazamientos se acabaron, con lo de las JAC ... ¿por qué? Porque ya tenían que hablar con el de la Junta, y el de la Junta se hablaba con la comunidad, y se sentaba y se hacía un acta... para todo lo necesario... así fuera una pelea, fuera lo que fuera se hacía un acta y se dejaba plasmado que se trabajó, y que está en cintura y que no volvería a hacerlo, comprometidos en eso y todo el mundo se comprometió y mire que descansamos, yo sí creo que descansamos de la presión porque ya había un control. (J. Vaquero, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

El proceso formativo emprendido por varias organizaciones sociales agrupadas en una plataforma denominada Plataforma Sur, crea la figura del “gestor humanitario”, campesinos formados en derechos humanos, mecanismos de protección, fortalecimiento del discurso entre otros temas, que asumen un papel de gestión de la paz, del respeto por los derechos humanos en medio del conflicto.

Plataforma Sur actúa a partir de la organización comunitaria fortalecida por la experiencia campesina, de manera que no solo actuó en torno a los hechos ya acontecidos de violaciones a los derechos humanos, sino que, una vez organizados, fueron una fuerza preventiva de vulneraciones. En este relato en particular se señala que permitieron en varias ocasiones un

diálogo directo con grupos armados al margen de la ley, prevenir la vinculación y reclutamiento de niños y jóvenes en dichos grupos:

Ya llegamos con los actores armados, le dijimos “bueno, miremos porque ustedes se llevan un muchacho y aquí cómo hacemos pa preguntarlo... se lo llevan, que se lo llevan pa las filas o que se lo llevan por condiciones que uno no sabe... ¿cómo hacemos?, nosotros tenemos derechos, nosotros estamos aquí organizados las JAC y tenemos el deber de saber quiénes son nuestros socios de la Junta y quiénes viven en la región, entonces nosotros queremos que nos den un espacio para poder mirar eso. Y sí, poco a poco fuimos [d]entrando, fuimos llegando a esa conclusión... se pudo liberar, digamos, las acciones comunales, se pudieron liberar... crear un lindero entre los movimientos o los actores al margen de la ley, crear un espacio donde unos estaban en un lado y los otros allá, pero ahí, cada uno tenía su gestión. (J. Vaquero, Gestor Humanitario, comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Por lo que es evidente que la organización comunitaria de la población empieza a sufrir una transformación de acuerdo con las necesidades de la misma población, pero también por el trabajo en red con otro tipo de organizaciones:

Entonces [vinieron] nuestras movilizaciones; de ahí en adelante comenzamos a decir los derechos humanos, eh, la Constitución Política, los Acuerdos –refiriéndose a los tratados internacionales de derechos humanos- y la más... en todos nuestros pliegos era la protección a la sociedad civil, ¿cierto? [...] nosotros somos sociedad civil; todo ese proceso nos hizo “desparroquiar”, digo yo “desparroquiar” es que cuando hay acompañamiento nos conoce otra gente, otras organizaciones, redes, y eso nos permitía que, que [antes] cuando el Estado estaba en cabeza de la fuerza pública violaba, nos atropellaba ¿cierto? Entonces [después] dijimos “nosotros somos una organización la cual nos amparamos en el principio de los derechos humanos” [...], si íbamos a hacer una movilización y nos bloqueaban los alimentos, de una vez [les decíamos] “no nos pueden llegar ustedes a decir que...no nos van a dejar llegar la comida, porque están violando un derecho, están violando los derechos humanos. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018)

El proceso que inician como comunidad de “desparroquiar”, es decir, de articularse en otros niveles y visibilizar su situación está impulsado por el conocimiento de la estructura jurídica de los derechos humanos, y es en ese conocimiento que encuentran herramientas prácticas para la defensa de su movilización, para la interlocución con otros actores y para el análisis de su realidad. Podemos observar cómo en el discurso se narra un proceso de empoderamiento en el ejercicio de los derechos colectivos, que se fortalece en la organización gremial, en la construcción de una agenda pública cuyo interés primordial es visibilizar una situación de vulneración de derechos humanos en ese territorio, para activar mecanismos de protección de derechos humanos, que hasta ahora no se percibían como funcionales:

Nos amparábamos, como estábamos, en zonas de conflicto, empezábamos a hablar del Derecho Internacional Humanitario y entonces ¿qué hacíamos? Si nos atropellaban, si sentíamos vulnerados nuestros derechos entonces por la Asociación Agroalimentaria de Colombia nos conectábamos a nivel internacional con otras organizaciones, y entonces lo que hacían esas otras organizaciones era mandarle mensajes al Gobierno diciéndole “ojo, que allá están vulnerando los derechos de los campesinos en Colombia y aquí estamos nosotros tomado atenta nota porque los conocemos de sus causas del por qué se movilizan, entonces hacíamos lobby hasta para que le enviaran al vicepresidente de la República...encargado de los derechos humanos, para que en su momento al Presidente, en su momento a la Defensoría del Pueblo, en su momento a otros entes, como las Personerías, ¿cierto?, cuando ya sabíamos todo eso que fue muy importante a nivel organizativo con las organizaciones gremiales, porque si a uno no lo conocen, pues nadie habla por uno. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Es importante resaltar que la experiencia de algunos líderes representó por lo menos un acercamiento al tema de derechos humanos desde su experiencia sindical en el pasado. Permitió, por ejemplo, concienciar a la comunidad sobre la necesidad de adquirir herramientas prácticas para solucionar algunas problemáticas en medio del conflicto, y es allí que la articulación con la Plataforma Sur cobra impulso desde la experiencia del líder social que

convoca a la comunidad en torno a la búsqueda de soluciones prácticas frente a problemáticas hasta el momento no atendidas por la estructura estatal, que se encontraba inmersa en el conflicto, lo que permite visibilizar la necesidad de fortalecer procesos comunitarios desde la articulación con las experiencias y saberes propios de los miembros de las comunidades:

Son muy marcados los derechos humanos a nivel internacional y decían los derechos humanos, en muchos países no los cumplen ¿sí? Y entonces muy juiciosamente dije sí, realmente existe la necesidad de implementar los derechos humanos, es más, porque ya el Estado hablaba de la violación de los derechos humanos, la guerrilla también empezaba a hablar de los derechos humanos y nosotros, como sociedad civil ¿por qué no hablamos de derechos humanos? Ahí hay una coyuntura oportuna para hablar de los derechos humanos, entonces buscamos y ahí nos articulamos con Plataforma Sur. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

El proceso de acompañamiento de Plataforma Sur a la movilización de la comunidad en torno a los derechos humanos y la situación que atravesaban su vulneración por parte de varios actores armados se centra en la formación en derechos humanos, con 28 campesinos líderes de la comunidad de San Andrés de Tello, quienes serían conocidos posteriormente como gestores humanitarios: «Plataforma comienza a acompañar el proceso a hacer una formación en derechos humanos con campesinos de San Andrés de Tello, eh... formó alrededor de 28 campesinos en derechos humanos». (T. Gómez, facilitadora; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

En ese orden de ideas, se identifica en las narrativas de los campesinos la necesidad de un proceso de formación, ya que por parte de las mismas personas de la comunidad se observa el desconocimiento frente a la estructura institucional relacionada con los derechos humanos, y el desconocimiento del alcance de los mecanismos existentes para su protección de. No obstante, este momento identificado en el relato, se convierte en un hito para el proceso de formación analizado, toda vez que nace o se encuentra con la necesidad concertada de la comunidad de tener un proceso formativo que les diera herramientas para actuar de forma autónoma y consecuente con sus intereses, como se menciona a continuación:

Por ejemplo, no sabíamos cuál era el papel de las Personerías, de las Procuradurías, de las Fiscalías, de las Contralorías, ¿cierto? de la misma Constitución, ¿sí? entonces dijimos “miren, muchachos aquí hay herramientas y debemos de entrenar si nosotros algún día no llegamos a ser proponentes aquí dentro del esquema del conflicto, no vamos a recibir sino órdenes, a cumplirlas” ¿ya? Entonces ahí hay la gran necesidad de que nosotros como sociedad civil seamos proponentes, hagamos propuestas, es más, porque los estatutos lo dicen. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

De esta forma, es posible identificar en los relatos analizados que el proceso de formación como gestores humanitarios representó un fortalecimiento para la comunidad, a partir de la base del posicionamiento de su identidad comunitaria, el papel de gestores, desde su discurso los alejaba del papel de víctimas en medio del conflicto, simbólicamente empoderaba a la población para entablar un diálogo horizontal con las partes en conflicto con las herramientas adquiridas en el proceso de formación; un hecho disruptivo en la historia de las relaciones que se habían tejido históricamente entre los actores armados y la población civil, pues se subvertían las prácticas y lógicas de poder implementadas hasta el momento:

Mire que el Estado habla de los derechos humanos, ¿cierto? y entonces también “oiga, pero la guerrilla también habla de derechos humanos, y entonces nosotros que somos sociedad civil, que somos los campesinos, ¿cómo no vamos a saber de derechos humanos? Si el Ejército tiene sus chalecos, tiene sus uniformes, la guerrilla tiene su uniforme, entonces ¿por qué nosotros no nos identificamos también? Entonces dijimos, un chaleco con bolsillos aquí (señalando a los lados) un emblema aquí de Asojuntas que diga aquí “Gestor Humanitario” listo, y ahí nos identificamos. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Y entonces les decíamos: si ustedes hablan de derechos humanos, miren que nosotros los estamos hablando, pero no para perjudicarlos. No para ponernos en favor de usted o en contra. Estamos hablando de un derecho, de los derechos humanos. Pero cuando ya empezamos a decir el derecho internacional de ustedes los combatientes, de ustedes como actores. ¿Los conocen también? Ah, que sí, ah ¿entonces? Es que, si a mí me agarra, no me puede matar, ahí está violando el Derecho Internacional Humanitario.

¿Lo conocíamos? No sabíamos de eso. La mayoría no sabíamos. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

Tanta importancia adquirió el proceso formativo de los gestores humanitarios en la comunidad que se ve como una alternativa de solución frente a la situación que cotidianamente vivían los habitantes del municipio en relación con el conflicto armado. Cobra mucha importancia simbólica el chaleco, una prenda creada por los gestores para identificar a su grupo, por medio del cual era posible visibilizar a las personas que en la comunidad asumieron el papel de veedores, de mediadores a partir del conocimiento y la práctica del Derecho Internacional Humanitario:

Entonces ahí fue cuando nosotros ya estábamos trabajando lo de que era “Asojuntas”, por eso el chaleco dice “Asojuntas Tello”. Entonces ya vino la ONU, ya vino la Plataforma, vino Naciones Unidas, vinieron los de derechos humanos. Entonces tuvimos una reunión y prácticamente de ahí nació la idea de conformar unos gestores humanitarios. Para que... si íbamos a salir ya como gestores humanitarios entonces necesitábamos una identificación, y de ahí fue de donde salió la idea de los chalecos. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

El chalequito... eso fue algo que nació del mismo grupo, que queríamos tener algo que nos representara, que si era una marcha o era un paro, o donde estuviéramos y tuviéramos el chaleco puesto, que supieran de dónde éramos y qué papel cumplíamos en la región y en el momento donde estábamos.

Decir que es el que nos representa es como un escudo también, porque tras de este chaleco también tenemos muchas organizaciones que de pronto nos respaldan, entonces sí yo pienso que es como un escudo también para el diario vivir y para nosotros. (S. Rodríguez, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

El chaleco fue un elemento determinante para legitimar el rol de los gestores humanitarios en estos espacios y en todos los momentos de su ejercicio, un elemento que tuvo el objetivo de facilitarle a la comunidad, por un lado, la identificación de los gestores cuando necesitaban acudir a ellos, y por otro, posicionar su papel en la comunidad frente al diálogo con los actores

armados. Fue una estrategia con un altísimo poder simbólico que los hizo más visibles y le aportó mayor legitimidad a su papel en el momento en el que tuvieron que dialogar con los actores armados respecto a las infracciones al DIH y las violaciones a los derechos humanos en las que estos estaban incurriendo.

En esa medida, el proceso de organización como gestores tuvo un hito fundamental: la identificación de los gestores por medio de los “chalequitos”, lo que permitió que parte de los abusos y señalamientos pararan, e implicó un reconocimiento de parte de los actores armados, que legitimó la figura del gestor como representante de la comunidad, como actores neutrales en medio del conflicto armado. El papel simbólico que juega el hecho de haber tenido la idea de identificarse como gestores a partir de los chalecos, no es narrado por los gestores como un hecho meramente anecdótico; por el contrario, da pistas sobre uno de los hechos más significativos y exitosos de la experiencia, y es el anclaje que tuvo el proceso formativo de gestores con la identidad comunitaria y campesina.

En primer lugar, el chaleco permitió que alrededor de la figura del gestor humanitario se construyeran sentidos y significados asociados a la mística que para ellos adquirió esta figura de liderazgo, ya que los gestores representaron, como hemos mencionado anteriormente, un avance en la seguridad de la vida de los campesinos de San Andrés, por el papel que jugaban como articuladores con mecanismos y redes de protección de derechos humanos y la capacidad de denuncia reconocida que adquirieron no solo en San Andrés, sino en toda la región.

En segundo lugar, el chaleco representó un símbolo de unidad para la comunidad, quienes alrededor de la figura del gestor humanitario fortalecieron el tejido comunitario, tejieron redes comunitarias en torno a una figura propia, civil y campesina, que representaba un posicionamiento de autoridad en relación con los actores armados, frente a las instituciones del Estado, incluso frente a las demás organizaciones sociales, lo que quizás es uno de los elementos del proceso que posibilitó el éxito del mismo, ya que el proceso formativo de gestores

humanitarios se ancló en lo más profundo de la comunidad, construyendo alrededor de la figura del gestor un puente ideal entre las luchas propias de la comunidad de San Andrés y la agenda regional y nacional en defensa de los derechos humanos y la soberanía de otras poblaciones y organizaciones sociales.

En tercer lugar, los chalecos permitieron visibilizar —en el marco de las manifestaciones con otras organizaciones y poblaciones en el país— no solo la figura de los gestores humanitarios, sino el proceso de educación en derechos humanos y educación comunitaria que se estaba llevando a cabo con la población, lo que permitió dar a conocer, por un lado, las vulneraciones cometidas en el marco del conflicto, y por otro, la capacidad organizativa y resiliencia de la comunidad de San Andrés de Tello.

Por esta razón, parte de los resultados evidentes en el proceso de formación de gestores humanitarios, tiene que ver con una transformación en el relacionamiento que tiene la población civil con los actores armados en conflicto, porque se pasa del miedo a la exigencia por el respeto de las normas internacionales contenidas en el DIH, dejando clara su posición neutra en el conflicto y exigiendo el respeto por los mínimos establecidos en materia de protección de los derechos humanos de la población civil.

Es importante resaltar el acompañamiento en el proceso de algunas instituciones estatales, como la Personería³⁷ y la Defensoría del pueblo³⁸, lo cual dio a la narrativa de los líderes sociales más legitimidad en el proceso, pues sienten confianza frente al reconocimiento del proceso por actores externos a la comunidad:

Asumiendo que cuando empezamos a dar los pasos entonces comenzamos a darlos... y ahí los talleres, y muchos de esos talleres aquí en el pueblo, cuando los íbamos a hacer,

³⁷ En la organización del Estado colombiano, las personerías son entidades de control que tienen como objetivo la protección, defensa y promoción de los derechos de las personas en los municipios y ciudades del país.

³⁸ La Defensoría atiende —en todo el país— quejas, consultas y pedidos de ciudadanos que, por alguna causa, han experimentado la vulneración de sus derechos. No desempeña funciones de juez o fiscal ni sustituye a autoridad alguna. No dicta sentencias, no impone multas ni sanciones.

el Ejército decía, “hay que ir”, entonces muchas veces hubo como unas varias oportunidades en que la Defensora del Pueblo, en su momento nos acompañaba todos los días. El Personero venía y nos acompañaba. Y ¿qué era lo que tratábamos ahí? Hombre, que ni los unos ni los otros... Si estaban hablando de derechos humanos, ¿quiénes eran a los que el Estado debía proteger? Y si estaban hablando de derechos humanos, ¿pa’ qué eran? Y es ahí en donde hacemos, desde 2008, una carrera de cuatro o cinco años en los que ya llegamos y dijimos, y quedamos... como quedamos en esa época como 22, y nos dan la certificación de gestores humanitarios. (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

De acuerdo con lo anterior, el proceso de formación está ligado desde el principio a la organización comunitaria, y se da en el marco del papel que toman las juntas de acción comunal en las veredas, puesto que al no haber presencia de la Policía Nacional —como se evidencia en las narrativas de los campesinos entrevistados— ellos asumen funciones de garantizar acuerdos para la convivencia, de ser veedores del cumplimiento de los acuerdos, lo cual permite partir desde este rol para impulsar la gestión humanitaria:

Trabajamos como veredas porque pues lo urbano pues lo maneja ya la fuerza pública lo que es la Policía y ya de allí delante pa acá, pues ya entonces nosotros, como comunidad, somos los que ponemos las normas de nosotros mismos como comunales, digamos reglamentos para cumplirlos ¿no? Y entonces ya al llegar a la época de que nosotros hicimos ese trabajo, entonces buscamos la forma en junta con Asojuntas y con Gildardo, y de pronto con plataformas, los derechos humanos y Naciones Unidas de tratar de formar el grupo. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

De otra parte, se identifica en el discurso de los campesinos, más allá de la apropiación de conocimientos básicos sobre los derechos humanos, un ejercicio de pensamiento crítico, en términos de relacionar la utilidad de los conceptos en la articulación de la organización comunitaria; de hecho, esto permite que los líderes vinculados al proceso se piensen en la articulación con organizaciones regionales, nacionales e internacionales, ya que se percibe que esto contribuye con la visibilización de su proceso comunitario que, como hemos mencionado

anteriormente, ha sido una variable importante para este proceso, toda vez que vivieron años sintiendo miedo y evidenciando que su situación como comunidad era invisibilizada:

Por otro lado, la cooperación internacional juega un papel fundamental en el impulso a estos procesos, ya que, como se muestra en el siguiente fragmento, hay una intención decidida desde algunos países europeos para formar a líderes de organizaciones sociales en derechos humanos, y esto, en efecto cascada, repercute en la formación de la población directamente afectada como sucede con la población sujeto de esta investigación:

Empezamos a hacer un diplomado en derechos humanos, empezamos a conectarnos de todas formas, manteníamos un diálogo constante con Tello y con otras regiones donde se hacía presencia...y empezamos a hacer un diplomado [con] algunas personas de Plataforma; entonces en ese diplomado —que fue un diplomado en derechos humanos— fue muy importante... lo apoyaba la Cooperación Alemana de forma muy decidida, pues asumimos muchas herramientas nosotros en derechos humanos. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

Como se menciona en una de las cartillas analizadas, Plataforma sur es la organización que llevó a cabo el proceso de formación de los gestores humanitarios, a partir de una experiencia adelantada bajo la modalidad de diplomado, centrando sus esfuerzos en construir conocimiento en la población civil sobre los derechos humanos, con una perspectiva de educación comunitaria en tanto se partió de las necesidades de los campesinos de Tello, quienes, como se menciona en algunos relatos, fueron los que acudieron a la organización para buscar su apoyo, y ello coincidió con que los profesionales vinculados a Plataforma Sur en proceso de fortalecimiento de capacidades buscaban la aplicación de lo aprendido como parte de la metodología implementada en el diplomado.

(Plataforma Sur) Somos una organización social que acompaña procesos comunitarios en el sur colombiano, con base en nuestra Agenda de Interacción Regional, entendida ésta como proyecto político, económico, social, cultural, ambiental, que facilite la construcción de procesos democráticos y de empoderamiento local, reconociendo la

autonomía, la cosmogonía, la tierra y el territorio de las comunidades que lo habitan. (Cartilla 1).

Finalmente, en este apartado de análisis de la organización comunitaria como condición para los procesos de educación comunitaria y educación en derechos humanos —para el caso de San Andrés de Tello— es evidente que el proceso de formación que tuvieron los campesinos como gestores humanitarios los dotó de conocimientos prácticos sobre la aplicación del DIH, los mecanismos e instituciones encargadas de proteger los derechos humanos de la población civil en medio del conflicto. Incluso, como se señala en varios relatos, permitió que los gestores verificaran el cumplimiento de lo dispuesto en el DIH para el respeto por los derechos humanos de los combatientes. De la mano de la organización comunitaria, el proceso formativo permitió que actuaran como veedores del cumplimiento de los derechos humanos en la región, lo que implicó una transformación profunda dentro de la comunidad, que empoderó su actuar en defensa de sus intereses colectivos:

En el 2014, estaba yo durmiendo en mi casa, una mañana a las cinco de la mañana. Sucieron unos hechos en la vereda La Brasilia, un tiroteo en la casa de un campesino. Entonces yo me levanté, me puse las botas, agarré el chaleco, me lo eché al hombro y me fui. Cuando un soldado me puso de quieto ahí, “pa’ dónde va”, me preguntó así con voz dura. Le dije “señor yo voy a verificar a ver qué es lo que está pasando en esas casas de civiles”. Entonces me dice el soldado, “no hay orden de entrar nadie allá”, le digo “ah lo que pasa es que yo hago parte de los gestores humanitarios, capacitado en derechos humanos, soy capacitado... entonces necesito saber, si usted no me da la oportunidad de verificar qué es lo que pasa ahí, entonces me toca que llamar a la Cruz Roja o a la Personería, o a la Defensoría... Qué, para que vengan a verificar que está pasando acá porque no se sabe de la vida de los civiles, aún los guerrilleros que están fuera de combate pues... hay que respetarles la vida. (J. Ansola, Gestor Humanitario; comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Es interesante encontrar —en el discurso de los gestores— que su rol en medio del conflicto no solo fue identificado y validado por los actores en conflicto, sino también que permitió

fortalecer su identidad comunitaria, entendiendo esto último como el proceso de construcción de significados en la comunidad en torno a la figura del gestor y la posterior validación en la cotidianidad de su labor, revestida de confianza y empoderamiento por parte de la comunidad, lo cual hizo un contrapeso frente al poder que ejercían los actores armados.

En las narrativas de los actores se identifica parte del impacto que tuvo el proceso de formación de gestores humanitarios, ya que incluso los actores armados, cambiaron la forma en que veían y se relacionaban con los campesinos organizados: el conocimiento de los derechos humanos empoderó y fortaleció su lucha por la paz y la tranquilidad en la comunidad.

5.3. La articulación entre la educación comunitaria y la educación en derechos humanos, una apuesta por la practicidad del saber

Respecto al proceso de formación de los gestores humanitarios, se puede observar que el proceso toma fuerza cuando hay indicios de empoderamiento en las personas participantes; en la narrativa, se puede identificar con los primeros cuestionamientos en torno a la existencia de los derechos humanos y su vinculación práctica con los participantes, la experiencia de formación deja de ser solo un proceso educativo en derechos humanos y empieza a entrelazarse con la educación comunitaria, en tanto permite el diálogo de saberes y parte de la contextualización de los conceptos, que no es más que el acercamiento a la realidad y la teoría.

En ese sentido, el centro del proceso formativo lo tienen los gestores humanitarios, porque son quienes replican esas experiencias y conocimientos con los vecinos de su comunidad en el marco de la cotidianidad, pero también forman parte activa de los procesos de organización comunitarios propios, su rol es producto de una estrategia formativa que tomó elementos de la educación en derechos (tipo de educación técnica) y la educación comunitaria inscrita en las luchas sociales propias de cada comunidad:

Entonces la gente dice, “Ole, pero entonces toda esta vaina nosotros la desconocíamos, ¿cómo así que esto nos enfoca y nosotros nos vemos involucrados ahí?, ¿y nosotros qué hacemos? ¿ole, cómo es eso?, o sea que yo tengo normas que me protegen, pero dentro

del conflicto también, y si hoy el Estado habla de que a veces las fuerzas militares, la violación a los derechos humanos, la guerrilla también, entonces por qué nosotros la sociedad civil, ¿por qué nos callamos? (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Evidentemente, existe un fortalecimiento de capacidades producto del análisis cruzado entre las categorías de educación en derechos humanos y educación comunitaria, dado que en el territorio este proceso contó con esas dos categorías. Esto permitió enfocar la construcción y generación de conocimiento en herramientas prácticas que modificaron incluso el comportamiento que los actores armados habían tenido hasta el momento en la zona, ya que, como se observa en el relato, empezaron a respetar por una u otra razón, los espacios protegidos en el marco de las hostilidades, como se evidencia en el siguiente fragmento:

A ambos los protege, cierto, y otras normas que para nosotros eran desconocidas, por ejemplo, la escuela, por el camino de los niños, los niños iban pasando y el Ejército... mire vea, hay que proteger la vida de... eso lo dice el derecho... los derechos humanos, ¿cierto? Llegamos hasta el punto de que los actores entendieron eso, porque claro, eso se replicó en las veredas, y entonces ya les hablaban de los derechos humanos y los derechos humanos... Hubo un momento en que ambos reconocieron, y por ejemplo algunas veces ellos mismos expresaban: no aquí, por ejemplo, el Estado en cabeza de las Fuerzas Militares, un día no en ese pueblo no, ¿por qué no se puede hacer ni mierda? Porque aquí hay gestores, aquí hay gente que sabe de derechos humanos, y si nosotros la cagamos ¿pa dónde nos mandan? (G. Vera, Gestor Humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

De esta manera se prueba el empoderamiento que otorgó a los participantes del proceso, la formación en derechos humanos fortalecida de la mano de la educación comunitaria, es decir, de su vinculación permanente con la organización comunitaria, es que la función de los gestores fue reconocida por ellos mismos a partir de la utilidad que encontraron en los conocimientos básicos sobre respeto y protección de los derechos humanos, las responsabilidades que los

actores armados e institucionales tenían en torno al respeto de los derechos de la población civil y su exigibilidad:

Entonces no, nosotros ya venimos haciendo un trabajo, conociendo cómo son los derechos de cada uno. Porque prácticamente aquí anteriormente pasaba lo que pasaba y nadie decía nada. Porque como no conocía los derechos no sabía qué eran los derechos humanos, y si uno hablaba pues eso era un temor de que de pronto, no, si digo algo de pronto me matan por eso. (V. Tafur, Gestor Humanitario; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

De manera recurrente lo que más se puede identificar en los relatos de los gestores es que la estrategia utilizada en el proceso formativo, no solo se dedicó a estudiar conceptual y prácticamente los derechos humanos, sino que identificó aspectos en los que había que fortalecer a la comunidad. La mención de los talleres de expresión corporal como un medio para la adquisición de herramientas para mejorar la comunicación de ideas es prueba de la articulación fortalecida que se desarrolló entre el proceso de educación en derechos humanos y la educación comunitaria, partiendo de las necesidades de las personas participantes:

Somos reconocidos a nivel nacional y eso ha sido como, como un triunfo de parte y parte, tanto del centro poblado de San Andrés como la organización Plataforma que nos ha venido acompañando y no solo formando en derechos humanos, si no que ha hecho un complemento: nos han dado talleres, como de expresión corporal, de teatro, de comunicación para poder expresar, porque pues la gente en la región es un poco tímida al momento de expresar sus ideas; entonces esos talleres hicieron que la gente pudiera expresarse de una forma más fácil y hacerse entender de una mejor manera. (L. Olaya, Gestora Humanitaria; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

Lo importante para muchos de los gestores que participaron en el proceso formativo es la ampliación de capacidades, en la medida en que los participantes no eran tablas rasas para escribir el conocimiento traído desde el proceso de formación mismo, sino que contaban con saberes, capacidades y habilidades previas que a partir del diálogo de saberes se fortalecieron. Este es un elemento fundamental del proceso, ya que permite fortalecer la conexión entre las

prácticas organizativas comunitarias y el desarrollo de capacidades para la defensa y promoción de los derechos humanos.

En el relato que se describe a continuación, la frase “el arma principal era adquirir conocimientos” refleja el sentir de los habitantes de San Andrés, quienes, cansados de las múltiples vulneraciones ocasionadas por el conflicto armado, se empoderan como un actor con voz e importancia en medio del conflicto, a partir de la adquisición de conocimientos que, — como hemos visto a lo largo de los relatos— permitieron proteger los derechos humanos, proteger la vida, sentar posición frente a la necesidad de proteger a la población civil:

Pues todavía existía el conflicto armado —que era agudizante— y, digamos, la vulneración de los derechos humanos era constante. Entonces, frente a esa problemática había que buscar una solución o una alternativa, ¿Cuál era la alternativa?; Empezar a tener conocimiento, era así de sencillo, el arma principal era adquirir conocimientos. (L. Olaya, Gestora Humanitaria; comunicación personal, 12 de julio de 2018).

Si bien las temáticas fundamentales para la formación en derechos humanos de la plataforma son fundamentos básicos de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario, se incluyen temáticas asociadas al fortalecimiento de capacidades en los líderes vinculados que exploran ámbitos como la antropología, la psicología y la lingüística; la educación en derechos humanos se logra vincular con la educación comunitaria en tanto se exploran —curricularmente hablando— escenarios de formación que parten de la identidad comunitaria (en este caso, campesina y rural) y las herramientas jurídicas y conceptuales que requieren para fortalecer sus procesos de lucha y organización social.

Sin embargo, el centro de la plataforma y del proceso de formación es jurídico, en tanto se entiende lo jurídico en el ámbito de los derechos humanos como el conjunto de herramientas que permiten, a partir de su conocimiento, denunciar, proteger y reparar derechos y vulneraciones a derechos:

Aparte del trabajo jurídico que se hacía —porque había un equipo jurídico que vino a hacer ese acompañamiento con los campesinos, a enseñarles herramientas y lenguaje del derecho— digamos eso fue lo principal que hizo Plataforma: con un equipo de conocedores del derecho, abogados, se enseñó ese lenguaje de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).”

De esta manera, se evidencia que el proceso de educación comunitaria partió de un análisis de las problemáticas locales; en ese sentido, parte de la contextualización de las dinámicas de la comunidad y sus múltiples relaciones con diversos actores (medios de comunicación, Estado) y en diversos niveles (local, regional, nacional):

“Los noticieros no cubren esas cosas, los medios de comunicación digamos que obedecen a la agenda de gobierno, sí, los medios están más metidos en la Gobernación o metidos en Presidencia o metidos en las salas judiciales, ¿sí?, que haciendo investigación sobre lo que sucede realmente en los territorios o en las ciudades en la calle, los periodistas no salen a la calle a investigar, entonces a los procesos sociales mismos nos ha tocado hacer cubrimiento de nuestras propias experiencias (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).”

Por lo anterior, en el proceso de formación se puede identificar que se pone en práctica, sino un modelo pedagógico específico o predeterminado (corriente pedagógica), sí varios principios relacionados con las pedagogías críticas y populares: el diálogo de saberes, poniendo en el centro los saberes e intenciones de la comunidad —que en ese momento respondía a la protesta social— a la necesidad de visibilizar su situación, también a la identidad comunitaria, pues el proceso se vinculó a las prácticas previamente establecidas en la comunidad, y no se evidencia una ruptura entre dichas prácticas y la incursión del proceso de formación:

“También se hacía este acompañamiento en derechos humanos en marchas campesinas y también se hacía un registro audiovisual, hicimos también un trabajo en comunicación como comunicación alternativa, registrando también lo que se sucedía como forma de comunicar cuáles eran las exigencias que hacían los campesinos cuando

salían a marchar (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018)."

Como efecto del proceso formativo vinculando la educación en derechos humanos y la educación comunitaria, la organización de la comunidad se fortaleció tanto que pudieron formular unos acuerdos con los actores armados en conflicto, dándole prioridad a los escenarios dispuestos por la misma comunidad para resolver sus tensiones y conflictos, lo que equilibró los poderes instaurados en el control del territorio, otorgándole a la comunidad un papel protagónico, de agencia de sus propios temas de interés y conflictos, como se menciona en el siguiente fragmento:

"Entonces así comenzamos a deslindar y a quitarles los temas, entonces no podían, llegamos al acuerdo de que no podían, si era algo de la comunidad no podían mirarlo mientras la acción comunal no lo revisara. La acción comunal debía tener la capacidad de sentar a las dos partes en conflicto y ponerlos a negociar y ponerlos a arreglar el tema. Que las dos partes fueran las personas que se pudieran poner de acuerdo (J. Vaquero, gestor humanitario; comunicación personal, 10 de julio de 2018)".

El ejercicio de los gestores humanitarios como colectivo —una vez finalizado el proceso de formación— continuó hasta el 2016, año en el que se llevó a cabo la firma del Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC. Tras la desmovilización del grupo guerrillero disminuyeron los enfrentamientos entre los actores armados, así como las violaciones a los derechos humanos, con lo cual, poco a poco se fue haciendo menos necesario acudir a los gestores humanitarios.

Los gestores humanitarios fueron un grupo de personas que de manera transitoria asumieron la defensa de los derechos humanos de una comunidad que se encontraba desprotegida en medio del conflicto armado; y la firma del Acuerdo de Paz significó para ellos que el motivo por el cual fueron creados ya no estaba presente, por lo tanto, podían avanzar en la construcción de condiciones de vida digna, que no se encontraran afectadas por la guerra y en las que el Estado progresivamente debía retomar su rol como garante de los Derechos Humanos.

(...) pero luego de la firma de los Acuerdos —el momento en el que ellos más fuerza deberían tener porque era un proceso consolidado— ...pues se dieron todas estas fracturas sociales, estamos hablando de un actor militar que se va; la institucionalidad militar también deja la zona, ¿cierto?, no hay estructuras ilegales tampoco... es un momento de existencia de una comunidad y pierden de alguna forma la razón de ser como gestores, porque no está la guerra, y yo creo que eso es lo que tiene que pasar con todas las organizaciones de derechos humanos: en la medida en que no haya conflicto pues no hay necesidad de muchas organizaciones que nos creamos justamente para poder resistir a esas formas de guerra. Yo creo que eso sucedió... se fueron los actores armados, desaparecieron las causas que les dieron su origen y poco a poco se fueron desintegrando también. (C. Gómez, facilitador; comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

En ese sentido, el papel de los gestores humanitarios en la comunidad es trascendental, en términos de desarrollo humano, no solo hay un avance en la apropiación de conceptos y mecanismos de protección de derechos humanos, claridades en términos del alcance de la ley y la protección para la población civil, sino que se suscitan reflexiones en la población relacionadas con el futuro, la vida digna, la posibilidad de desarrollar proyectos de vida apartados de la violencia y los enfrentamientos en el marco del conflicto armado:

(Los gestores) es un grupo de personas que han influido mucho porque tras de que han mejorado por lo menos el orden público, ellos siguen trabajando por las necesidades que tenemos de aquí de las comunidades, bien de la manera como proyectándonos a un futuro... más... ¿cómo le dijera yo? ... de un progreso en general, como agrícola, como vivir en una calma total que no haiga ya problema —como dice el dicho— con grupos de delincuentes, con guerrilla, que las fuerzas armadas lleguen, que nos acompañen. (L. Hernández, residente de San Andrés; comunicación personal, 10 de julio de 2018).

Vale la pena resaltar que el proceso de gestores humanitarios no se quedó en la coyuntura que vivieron los campesinos de San Andrés frente a los vejámenes que ocasionaba el conflicto armado en sus vidas, sino que, con los elementos fundamentales que proporcionó el proceso formativo (educación en derechos humanos y educación comunitaria), ampliaron el alcance de

sus acciones, de tal forma que escalaron su impacto y reconocimiento en la región y en la nación:

Han generado materiales pedagógicos, piezas audiovisuales, participado de Conferencias nacionales, encuentros de paz, ponencias en universidades y realizaron una asamblea constituyente por la paz en el año 2014, también fueron catalogados por la Revista Semana en el mismo año como una de las experiencias de paz en Colombia. Actualmente impulsan la creación del Consejo Municipal de Paz de Tello - Huila y se prepararon para protagonizar el pasado 26 de mayo un intercambio de experiencias exitosas de conciliación y reconciliación con el apoyo de la Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional en Colombia y la Redprodepaz. Son reconocidos por organizaciones de orden nacional como Planeta Paz, la Red Nacional de Democracia y Paz, el Programa de Desarrollo y Paz del Huila y la Alcaldía municipal y Gobernación del Huila. También han sido invitados a reuniones del nodo de estudios de seguridad y paz del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO e incluido en las investigaciones del Centro de Estudios Regionales del Sur CERSUR por sus valiosos aportes (sic) en materia de paz y derechos humanos. (Diakonia, 2016, p. 4)

Finalmente, se identifica que, producto del proceso de educación en derechos humanos y de educación comunitaria, la labor de los gestores humanitarios es reconocida por miembros de la comunidad como positiva, en tanto se piensa que las herramientas producidas a partir del conocimiento y aplicación de los derechos humanos se perfilan como fortalezas para el futuro de la comunidad:

Gracias a la labor que ellos han venido empezando con las comunidades, con ese grupo de gente emprendedora de aquí en San Andrés: don Gildardo, Emelías, Nacho, Teodoro bustos, don Gustavo Romero pues se ha sembrado una semilla en defensa de los derechos humanos, esos derechos que alguna vez fueron maltratados, ¿cierto? Afortunadamente ya la gente piensa de otra manera. (A. Sánchez, residente de San Andrés; comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Característica fundamental de los procesos de educación comunitaria es como se ponen en práctica los conceptos aprendidos en el marco de la cotidianidad de la población, o se

circunscriben los aprendizajes en el marco de los eventos e hitos de la misma comunidad, esto hace que el proceso de identificación con la propuesta educativa sea alto y haya una adherencia frente al proceso, lo que permite mantener una continuidad en la formación y sostener las propuestas de forma que se fortalezcan en el tiempo, una característica evidentemente presente en el proceso de formación de gestores humanitarios.

Cada vez más, los procesos de educación en derechos humanos y las metodologías comunitarias, incluyen herramientas de otras disciplinas que fortalecen integralmente el proceso de formación; este proceso, analizado en el discurso de formadores, gestores y de residentes de la comunidad, permite visibilizar la fuerza que tiene la educación en derechos humanos creada e implementada desde los procesos organizativos comunitarios, para transformar realidades y proteger y velar por la garantía de los derechos humanos, en especial los de la población civil en medio de conflictos armados como el colombiano.

CAPÍTULO 6

Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para el diseño e implementación de procesos de educación de derechos humanos dirigidos a comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado

6.1 Conclusiones

En contextos de alta conflictividad, la educación en derechos humanos (EDH) puede tener un efecto determinante a nivel individual y colectivo, en tanto proporciona herramientas o alternativas de acción frente al ejercicio de derechos. Fue de esta manera como los fundamentos en derechos humanos recibidos por Gildardo Vera —líder social del centro poblado de San Andrés— se convirtieron en el estímulo para que los líderes comunales decidieran buscar el apoyo de las organizaciones sociales e identificaran en el desarrollo de un proceso de EDH, la alternativa para dar solución a su problemática.

Para el desarrollo de este ejercicio investigativo, resulta interesante identificar que la experiencia de los gestores humanitarios se originó en un momento de confluencia entre la necesidad de los líderes comunales de San Andrés de recibir EDH, el proceso de EDH que estaba recibiendo el equipo de Plataforma Sur a través de un diplomado y el estímulo que desde la Cooperación Internacional se ofrecía para promover la aplicación de lo aprendido a través de ejercicios de réplica. Con base en lo anterior, se puede determinar que el reconocimiento de la importancia de la educación en derechos humanos para el ejercicio y defensa de derechos en un territorio afectado por el conflicto armado fue el punto de partida de lo que posteriormente se convertiría en una experiencia de resistencia civil. Ahora bien, ello no habría sido posible sin los fundamentos adquiridos por Gildardo Vera en su contacto con organizaciones nacionales e internacionales de defensa en derechos humanos, dado el aislamiento y el control territorial

en los que se encontraba inmersa esta población. Adicionalmente, podemos identificar que la EDH se convierte en un proceso de difusión de conocimiento a través de la cual no solo se impacta la persona que lo recibe, sino también el entorno que la rodea.

Asimismo, la disposición de una organización no gubernamental como Plataforma Sur —en la que convergían diversos procesos sociales— con conocimiento sobre las dinámicas regionales y sobre la importancia de las alianzas estratégicas para abordar las problemáticas sociales, políticas, económicas, ambientales, entre otras; fue determinante para brindar una respuesta oportuna a esta comunidad, a través del acompañamiento para el establecimiento de canales de comunicación con las entidades estatales y organizaciones internacionales de protección y defensa de derechos humanos.

En este punto, la cooperación internacional también jugó un papel decisivo en la materialización del proceso de EDH en San Andrés, partiendo de la contribución técnica para fortalecer capacidades en el equipo de Plataforma Sur, y posteriormente desde la contribución económica para la financiación inicial de los talleres, lo que garantizó, a su vez, la acción oportuna de Plataforma Sur.

La articulación de diferentes entidades y organizaciones fue una buena práctica de creación de capital social, y se dio a través del establecimiento de redes de apoyo útiles para la gestión humanitaria. La creación de alianzas estratégicas de los gestores con organizaciones sociales regionales defensoras de derechos humanos, les permitió configurarlas en niveles más avanzados, y a través de ellas se blindó el proceso a través de su respaldo y apoyo en la visibilización de la problemática.

Hacer visibles las problemáticas que afectaban a la población de San Andrés a través de la denuncia pública de situaciones violatorias a los derechos humanos o al DIH fue una estrategia de gran valor para este proceso; en tanto permitió que autoridades estatales, como la Alcaldía, y entidades de defensa de derechos humanos, como la Defensoría del Pueblo y la Personería

municipal pusieran sus ojos en este centro poblado y se vieran en el deber de atender y proteger a esta comunidad. De la misma manera, el respaldo brindado por organismos y organizaciones internacionales —tales como PNUD y CICR— fue determinante para que los actores armados reconocieran que los gestores humanitarios no actuaban solos, sino que contaban con alianzas estratégicas que podrían exponer dichas situaciones a nivel nacional e internacional, lo que resultaría problemático para las dinámicas de control que ejercían en este territorio.

Este proceso se construyó sobre la base de la organización comunitaria preexistente en San Andrés, lo que es considerado como uno de los factores que determinaron su éxito. Su impulso, desde las Juntas de Acción Comunal y Asojuntas —organizaciones que ya tenían legitimidad en este territorio tanto para la sociedad civil como para los actores armados— permitió que la comunidad se uniera a la iniciativa de aprender a defender sus derechos, que creyera en ella y decidiera —a pesar del miedo- vincularse al grupo de representantes veredales que se formarían en derechos humanos y DIH. Estas organizaciones facilitaron la concertación, la toma de decisiones y la puesta en marcha de las propuestas construidas desde este colectivo de líderes campesinos que asumieron la defensa de la vida y la paz en su territorio.

Sobre la base de la organización comunitaria se sentaron los dos pilares fundamentales del proceso; el primero, la Educación en Derechos Humanos, se desarrolló desde el segundo, el modelo de la educación comunitaria. Al analizar los relatos tanto de los gestores humanitarios y los miembros de la comunidad de San Andrés como de los facilitadores de la organización Plataforma Sur se identificó que la confluencia de estos tres elementos dio origen a un proceso de resistencia civil y defensa de derechos humanos, en el que la EDH proporcionó los fundamentos, principios, conceptos e instrumentos de derechos humanos, fortaleciendo su capacidad argumentativa para la defensa de derechos en medio de un conflicto armado activo. La educación comunitaria, desarrollada con base en las pedagogías críticas y de educación

popular, incorporó elementos como el diálogo de saberes, en el que el proceso educativo partió del reconocimiento de los conocimientos y capacidades locales de la comunidad de San Andrés.

Su conocimiento sobre el contexto territorial, de los actores armados que hacían presencia allí —teniendo en cuenta su coexistencia en una región con presencia hegemónica de las FARC—, de las dinámicas del conflicto y patrones de violencia, sirvieron de soporte para el planteamiento de alternativas de solución y la definición de los mecanismos de mediación que podían utilizar con los actores armados. Estas solo se pusieron en marcha una vez se concertaron a través de la organización comunitaria.

El diálogo de saberes entre los educandos y los facilitadores de la organización Plataforma Sur dio como resultado un proceso de educación en derechos humanos diseñado participativamente en el que los contenidos partieron de las necesidades y problemáticas reales de la comunidad de San Andrés, lo que garantizó la aplicación continua de lo aprendido, y, en consecuencia, el empoderamiento de este grupo de personas que decidieron integrar el grupo de los gestores humanitarios de San Andrés. Cada taller fue un escenario de aprendizaje en el que el aula de clase era el territorio; cada una de las problemáticas del centro poblado se convertía en objeto de análisis y de construcción conjunta por parte de este colectivo de campesinos que desde el 2008 se hizo cargo de garantizar la convivencia pacífica y acompañar a la comunidad para hacer veeduría ciudadana y control social de lo público, así como de gestionar la acción humanitaria en esta zona del país.

Desde la organización social facilitadora —Plataforma Sur—, se dio una intervención respetuosa de la identidad comunitaria, de la identidad campesina rural; en la que esta se tuvo en cuenta como un elemento que añadía valor y sentido de pertenencia hacia el proceso. Un ejemplo de lo anterior fue la elaboración de los contenidos de la cartilla *Gestores Humanitarios*:

una iniciativa de Paz, por parte de los miembros de este colectivo³⁹. En ella se destaca la conceptualización propia y el lenguaje coloquial, reflejo de sus expresiones e idiosincrasia.

Dentro de esta investigación este aspecto es considerado uno de los que facilitaron el empoderamiento de los gestores. Teniendo en cuenta los bajos niveles de escolaridad y la situación humanitaria de este centro poblado, el acceso de esta comunidad al conocimiento de los derechos humanos era limitado. Sin embargo, esta iniciativa de EDH llevó el orden jurídico nacional, los instrumentos internacionales de derechos humanos y las normas del DIH a un lenguaje sencillo, cercano y propio que, en consecuencia, los gestores dominaron y transmitieron desde su identidad rural campesina, llevándolo a otras comunidades y posicionando su experiencia a nivel local, regional y nacional. En este punto es importante mencionar que uno de los propósitos fue impactar progresivamente a muchas más comunidades de la región a través de los ejercicios de réplica, pero esta dinámica no se consolidó por la insuficiencia de recursos económicos.

Otro aspecto determinante en la creación de condiciones para el empoderamiento fue el contexto de desarrollo, que, aunque podría parecer obvio, no siempre es el mismo en el que habita la comunidad por los riesgos implícitos para el ingreso de organizaciones defensoras de los derechos humanos en territorios con presencia de actores armados ilegales; en este caso, el proceso se llevó a cabo en el territorio en el que las problemáticas tenían lugar, a saber, el centro poblado de San Andrés. Lo anterior condujo a que los actores armados legales e ilegales se presentaran en algunos de los espacios de formación para informarse sobre lo que estaba haciendo la comunidad allí, y fue de este modo, como la organización facilitadora —Plataforma Sur— y las demás organizaciones y entidades aliadas acompañaron a este grupo de líderes en el posicionamiento del proceso, respaldándolos para argumentar la importancia de esta iniciativa comunitaria y limitar la influencia de los actores armados en su desarrollo. Dar

³⁹ Para su elaboración contaron con el acompañamiento del equipo de Plataforma Sur.

continuidad a los talleres tras estas situaciones fue un logro que les brindó mayor seguridad a los gestores para continuar avanzando en su propósito.

El proceso educativo no solo incorporó contenidos relacionados con los derechos humanos, sino una estrategia paralela de nivelación de conocimientos básicos requeridos para su ejercicio como gestores humanitarios, tales como lectoescritura, redacción y literatura básica; expresión oral, escrita y corporal; uso del discurso y argumentación. Esta estrategia fue decisiva para dotarlos de herramientas prácticas que contribuyeran al ejercicio y defensa de sus derechos, porque fortaleció su confianza y liderazgo al permitirles el acceso a mecanismo de protección, como la acción de tutela, el derecho de petición y el *habeas corpus*; así como la interlocución con los actores armados acudiendo sobre sus conocimientos en derechos humanos y las normas del Derecho Internacional Humanitario.

Lo que empezó como un proceso de EDH fue avanzando de manera progresiva hacia uno de resistencia civil; transición que se dio a partir de la contextualización de los conceptos, su puesta en práctica, la apropiación y empoderamiento de su rol como gestores humanitarios cuando fueron quienes acompañaron a su comunidad en situaciones en las que los jóvenes querían declararse como objetores de conciencia al servicio militar, la prevención de empadronamientos y detenciones ilegales, la protección de bienes civiles, la agilización para la extracción de minas y municiones sin explotar en zonas rurales, entre otros.

El ejercicio de su rol implicó una gran responsabilidad a través de la cual ejercitaron su capacidad de argumentación para la defensa de los derechos humanos en la cotidianidad y enfrentaron situaciones complejas con los actores armados legales e ilegales. Sin embargo, a pesar de ellas, tanto las FARC como el Ejército no solo reconocieron y respetaron el rol que desempeñaban los gestores humanitarios, además, nunca atentaron contra su vida o integridad, y en la mayoría de los casos atendieron sus orientaciones.

Este fue un proceso que además de estar cimentado sobre la base de organización comunitaria, también la fortaleció, y posicionó la identidad de los líderes campesinos que dejaron de percibirse como víctimas del conflicto, y decidieron ejercer su poder ciudadano a partir de su autorreconocimiento como sujetos políticos⁴⁰ capaces de transformar la realidad que vivían. Esto les permitió entablar un diálogo más simétrico con los actores armados, subvirtiendo las lógicas de poder que imperaban en su territorio y se basaban en relaciones de dominación por parte de quienes tenían las armas, de quienes ejercían el uso de la fuerza y la violencia.

Fue así como se establecieron relaciones de sentido diferentes que se reflejaron en la transformación del comportamiento de la sociedad civil, que ya no actuaban desde el miedo, sino que avanzaba hacia la exigencia de sus derechos desde el diálogo y la organización comunitaria. La comunidad de San Andrés recuperó la confianza en instituciones estatales como la Alcaldía, la Personería y la Defensoría del Pueblo, lo que a su vez estimuló la respuesta del Estado y el cumplimiento de su obligación de respetar y garantizar los derechos humanos de esta comunidad.

Dentro de este ejercicio investigativo se pudo concluir que gran parte del éxito de esta experiencia estuvo determinada por el fortalecimiento del capital social y simbólico que aportó. Del capital social, en el sentido de proporcionarles redes de apoyo, alianzas estratégicas y fortalecer redes de relaciones de reconocimiento mutuo; y del capital simbólico, al brindarles visibilidad y reconocimiento; en palabras de Bourdieu, carisma y legitimidad (Bourdieu, 1978, p. 16).

⁴⁰ Entendemos por sujeto político al sujeto que transforma mediante la acción reflexionada y organizada, interesándose por trascender del interés del individual al colectivo, participando activamente de la construcción de su propia realidad. (Arias & Villota, 2007, p. 3).

En este sentido, fue importante la implementación de la estrategia de la identificación de los gestores por medio de chalecos, que visibilizaron su rol en la comunidad y, en consecuencia, robustecieron la credibilidad, reconocimiento y respeto como representantes de la sociedad civil y defensores de sus derechos. En sus relatos se evidenció la percepción de cambio en el comportamiento de la fuerza pública hacia ellos y sus comunidades a partir del uso del chaleco, pues disminuyeron los abusos y señalamientos de los que antes eran víctimas.

El proceso de los gestores humanitarios formó sujetos políticos que tejieron relaciones de poder distintas a las preexistentes, empleando el empoderamiento como el medio para la construcción de condiciones para la vida digna. Su papel fue fundamental en términos de desarrollo humano, suscitando reflexiones en la población de San Andrés, en relación con el futuro y su proyecto de vida en el que habitaban en un territorio en paz.

Esta experiencia, en relación con la hipótesis planteada dentro de la presente investigación, nos demuestra que la apropiación de la educación en derechos humanos recibida por los líderes comunales de San Andrés produjo una transformación en el ejercicio y defensa de los derechos humanos en este centro poblado, como resultado de la implementación de estrategias y metodologías que respondieron a las necesidades de esta comunidad, y, que fueron diseñadas y desarrolladas con su participación entusiasta.

Finalmente, un asunto que merece ser destacado dentro de la experiencia *Gestores Humanitarios, una Iniciativa De Paz*, en tanto no es una cosa menor, es el hecho de que fue reconocida en 2016 con el Premio Nacional de Defensa de los Derechos Humanos en la categoría experiencia o proceso colectivo del año – nivel proceso social. En ese mismo sentido, en 2018 se realizó un documental titulado “La Vida Querida”, producido por Centro Ático y la Universidad Javeriana, y transmitido a través de uno de los canales privados de televisión colombiana.

6.2. Lecciones aprendidas y recomendaciones para el diseño e implementación de procesos de Educación de Derechos Humanos dirigidos a comunidades campesinas afectadas por el conflicto armado

Esta iniciativa de educación en derechos humanos llevada a cabo en la comunidad de San Andrés y la posterior conformación del colectivo de los gestores humanitarios nos deja en esta investigación varias lecciones aprendidas y recomendaciones de utilidad para la implementación de procesos de EDH con comunidades afectadas por el conflicto armado.

- **Planeación de procesos de EDH basada en las necesidades de cada comunidad objetivo.** La planeación de los procesos de EDH, incluyendo dentro de ella la definición de los objetivos, estrategias y metodologías, lugares de desarrollo, participantes, contenidos, entre otros; deben basarse en las necesidades de cada comunidad objetivo. Por ejemplo, aunque los contenidos sobre derechos humanos podrían coincidir en diferentes procesos de formación, el orden para su abordaje y nivel de profundización en determinados núcleos temáticos debería variar de acuerdo con las necesidades de cada comunidad, teniendo en cuenta las dinámicas del conflicto, usos, costumbres y variables como contexto e idiosincrasia.
- **Planeación e implementación participativa.** El involucramiento de la comunidad desde la planeación del proceso es la mejor manera de garantizar que este se encuentre adecuado a sus necesidades. Acudir a su conocimiento sobre el territorio, los actores sociales, grupos armados —legales e ilegales— presentes en él, dinámicas del conflicto; violaciones a los derechos humanos, entre otros, serán indispensables para la toma de decisiones respecto a los contenidos, lugares de desarrollo, duración del proceso, frecuencia de los encuentros y acciones previas que deban llevarse a cabo.

Que la comunidad se encuentre involucrada desde la planeación estimulará su apropiación y empoderamiento del proceso, fortaleciendo su liderazgo y evitando la dependencia de las organizaciones no gubernamentales y la cooperación internacional para el impulso de iniciativas comunitarias.

- **Identificación de aliados estratégicos y consolidación de redes de apoyo.** Un elemento fundamental para iniciar un proceso de EDH dirigido a una comunidad afectada por el conflicto armado es la identificación de aliados estratégicos en diferentes niveles (local, departamental, regional, nacional e internacional) que puedan configurar una red de apoyo para ella, y que funcione como mecanismo de reacción oportuna ante potenciales situaciones violatorias de derechos humanos. Estos han de identificarse a la luz del conocimiento de la comunidad y de la organización facilitadora, con base en los cuales se debe realizar un análisis exhaustivo de las dinámicas del conflicto para determinar qué actores (personas, organizaciones, instituciones) resultan estratégicos para esta red y cuáles de ellos podrían, por el contrario, potenciar los riesgos para la comunidad; por ejemplo, en un territorio con presencia de estructuras paramilitares, la participación de determinados actores estatales podrían agudizar la problemática.

Metodologías como el mapeo de actores —construido entre la organización facilitadora y la comunidad— podrían contribuir en la identificación de los aliados estratégicos, así como de sus intereses y alcance de su apoyo. De la misma manera, el capital social y político previo con el que cuente la organización facilitadora será de gran valor para la consolidación de esta red.

- **Definición de protocolo de reacción oportuna y garantías de seguridad.** Cuando se han identificado los aliados estratégicos, es necesario definir y coordinar entre ellos, la comunidad y la organización un protocolo de reacción oportuna para prevenir violaciones a los derechos humanos. En este se deberán tener en cuenta los roles y competencia de cada uno dentro de la activación del protocolo, canales de comunicación y acciones diferenciadas de reacción de acuerdo con el nivel de riesgo.
- **Estrategias comunicativas para la denuncia pública de violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH.** Una estrategia complementaria que puede ser de utilidad

para fortalecer condiciones de seguridad para las comunidades afectadas por el conflicto armado es la definición de estrategias que permitan hacer denuncia pública de las violaciones a los derechos humanos a través de las cuales se llame la atención de las instituciones estatales, organizaciones nacionales e internacionales de protección de derechos humanos que puedan contribuir en la definición de alternativas para proteger y respaldar a estas comunidades.

- **Articulación con las organizaciones comunitarias e instancias de participación ciudadana existentes.** Vincular los liderazgos locales y articular el proceso con los espacios comunitarios y de participación ciudadana que se encuentran en funcionamiento en el territorio, tales como Juntas de Acción Comunal, Consejos Territoriales de Planeación, Consejos de Política Social, Consejos de Juventud, Consejos Territoriales de Paz, Reconciliación y Convivencia, entre otros; es una alternativa viable para potenciar los procesos de EDH a partir de iniciativas ya emprendidas que cuentan con legitimidad y simultáneamente, que estos espacios sean fortalecidos a partir del conocimiento sobre los derechos humanos y el DIH.
- **Fortalecer la relación entre la comunidad y las instituciones.** El Estado tiene la responsabilidad y el deber de proteger, promover y garantizar los derechos humanos; por este motivo, el desarrollo de procesos de EDH que acerquen las instituciones a la comunidad, mejoren la confianza y faciliten la participación ciudadana contribuye en la disminución de las brechas entre el Estado y la sociedad, estimula el cumplimiento del Estado con sus obligaciones y evita que la sociedad civil sea quien las asuma. Esto se puede impulsar por medio del establecimiento de espacios para el diálogo horizontal y la apertura de canales de comunicación a través de los cuales la comunidad pueda gestionar temas relevantes.

- **Fortalecimiento de capacidades para el ejercicio de derechos desde un enfoque integral.** Es recomendable que el proceso formativo no solo involucre contenidos sobre derechos humanos y DIH, sino que, de forma complementaria, fortalezca habilidades que podrían contribuir en el ejercicio de derechos, tales como la lectoescritura, la expresión oral y escrita, el diálogo y la transformación de conflictos, la argumentación y la autogestión, entre otros.
- **Diálogo de saberes como principio de la educación comunitaria.** Reconocer los saberes, capacidades y habilidades previas de los participantes, permitiendo que estas sean puestas en diálogo con los contenidos desarrollados dentro del proceso es de vital importancia para fortalecer el empoderamiento. El empleo de metodologías que involucren los usos, costumbres y cosmovisión de las comunidades facilitará el desarrollo de iniciativas que se ajustan a sus necesidades y hacia las cuales tengan sentido de pertenencia.
- **Construcción de conocimiento desde la práctica.** La defensa de los derechos se desarrolla en el ejercicio de estos, en la práctica; es por ello, que el proceso formativo debe dotar al sujeto herramientas prácticas para su uso en el momento que lo requieran.

Los ejercicios de réplica de lo aprendido pueden contribuir al afianzamiento de capacidades para la argumentación, a la vez que promueve la difusión del conocimiento sobre los derechos humanos y el DIH. De la misma manera, hacer análisis periódicos de contexto con la comunidad afirmará habilidades para el análisis de su realidad y para la identificación de alertas tempranas que faciliten la reacción oportuna para prevenir violaciones a los derechos humanos.
- **Elaboración de material pedagógico y documentación participativa del proceso.** Se recomienda que durante el transcurso del proceso cada una de sus fases sean documentadas destacando los contenidos, actividades, aprendizajes y buenas prácticas identificadas y construidas en conjunto con la comunidad.

Este material pedagógico le servirá como soporte de consulta en cualquier situación; puede facilitar el acceso a material práctico para el uso de mecanismos constitucionales para la protección de derechos, por ejemplo, formatos sencillos para la elaboración de derechos de petición, acciones de tutela, *habeas corpus*, acciones populares y de grupo, entre otros; y servirle como guía para replicar lo aprendido con otros grupos sociales. Es por ello por lo que debe garantizarse que se haga uso de un lenguaje propio y sencillo, que facilite la comprensión de los contenidos a través de ejemplos acordes a la realidad campesina rural.

- **Acompañamiento decidido y constante de las organizaciones facilitadoras y sus redes de apoyo.** Si bien es importante no crear dependencia de las comunidades de las organizaciones que impulsan procesos sociales, también es necesario advertir sobre los riesgos implícitos en la promoción y defensa de los derechos humanos en territorios afectados por el conflicto armado.

La participación de estos procesos puede implicar riesgos asociados a represalias de los actores armados en contra de quienes forman parte de ellos, e incluso de las organizaciones que los facilitan. Por este motivo, se requiere un acompañamiento constante y decidido de las organizaciones facilitadoras para orientar y respaldar a la comunidad en el ejercicio de su poder ciudadano, así como frente a los posibles escenarios de agudización de la violencia, en los que se requerirá de una acción más inmediata, es decir, que no obedezca a horarios de atención preestablecidos.

- **El rol de la cooperación internacional.** El apoyo de los organismos y agencias de Cooperación Internacional en casos como el colombiano ha sido relevante para el impulso de iniciativas de construcción de paz y defensa de derechos humanos en territorios afectados por el conflicto armado. Es por este motivo que se considera necesario destacar la importancia de identificarlo como un actor estratégico no solo desde la cooperación financiera, sino también desde la cooperación técnica, para la observancia de los derechos

humanos y el establecimiento de alianzas con organismos internacionales para su protección.

- **El papel del Estado.** La EDH cumple un papel fundamental para el ejercicio y la defensa de los derechos, más aún en los territorios vulnerables afectados por el conflicto armado. Por este motivo, la incorporación de la EDH en los currículos de las escuelas debe garantizarse en todas las instituciones educativas. Asimismo, el Estado debe incentivar la apertura de espacios comunitarios y de participación ciudadana para la promoción de los derechos humanos, la formulación de políticas públicas con enfoque de derechos humanos a través de las cuales se estimule su conocimiento y la prevención de violaciones a estos.

Las dinámicas del conflicto armado en Colombia exigen instituciones sólidas a través de las cuales se respeten, protejan y realicen los derechos de todas las personas, por lo cual el Estado debe fortalecerlas y hacer los cambios estructurales que se requieran para crear las condiciones para el goce efectivo de derechos.

En escenarios de posconflicto, el Estado debe advertir los retos que se producen en las dinámicas de estos territorios ante la potencial aparición de nuevas estructuras criminales que tienen la pretensión de apoderarse de ellos; para lo cual, deberá adoptar —oportunamente— las medidas necesarias para asegurar condiciones que inhiban las conductas violatorias de los derechos humanos.

- **El valor de lo simbólico.** Incluir dentro del proceso educativo símbolos que incentivan, comunican y establecen relaciones de sentido distintas a las de dominación ejercidas por los actores armados es una práctica que refuerza el empoderamiento y aporta legitimidad.

Aquí la paz no la hizo Santos ni la hizo la guerrilla. La hicimos nosotros los campesinos.

Gildardo Vera Quezada

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia. (s. f.). Experiencias de paz con sello colombiano. *NodoKá* by *Makaia*.
<https://www.nodoka.co/es/noticias/experiencias-de-paz-con-sello-colombiano-3>
- Arias, G., & Villota, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista El Ánfora*, 14(23), 39–52. <https://doi.org/10.30854/anf.v14.n23.2007.195>
- ATLAS.ti. Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti v9.1.3 Windows]. (1993-2021). <https://atlasti.com>
- Beltrán Gaos, L. M. (2003). *La importancia de la Educación en los Derechos Humanos. Especial referencia a América Latina*. 37–48.
- Beltrán, J., & Roig, A. (1995). *Guía de los derechos humanos*. Alhambra Longman.
- Bernal, O. O. E. (2010). Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares. *Nodos y Nudos*, 3(29).
- Bolívar, A., (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, 2, 79-109.
- Bourdieu, P. (1978). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2–3.
- Bourdieu, P. (2013). Capital simbólico y clases sociales. *Revista Herramienta*, 52(0).
- Caicedo Bejarano, S. A. (2014). Derechos humanos: Herramienta para resolver conflictos escolares en la discriminación de género. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 9(1), 74–98.
<https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2014.0001.04>
- Calderón Martínez, A. X. (2017). La educación en derechos humanos: Un aporte al posconflicto. *Dixi*, 25, 3.

- Camacho Jácome, C., Fayad Sierra, J., & Muriel Arévalo, A. (2006). *La educación en derechos humanos desde un diseño problematizador*. Fundación Social.
- Cancillería de Colombia. (2016). *ABC del acuerdo final*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>
- Carmona, O. (2009). *Práctica pedagógica y compromiso social: Los proyectos formativos para una Educación en Derechos Humanos y democracia*.
- Castro Sánchez, C. P. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano. *Polifonías de la educación comunitaria y popular*, 91.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. <https://bit.ly/3RpEV3y>
- Cepeda Castro, I. (2006, septiembre). Debates sobre derechos humanos y el Sistema Interamericano. Genocidio político: El caso de la Unión Patriótica en Colombia. *CEJIL*, 2. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24797.pdf> revisado el 12 de julio de 2022
- CICR. (2004). ¿Qué es el derecho internacional humanitario? *Servicio de Asesoramiento en Derecho Internacional Humanitario*. <https://bit.ly/45Qac3V>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Informe final: Hay futuro si hay verdad*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Caso: Autodefensas Unidas de Colombia AUC: Entramados regionales para el control del territorio, el Estado y la sociedad*. <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-auc>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*; 11-51.
- Convención de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra. Ginebra, 12 de agosto de 1949. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/treaty/treaty-gc-1->

5tdkna.htm

Declaración y Programa de Acción de Viena, 25 de junio de 1993. <https://acortar.link/wJYB26>

Defensoría del Pueblo de Colombia (2018). *Alerta temprana* N° 036-18.

<https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/036-18.pdf>

Defensoría del Pueblo de Colombia (2021). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021-2034*.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (s. f.). *TerriData. Sistema de Estadísticas Territoriales*. <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/41799>

Diakonia. (2016). *Reseñas nominados año 2016. Premio nacional de defensa de los derechos humanos en Colombia*. <https://bit.ly/458KMOI>

Diario del Huila. (2015, mayo 18). Café y banano vs. Huellas de guerra. *Diario del Huila*.

El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: Prácticas de intervención político cultural. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, 33–47.

El Tiempo. (1991, mayo 31). Mueren dos policías en asalto de las FARC. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-93304>

Espinel-Bernal, Ó. O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 53–64.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). (2009). *Diccionario de derechos humanos. Cultura de los derechos en la era de la globalización*.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores. Ciudad de México, México.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo. (2016). Estatuto das Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (1978-2007). *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, 2(1), 540–551.

Gómez, C. & Amaya, J. (2017). Gestores humanitarios, una iniciativa de paz. En *Experiencias*

Redprodepaz.

González Posso, C. (2021). *Cinco años de acuerdos de paz, transición a la paz o recomposición de violencias*. <https://bit.ly/3Ok6wQy>

Graterol, G. (2010). Educación para la ciudadanía. La educación comunitaria y la participación ciudadana: Debates actuales de la transformación social en Iberoamérica. En *Congreso Iberoamericano de educación*. <https://bit.ly/3KeKUUg>

Hermosa, J. (2018). *Impacto socioeconómico del proyecto “Represa hidroeléctrica el Quimbo”. Una mirada desde la comunidad del municipio de gigante, departamento del Huila [Monografía]*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.

Herrera, M. C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. U. Pedagógica Nacional.

Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos: Un estudio en 19 países: Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil, segunda medición*.

Jurisdicción Especial para la Paz. (2021). *La JEP hace pública la estrategia de priorización dentro del Caso 03, conocido como el de falsos positivos*.

Jurisdicción Especial para la Paz. (2022, julio 20). *JEP estableció que 5.733 personas fueron asesinadas o desaparecidas en ataques dirigidos contra la UP*. <https://bit.ly/3OwovEC>

Landín Miranda, M. D. R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242.

López Hernández, C. (s. f.). *Monografía Político Electoral Departamento del Huila. 1997 a 2007* (p. 58). Misión de Observación Electoral (MOE) & Corporación Nuevo Arcoiris.

Magendzo, A. (1994). Bases de una Concepción Pedagógica para Educar en y para los Derechos Humanos. *Educación en Derechos Humanos, Apuntes para una nueva práctica PIIIE*.

Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo. *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina* (Roberto Cuéllar, editor). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Mallart, J. (2001). *Didáctica: Concepto, objeto y finalidad*. Universidad de La Rioja.

Marín, J. (Director). (2011, septiembre 6). *Estamos vivos y somos hartos*.
<https://youtu.be/lBScoonz3tY>

Martínez, L. (2019). Educación comunitaria: Una retrospectiva en Iberoamérica. En N. Maldonado (Ed.), *Posacuerdo, paz y pedagogía. Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano*. Universidad Santo Tomas de Aquino.

Meza, M. C. (2015). *Recursos y retos para el posconflicto en la región Huila y Caquetá: Capacidades para la Paz*.

Mujica, R. M. (2006). *Metodologías de educación en derechos humanos*.

Muñoz Hurtado, L. V., & Rodríguez Heredia, D. G. (2015). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: Una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 87–98. Naval Durán, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana iura*, 10, 43–59.

OCHA Services. (2017, enero 9). Bloque sur de las Farc, el más poderoso de esta organización, inicia su concentración para la paz. *ReliefWeb*. <https://bit.ly/3Lp3HwB>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Unesco.

- (2006). Plan de Acción: Programa Mundial para la Educación en derechos humanos, primera etapa. <https://bit.ly/3rogkN>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2012). Programa mundial para la educación en derechos humanos, segunda etapa. <https://bit.ly/3Rqt598>
- Oquist, P. (1978). Violencia, política y conflicto en Colombia. *Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos, Biblioteca del Banco Popular.*
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General N° 13 (1999). El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).* <https://acortar.link/HpkyFd>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. <https://acortar.link/xQoX4>
- Otero, D. (2007). *Las cifras del conflicto colombiano.* Punto de Encuentro.
- Organización de las Naciones Unidas. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Pardo, D. (2020, marzo 11). Qué fue la Séptima Papeleta, el movimiento que cambió Colombia hace 30 años (y por qué sus demandas aún están insatisfechas). *BBC News Mundo.* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51829209>
- Pérez Aguirre, L. (1991). Si digo Educar para los Derechos Humanos. *Revista Derechos Humanos IDELA*, 15, 49-56.
- Pérez Luna, E., & Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 1(1), 317–329.

- Pérez-Viramontes, G. (2000). *Metodología: Pieza clave en Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. <http://hdl.handle.net/11117/1521>
- Plataforma Sur de Procesos y Organizaciones Sociales. (2012). *Cartilla de Formación en Derechos Humanos: Gestores Humanitarios, una iniciativa de paz*.
- Plataforma Sur de Procesos y Organizaciones Sociales. (s.f). *Sobre Plataforma Sur*. <https://www.plataformasur.org/es/sobre-plataforma-sur>
- Presidencia de la República de Colombia. (2021). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021–2034*. <https://acortar.link/E6zJ8b>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2010). *Área de paz, desarrollo y reconciliación. Huila: Análisis de la conflictividad*. <https://bit.ly/476qG94>
- Quintero Mejía, M., & Molano Camargo, M. (2011). *Educación en derechos humanos: Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad de la Salle.
- Redprodepaz. 2017. *El camino de la Escuela de Desarrollo y Paz: Aprender viviendo y vivir aprendiendo*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). *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*. 19 de noviembre de 1974. <https://bit.ly/44SHjD0>
- Rehm, L. (2014). *La construcción de las subculturas políticas en Colombia: Los partidos tradicionales como antípodas políticas durante La Violencia, 1946-1964*. *Historia y sociedad*, 27, 17–48.
- Rodino, A. M. (2006). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales. Documento de trabajo para la Reunión de expertos sobre Población, desigualdades y Derechos Humanos*. CEPAL. Santiago de Chile.

Rodríguez Valencia, N., Sanz Uribe, J. R., Oliveros Tascón, C. E., & Ramírez Gómez, C. A. (2015). *Beneficio del café en Colombia. Prácticas y estrategias para el ahorro, uso eficiente del agua y control de la contaminación hídrica en el proceso de beneficio húmedo del café.*

<https://acortar.link/1W34iz>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa.* Universidad Nacional de La Plata.

Silveira Donaduzzi, Daiany Saldanha da, Colomé Beck, Carmem Lúcia, Heck Weiller, Teresinha, Nunes da Silva Fernandes, Marcelo, & Viero, Viviani. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://doi.org/c74q>

Solicitud de audiencia preliminar para formulación de cargos contra Jorge Enrique Andrade Sajonero, alias Coñongo o William., 11001600253200884000 (Tribunal Superior de Medellín. Sala de Justicia y Paz 2008). <https://acortar.link/D1cGem>

Swinarsky, C. (1984). *Sesión de cursos interdisciplinarios sobre derechos humanos organizados.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/5tdl7w.htm#5>

Tawil, S. (2000). *Derecho internacional humanitario y educación básica.* <https://bit.ly/3rkfVji>

Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Series: Cuadernos Pedagógicos.*

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: Su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459–483.

Unesco. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

- Unesco. (2017). *El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible. Notas sobre Política del UIL No 8. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida*. <https://bit.ly/3q8gcp3>
- Unesco Etxea & Gobierno Vasco. (2005). *La educación como derecho humano*. <https://bit.ly/46a38Pi>
- Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105–144.
- Vain, P. (2020). Enfoque Biográfico-Narrativo, aspectos Metodológicos. Documento interno de trabajo. UNaM. Argentina.
- Velásquez Rivera, E. de J. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (São Paulo)*, 26, 134–153.
- VerdadAbierta.com. (23 de septiembre de 2011). *Muerte a secuestradores MAS: Los orígenes del paramilitarismo*. <https://bit.ly/45SrvkG>
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: Análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Cs*, 8, 187–208.