

Pedagogía y paz: Reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano



Catalina López
Universidad de La Salle, Colombia

Álvaro Hernández
Universidad de La Salle, Colombia



Pedagogía y paz: Reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano

Resumen: la educación para la paz, en el contexto del pos acuerdo colombiano, está estrechamente relacionada con la educación para la participación. No se trata del llamado genérico por la educación democrática y deliberativa, sino de la prioridad que tiene fomentar prácticas concretas que permitan la construcción de acuerdos entre gente que ha sido tradicionalmente excluida. El presente documento recupera, desde distintas perspectivas, la idea según la cual la educación para la democracia adquiere un sentido profundo en la construcción de la paz cuando se enfoca como una educación en el razonamiento práctico, el reconocimiento de la diversidad cultural y la deliberación moral.

Palabras clave: paz, educación, paz, pedagogía, participación ciudadana.

Pedagogy and peace: Thinking about citizen participation in colombian postconflict

Abstract: In a postconflict context, education for peace is closely linked with education for citizen participation. We are not making a generic reference towards education for democracy and deliberation, but a call about concrete practices that allow the construction of agreements between people traditionally exclude. This document reclaims, since different perspectives that education for democracy acquires a deep sense in the realm of peace building, when it is focused as an education about practical reasoning and moral deliberation.

Keywords: peace, education, pedagogy, citizen participation.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2016

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2017

Forma de citar APA: López Gómez, C. y Hernández Bello, A. (2017). Pedagogía y paz: reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano. *Revista Filosofía UIS*, 16(2), doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n2-2017011>

Forma de citar (Harvard): López Gómez, C. y Hernández Bello, A. (2017). Pedagogía y paz: reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano. *Revista Filosofía UIS*, 16(2), 241-256.

Catalina López Gómez: colombiana. Magíster en filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Universidad de La Salle. Miembro de ALFA (Asociación Latinoamericana de Filosofía Antigua).

Correo electrónico: catalinalg@gmail.com; clopez@unisalle.edu.co

Alvaro Hernández Bello: colombiano. Licenciado en educación religiosa, Universidad de La Salle. Magíster en estudios culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Director general de la fundación *Profesionales Amigos*. Profesor Universidad de La Salle.

Correo electrónico: alhebe@gmail.com; ahernandez@lasalle.edu.co

* Documento de reflexión no derivado de investigación.

Pedagogía y paz: Reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano

La pregunta por la educación para la paz en Colombia tiene distintas manifestaciones y puede abordarse desde diversos ángulos. Desde nuestro punto de vista, un modo provechoso de aproximarse a tal cuestión se refiere a la identificación de los dilemas que nos esperan durante la implementación de los acuerdos de paz recientemente firmados, y a la necesidad de proponer estrategias que permitan, desde el ámbito educativo, plantar cara a esos desafíos de modo creativo y constructivo.

A partir de esta consideración, proponemos que uno de los mayores retos educativos del posconflicto es el que se relaciona con la educación para la participación directa en la toma de decisiones públicas. Consecuentemente, hacemos un examen de dicho dilema y ofrecemos pistas filosóficas para abordarlo con éxito.

1. El contexto

Tras cuatro años de intensas negociaciones en La Habana, el 26 de septiembre de 2016 el Gobierno colombiano y las autodenominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC–EP), sellaron oficialmente el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (Gobierno de Colombia - FARC EP, 2016). Luego de la jornada del 2 de octubre en la que ganó el NO por una mínima diferencia (53.894 votos) (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2016) el Gobierno Nacional recogió las propuestas de los líderes del NO y junto con las FARC-EP retornaron a la mesa de conversaciones para revisarlas y estudiar las modificaciones posibles al Acuerdo. El pasado jueves 24 de noviembre, en Bogotá, las partes firmaron el Nuevo Acuerdo Final.

Pese a las dificultades que ha tenido la construcción y refrendación de este acuerdo y de los desafíos que supone la polarización que generó, vale la pena pensar en su implementación dada la importancia de este acuerdo que busca la desmovilización pacífica del grupo insurgente más longevo del hemisferio occidental y pone fin a una confrontación armada que duró cincuenta y dos años y que generó más de 220.000 asesinatos, 7 millones de desplazados y 50.000 personas desaparecidas.

Si bien en Colombia persisten amenazas contra la seguridad y la estabilidad (López Hernández, 2016), es indudable que el acuerdo de paz firmado con las FARC-EP constituye un hito definitivo en la dinámica de la confrontación armada, e inaugura de manera legítima una fase de “posconflicto” para muchas regiones del país que han sido especialmente afectadas por la violencia y la pobreza.

Reconocemos de sobra que la idea de “posconflicto” es problemática y debatible. En primer lugar, porque pareciera ignorar que tras la firma de los acuerdos de paz persistirán distintas manifestaciones de conflictividad armada y social en varias regiones del país y también porque sugiere que el conflicto es una condición plenamente superable. Pese a ello, en este trabajo adoptamos la noción de “posconflicto” considerando que evoca sin vacilaciones la transformación radical que puede implicar el inicio de la implementación de los acuerdos de paz. Transformación en términos de condiciones para la no reproducción del conflicto y en el modo en que se toman las decisiones sobre lo público (Galtung, 1996). Asunto en el que precisamente se imbrica la reflexión que acá proponemos.

2. La paz territorial

Precisamente uno de los rasgos distintivos del acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC se anida en la noción de “Paz Territorial”. Se trata de un concepto orientador que fue central en el proceso de negociación y que se expresa con viveza a lo largo de las medidas definidas para la implementación. En términos sencillos, la “Paz territorial” recoge una tesis muy extendida en el movimiento ciudadano por la paz desde los años 90, según la cual la construcción de paz estable y duradera depende del nivel de legitimidad de las decisiones tomadas y, por ello, del grado de participación ciudadana que respalde cada una de ellas.

En términos conceptuales, la “Paz Territorial” hace un llamado a garantizar que las medidas de política pública en el posconflicto se tomen de modo descentralizado, regionalmente diferenciado y participativo. Un breve comentario sobre cada una de estas características:

El ideal de la descentralización está presente en el debate colombiano sobre la construcción de la paz desde mediados de la década de los 80 (Barberena & Restrepo, 2016). Las reformas descentralizadoras, que se dieron en el país de manera simultánea a los esfuerzos de otras naciones latinoamericanas, subrayan la tesis según la cual una gestión territorial eficiente requiere, además de redistribución de recursos y competencias, espacios de planeación y gestión más cercanos a la realidad cotidiana de los individuos. El supuesto es que en ámbitos menos amplios de acción resulta más sencillo vigilar la gestión pública, hacer uso eficiente de los recursos y planear de acuerdo a las necesidades reales de las personas.

Este es precisamente la característica que enlaza el punto de la descentralización con el de la diferenciación regional (Barberena & Restrepo, 2014). En efecto, si se parte del supuesto de que para la alcanzar la paz es mejor descentralizar, resulta imperioso reconocer que cada unidad territorial de planeación tendrá sus propias necesidades y desafíos. Esta noción plantea críticas a dos aproximaciones que han sido frecuentes en la relación entre el Estado nacional y las entidades territoriales.

Por un lado, existe una tendencia desmedida hacia la planificación y ejecución mediante estrategias y programas de tipo nacional, sin prever en ellas diferencias sustantivas dependiendo de los contextos. En ese sentido, es frecuente encontrar “recetas” únicas para problemas complejos y diferenciados. Relacionado con ello, existe también la insistencia en privilegiar la mirada sectorial sobre los dilemas de los territorios. Lo que esto significa es que, en la aproximación del Estado nacional a las regiones, se imponen con frecuencia las soluciones de los distintos sectores (salud, educación, vivienda, etc.) sin consideración a las necesidades propias del territorio.

El rasgo final de esta noción de “Paz Territorial” es su acento en la democracia participativa. En una discusión que ha corrido en paralelo a la de la descentralización señalada en el punto anterior, el interés por promover la participación ciudadana en lo público ha estado presente de modo permanente en las consideraciones sobre la construcción de paz (Avritzer, 2002). El planteamiento es sencillo pero poderoso: si se quiere construir medidas de política pública verdaderamente acordes a las necesidades de la población, y por lo tanto legítimas, es preciso que la gente esté involucrada de manera directa en la toma de las decisiones. Se trata de la apelación al involucramiento ciudadano como fuente de pertenencia y de transparencia: *“The Policy Research Report Localizing Development brings analytical rigor to a field that has been the subject of intense debate and advocacy, and billions of dollars in development aid. It briefly reviews the history of participatory development and argues that its two modalities, community-based development and local decentralization, should be treated under the broader unifying umbrella of local development. It suggests that a distinction between organic participation (endogenous efforts by civic activists to bring about change”* (Mansuri y Rao, 2013).

3. El acuerdo de paz y el desafío de la participación

Aclarado el sentido de este concepto orientador, resulta necesario indicar que el acuerdo de paz recientemente firmado materializa este contenido de manera tangible proponiendo un sinnúmero de espacios para la toma de decisión participativa, adaptada y descentralizada.

Como es bien sabido, el acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP consta de seis puntos que pueden agruparse en tres temáticas principales. El primer tema agrupa las consideraciones referidas a las reformas que las partes consideraron necesario realizar con el propósito de que la guerra no se repitiera ni se reciclara de modo indefinido. Este agrupa los puntos relacionados con a) Reforma Rural Integral, b) Participación Política y c) Solución al problema de las drogas ilícitas. El segundo tema, o apartado, está conformado por el punto que contiene las medidas de justicia transicional, que en el texto lleva el nombre de d) “Víctimas” y, finalmente, un aparte dedicado a los procedimientos necesarios para lograr el fin de la confrontación armada desde la perspectiva de la dejación de armas, la reintegración y sus procedimientos relacionados. Este aparte contiene los puntos de e) fin del conflicto y f) verificación, refrendación e implementación (Gobierno de Colombia-FARC EP, 2016).

Una revisión detallada del acuerdo de paz muestra que, sobre todo en el primer tema mencionado en el párrafo anterior –es decir en los puntos que contienen las reformas pactadas por las partes– existen toda suerte de mecanismos participativos que pretenden poner en marcha las medidas acordadas. En términos específicos, los puntos relacionados con el desarrollo rural integral y la solución al problema de las drogas ilícitas plantean la realización de agresivos programas de dotación de bienes públicos en las zonas más apartadas y abandonadas del campo colombiano, mediante procesos de deliberación comunitaria en los que deberán participar campesinos, pobladores de las áreas priorizadas, sector empresarial y autoridades del nivel local.

El acuerdo de paz prevé la realización de dieciséis (16) Programas de Desarrollo Rural con Enfoque Territorial (PDET) y de sus respectivos planes de acción para la transformación territorial, en un conjunto de veredas y municipios que serán seleccionados conforme a su grado de afectación por el conflicto, el nivel de pobreza y la debilidad institucional. Del mismo modo, y como mecanismo de participación ciudadana en las regiones donde imperan las economías ilegales vinculados con los cultivos de uso ilícito, el acuerdo se compromete a conformar Planes Integrales para la Sustitución y el Desarrollo Alternativo, los cuales permitirán diseñar en conjunto con las comunidades cocalleras las medidas para un tránsito efectivo hacia la economía agraria formal–legal.

Lo que esto significa es que el éxito del posconflicto depende en buena medida de nuestra capacidad para desarrollar escenarios veredales de deliberación y construcción conjunta, en sitios apartados y con difícil acceso, con poblaciones que han sido tradicionalmente excluidas de las dinámicas del desarrollo y de la democracia.

En ese marco, nuestra hipótesis consiste en que la educación para la paz adquiere un reto concreto en el marco del posconflicto colombiano, desde la perspectiva de la educación para la participación de las comunidades en zonas de exclusión. Por eso, más allá de las valiosas consideraciones generales sobre los contenidos de la educación para la paz, el contexto actual impone desafíos impostergables que deben asumirse con rigor si queremos que la implementación del acuerdo de paz no se constituya en una nueva frustración (Heller & Rao, 2015).

Con el ánimo de explorar los significados que podría tener esa educación para la participación, realizaremos una corta digresión sobre los contenidos habituales que se atribuyen a la educación para la democracia y la participación en clave de paz, y plantaremos luego una mirada que pretende proponer enfoques concretos derivados de la tradición filosófica que pueden resultar útiles para estructurar una propuesta útil de educación en el contexto del posconflicto.

4. Educación para la participación y la deliberación, una discusión sobre la educación para la democracia

¿Cómo educar entonces para este momento histórico? La idea que sostenemos en este texto consiste en afirmar que educar para la construcción de paz consiste en educar con miras a desarrollar las capacidades necesarias para ejercer la participación y no en contenidos ni valores democráticos. Según esta tesis, debe abandonarse la pretensión de la postura de la corriente prescriptiva según la cual la educación para la participación debe radicar en una educación de ciertos ideales o valores absolutos heredados de la tradición enciclopedista francesa y que reivindican el valor de la razón.

La vía que se defiende también supone un alejamiento de la corriente descriptiva anglo-americana que sostiene que la educación para la participación debe versar sobre los procedimientos y conductos necesarios para salvaguardar el libre desarrollo del individuo como el de los otros. Suscribimos que una concepción instrumental de la democracia escamotea o cercena, a nuestro juicio, los aspectos sustantivos de la democracia y se constituye en un discurso que replica las prácticas del capitalismo, legitima la sociedad de consumo, las pretensiones del “mercado” y sus significaciones imaginarias sociales.

La educación para la participación, como se defiende a continuación, puede pensarse como una educación orientada hacia la deliberación y hacia el reconocimiento del otro y no como una educación en el sentido sustantivo de la democracia o como una educación en los procedimientos y la representación. Ahora bien, ¿cuál es la razón para optar por tal enfoque? ¿Cuál es la importancia de defender una educación para el reconocimiento del otro?

En el contexto de una democracia participativa, los ciudadanos ejercen su rol no en la medida en que eligen a sus representantes –los cuales, en la mayoría, son miembros de las élites– sino cuando participan directamente en los asuntos públicos, se preocupan por su entorno y deliberan de modo permanente sobre sus acciones. En este enfoque, tal y como lo sostiene Chauv, “formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo” (Chauv, Lleras & Velásquez, 2004, p. 10)¹.

Lo anterior plantea la necesidad de procesos de educación para la participación, entendida no como una educación en valores, sino como educación para el reconocimiento del otro como “persona moral”, en el sentido que da Rawls a esta expresión. Personas morales son aquellas que se supone tienen la capacidad, incluso la necesidad, de forjarse su propia identidad y de contribuir con sus aportes a la reproducción (o transformación) de su mundo social. Es basándonos en esta idea que es posible afirmar que, en la medida en que reconozcamos al otro como alguien que posee esas capacidades, podemos albergar la esperanza de dirimir nuestras diferencias sobre la base del diálogo racional. En tales casos, el diálogo puede ser un medio apropiado para alcanzar consensos o, en el peor de los casos, para aclarar las diferencias. La educación para el posconflicto se entiende entonces como una dotación de capacidades que permite a las personas participar en decisiones colectivas y realizar razonamientos morales y políticos.

5. El por qué: planteamiento aristotélico y los dilemas de la participación

Una vez planteada esta breve consideración general sobre los sentidos que tiene la educación para la participación en el marco de la discusión sobre la educación para la democracia y la deliberación, traemos a colación el pensamiento aristotélico, con la convicción de que éste está en condiciones de aportar pistas claves para entender la educación para la participación en los contextos del posconflicto colombiano.

¹ Un buen resumen del conjunto de experiencias que han fomentado la educación democrática en nuestro país se encuentra en el texto de Vladimir Pinilla y Juan Carlos Torres (2006).

Tal y como lo afirma Aristóteles en el capítulo tercero del libro I de la *Ética a Nicómaco* (I 1094b15ss), lo relativo a la acción política y al comportamiento ético es contingente, los problemas sociales no pueden pretender respuestas exactas y precisas como lo hacen las ciencias naturales. Desde esta perspectiva, la educación a la que nos referimos abordará los asuntos políticos, no buscando alcanzar *la verdad*, sino con miras a encontrar la complejidad en lo que de por sí ya es complejo. Esta *paideia* tendrá como objeto una profunda inmersión en las situaciones que circunscriben la acción, educará al ciudadano para rastrear los elementos que ha de considerar a la hora de determinar cómo actuar, lo hará participe de la discusión de los asuntos públicos y responsable de sus acciones políticas. En otras palabras, la educación para la participación, además de inculcar medios razonables para abordar los problemas que aparecen en la vida cotidiana y al interior de la comunidad, ha de preparar al ciudadano para comprender su rol al interior de la sociedad y el alcance de sus decisiones.

La educación para la participación debe buscar que el individuo se comprometa con la construcción de la vida social y que se afirme como un sujeto democrático. Así, será una educación orientada a la construcción de sujetos políticos, conscientes de que la sociedad en la que habitan es, en otras, el resultado de sus actos. Es aquí donde, a nuestro juicio, el reto de una educación para la democracia deliberativa supone el regreso, como lo sostiene Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* (2012), a los clásicos.

En efecto, la democracia deliberativa establece como reto la reinención del concepto mismo de ciudadanía y una reivindicación de la importancia de ésta. Elementos como el reconocimiento de ser parte de un todo, la necesidad de justificar las acciones que se realizan, la pretensión de una deliberación con miras al actuar y la importancia de la participación del ser humano en los asuntos públicos, entre otras cosas, son muestras claras de la utilidad que tiene el concepto de ciudadanía de la antigüedad en la discusión contemporánea acerca de la democracia.

Vale la pena recordar que, para Aristóteles, el hombre se caracteriza por ser social. La tesis según la cual la búsqueda del bien humano se da en el ámbito público, es común a la *Política* (*Pol.*) y a la *Ética a Nicómaco*. Mientras el libro I de la *Política* (1999) ratifica la conocida idea de que el hombre es un animal político, en el libro I de la *Ética a Nicómaco* se subraya que la *eudaimonía* no es una conquista individual sino un logro que se realiza en el marco de la convivencia con los otros.

En palabras del autor, “el fin de la política es el mejor, y ésta pone el mayor cuidado en dotar a los ciudadanos de cierto carácter y hacerlos buenos y capaces de

acciones nobles" (*EN I 1099b30*)². Ella determina qué leyes se deben implantar en la polis para asegurar una buena convivencia al interior de la comunidad y conducir las acciones de los ciudadanos hacia aquello que se ha establecido socialmente como lo bueno y lo correcto³. No obstante, las disposiciones expresadas como leyes se enfrentan con un grave problema: no están en capacidad de prescribir cómo se ha de actuar en todas las circunstancias. En otras palabras, a la ley le es imposible captar la diversidad de la contingencia humana. De ahí que sea necesaria una educación política mediante la cual los ciudadanos se acostumbren a tomar determinaciones con respecto a su obrar en las diferentes situaciones que se les presentan.

6. El cómo: desarrollo de capacidades y la economía de los intercambios lingüísticos

La diversidad de la contingencia humana que nos interesa abordar en este texto y de la que hablamos en el apartado anterior, se refiere menos a lo azaroso e indeterminado de las situaciones humanas y más a la gran diversidad societal del género. Son muchas sociedades en las que configuramos nuestras formas de vida, con las concomitantes prescripciones que implica la vida en común.

Tras haber dilucidado los principales dilemas y supuestos de base en relación a la educación para la participación, nos gustaría a continuación, ilustrar unas posibilidades concretas en relación a unos criterios que pueden acompañar el diseño pedagógico de propuestas encaminadas a la formación para la participación política. De alguna manera, hacer una reflexión no sólo en torno al qué y por qué de la educación para la participación sino también de cómo podría hacerse.

² La política es considerada, en el marco del corpus aristotélico, como la ciencia práctica encargada de hacer buenos y justos a los ciudadanos por medio de las costumbres (cf. *EN I 1095b4ss.*) y de deliberar acerca de qué es lo más conveniente para la polis. Aristóteles afirma, en el capítulo 2 del libro I, que la ciencia encargada del fin último del hombre es la "más principal y eminentemente directiva. Tal es manifiestamente la política" (id. 1094a29). Para justificar el lugar de privilegio que le concede a esta ciencia, Aristóteles presenta tres razones principales. En primer lugar, subraya el carácter prescriptivo de la política, el cual le permite determinar qué ciencias han de estudiarse en la polis y hasta qué punto deben aprenderse. Por otra parte, señala que las ciencias más honoríficas (como la estrategia y la economía) se subordinan a ella y, finalmente, sostiene que el fin de la política contiene los fines de las otras ciencias.

³ Para Aristóteles, "la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad" (*Pol. I 1253a15ss.*). La idea de bien se alcanza, en el planteamiento aristotélico, dentro de la vida pública y la convivencia con los otros.

Aunque es claro que el presente texto ha dirigido sus esfuerzos en la educación política sin especificar los espacios particulares en la que esta se da, nos gustaría mostrar cómo ésta educación, la cual no supone necesariamente una formalización curricular (incorporación de “cátedras por la paz”, seminarios, cursos, etc.), encuentra en la educación formal una posible vía. Si bien las instituciones educativas formales no tienen el monopolio de la educación para la participación política, sí consideramos que le corresponde un papel determinante.

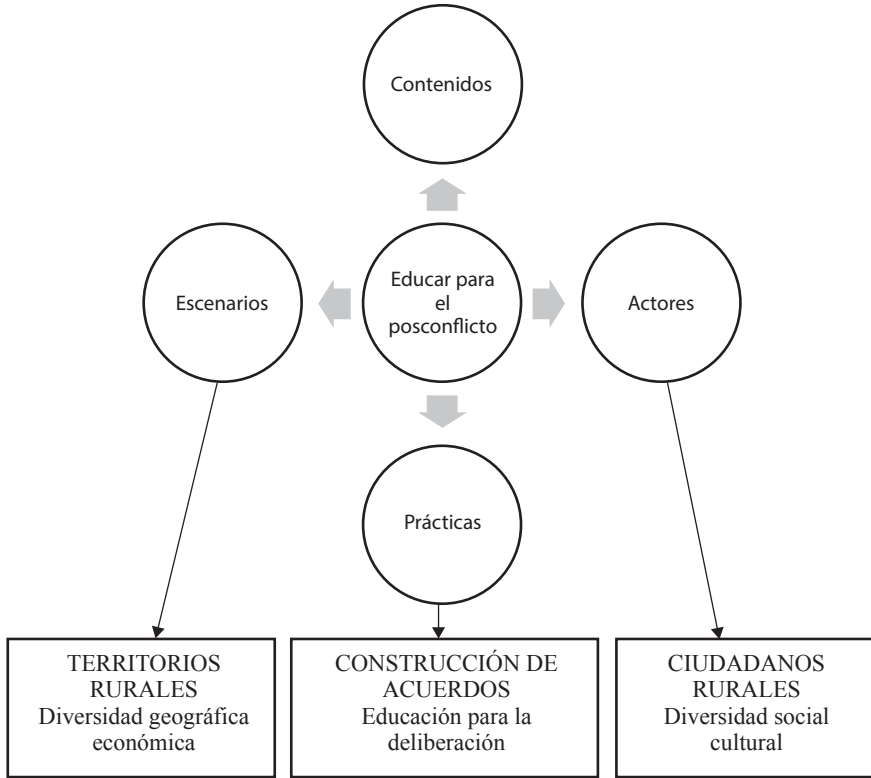
7. “La vida en las escuelas” y el desarrollo de capacidades más allá del currículo

Suele pensarse que la educación formal es un asunto exclusivamente curricular. Sin embargo, la teoría crítica en educación muestra cómo la vida de las escuelas no es otra cosa que la vida en un escenario social, donde actores, significaciones y relaciones de poder se entrelazan en una dinámica viva que desborda el currículo parametrizado (McLaren, 2005). El diseño de propuestas educativas entonces debe involucrar más que las clases (el currículo formal), toda la dinámica que involucra la relación pedagógica.

Las propuestas educativas formales que hacen parte de proyectos pedagógicos (por lo tanto, sociopolíticos) de muchas comunidades se concretan en estrategias curriculares, de relación pedagógica, de convivencia y de proyección social. Generalmente, existen cuatro maneras de diseñar una propuesta educativa: a través de los contenidos de formación, las prácticas (métodos, didácticas, etc.), los espacios y los actores. Según nuestro parecer, la educación para el posconflicto es aquella que genera unas prácticas que favorecen el ejercicio de la participación en el entendido que dicha formación busca la generación de capacidades para la deliberación.

Afirmamos que la educación para el posconflicto debe estar centrada en las prácticas deliberativas. Dicha centralidad, no desconoce los otros elementos, sino que los ordena de manera particular, como se puede ver en la *Figura 1*. Las prácticas deliberativas orientadas a la participación *para* la toma de decisiones, son pues, en nuestra concepción, el centro de la educación para el posconflicto. Sin embargo, dicho centro no es el comienzo del diseño educativo, sino el conjunto de sus criterios.

Figura 1. Elementos para una propuesta educativa



Fuente: elaboración propia

Salirse de los parámetros curriculares permite a la educación para la participación política favorecer relaciones pedagógicas democráticas. Estas construyen lo político en la interacción de los actores que participan en dichos procesos y buscan tomar conciencia de los escenarios políticos al interior y al exterior de la escuela. Así, más allá del monopolio del currículo centrado en contenidos (valores democráticos, normas de convivencia, etc.) se erige una vía necesaria y urgente que las instituciones educativas formales deben asumir considerando su responsabilidad con la construcción de paz.

8. Diversidad lingüística y societal

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de capacidades de participación política para la construcción de paz se realiza en una dinámica social y territorial. Social en el sentido que incluye las relaciones entre las personas que lo crean y territorial en tanto considera las condiciones geográficas, climáticas y, en general, de biodiversidad. Las

relaciones entre estas dos dinámicas y sus correspondientes transformaciones nos dan cuenta de la historia y la cultura de los pueblos y territorios que, a su vez, nos reportan experiencias y métodos distintos de participación, representación y toma de decisiones.

Entender que la experiencia del otro pasa por registros distintos a los propios, será la primera condición para hacer una propuesta educativa. Dichos registros no son otra cosa que la diferencia entre personas y sociedades, diversidades no únicamente subjetivas que la teoría hegemónica encuadra bajo el concepto de cultura, sino también objetivas (estructurales si se quiere) del mundo de las personas.

Un lugar en que se logra captar mejor la diferencia de estos registros es en los intercambios lingüísticos. En nuestro país se hablan sesenta y cinco (65) lenguas (reconocidas por el Estado), las cuales se refieren a al menos sesenta y cinco (65) sociedades diferentes. En dichas sociedades, términos y prácticas como la deliberación, la decisión y la representación (centrales en el ejercicio de la democracia liberal) no operan de la misma manera como pretendidamente se hace en los círculos más eruditos de las ciudades. De hecho, podríamos decir que varias de dichas sociedades que habitan la nación, no se estructuran siguiendo los parámetros de la democracia tradicional, y no por ello son menos (o más...) justas y equitativas.

Reconocer la diversidad de las sociedades que habitan nuestro país del posconflicto, pasa por reconocer también la economía de dichos intercambios (Bourdieu, 2008) la cual se refiere a relaciones desiguales debidas en primera instancia a la estructura social, aun cuando nos encontráramos en un escenario de igualdad de capacidades. No tener en cuenta dichas diferencias equivale a un acto de exclusión social, a un hecho de profundo irrespeto por la vida y experiencia de las otras sociedades.

El carácter societal de la participación política nos permite entender que la idea general de la democracia y específica de la deliberación “ilustrada” tal vez haga parte de una sola de las sociedades que habitan la patria. Que otras sociedades se organizan de manera diferente y en ocasiones en oposición a los contenidos de valor con los que viene el ejercicio deliberativo: “la mayoría de edad”, las capacidades de los ilustrados, el uso de la palabra según unas formas, tiempos y espacios.

Cuando pretendemos, consciente o inconscientemente, que el ejercicio de la deliberación particular de las sociedades liberales industrializadas es “la forma de deliberación” más allá de cualquier particularidad histórica o social, nos introducimos en una dinámica de despolitización de la democracia, puesto que tal “demos” no existe en tanto que homogéneo ni mucho menos en tanto que conglomerado de “voluntades individuales”; esta *polis* tiene muchos *demos*.

Tendríamos entonces que disociar la capacidad deliberativa de una competencia lingüística particular a través del reconocimiento de la economía de los intercambios lingüísticos que se da en momentos y escenarios de participación, deliberación y representación entre sociedades diferentes.

9. Conclusión

Para concluir, nos gustaría rescatar cómo esta forma de abordar la deliberación permite incluir distintos actores políticos en escenarios de participación. Sostener que la deliberación no supone afiliarse a un procedimiento único y pre-establecido, ayuda a combatir el pensamiento hegemónico que indica la imposición de estrategias meramente instrumentales.

Sería posible ilustrar con casos estas observaciones ayudándonos de etnografías de las sociedades, de experiencias de campo, de la literatura. Haciéndolo se puede una clara oposición en las formas en que se entiende la participación asociada a la deliberación. En efecto, frente a la acumulación en el individuo de la participación liberal nos encontramos de cara a la dispersión en el “común” de la sociedad indígena⁴. Para poner un ejemplo, existe una clara oposición entre estas comunidades acerca de la interpretación del lugar en el que se juega lo político. Por un lado, para los habitantes de una ciudad contemporánea el ciudadano, como individuo, es la parte constitutiva del ejercicio político. De otra parte, en otro tipo de sociedades, como las múltiples comunidades indígenas al interior del territorio colombiano, el poder político no se interpreta a través de la individualidad.

Así, mientras en el individuo de las sociedades contemporáneas se espera encontrar distintas capacidades asociadas al uso de la razón para el ejercicio de la ciudadanía, las sociedades indígenas dispersan dichas capacidades individuales en el cuerpo social. “Lo social” es pues el lugar de lo político por desconcentración del poder, configurado como un gran organismo que participa, delibera, representa, decide, en maneras efectivas que nos hablan de un ejercicio político muy distinto al que estamos acostumbrados.

Según lo anterior, en varias sociedades indígenas las capacidades y acciones de deliberación, decisión y representación, no están concentradas en una persona. En una de las experiencias de campo realizadas en los llanos orientales⁵,

⁴ El caso boliviano de las luchas por el agua de comienzos de este siglo es muy representativo de esta dinámica de dispersión en lo social. Ver Raúl Zibechi (2007).

⁵ Al interior de la Fundación Profesionales Amigos se han venido realizando acompañamientos a comunidades de los pueblos sikuani, cuiba y piapoco. Estas experiencias se han ido adelantando desde el 2013 y sobre ellas puede encontrarse información en <http://profesionalesamigos.org>.

se pudo descubrir este hecho. Quienes asistían a las reuniones, representaban a sus comunidades y tenían voz. Sin embargo, estas personas que “deliberaban” a simple vista, no tenían voto, no podían decidir. Las decisiones, si eran menores, se tomaban entre algún pequeño comité y, si eran mayores, implicaban ir a consultar a los mayores, que con frecuencia no estaban en dichas reuniones. Esto último tomaba mucho tiempo. Se trataba de un caso de capacidad social dispersa y no de capacidad individual concentrada.

De lo anterior se puede evidenciar cómo la variedad de conformaciones sociales que se manifiestan en el territorio colombiano impide hablar de “una identidad cultural”. El concepto de cultura, en este caso, resulta corto al ignorar la diversidad societal que determina, en última instancia, los mecanismos de participación.

No existe un acuerdo sobre las formas de participación social, puesto que son muchas sociedades diferentes y no únicamente, como se suele entender, muchas personas diferentes. El lenguaje, por ejemplo, revela una forma de sometimiento a una manera de hacer comunidad. Solemos pensar en traducciones posibles cuando no en sumisiones explícitas a los lenguajes y las prácticas de las organizaciones sociales predominantes. El reto de la formación para la participación entonces consiste en incluir, no desde la sumisión o negación de la diferencia, sino desde la creatividad para entender y disfrutar del gran mundo desconocido que ofrecen las otras sociedades que habitan nuestro país, sus formas de pensar y vivir.

Referencias

Aristóteles (1999). *Política*. (García Valdés, M. Trad.). Madrid: Gredos.

Aristóteles (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.

Avritzer, L. (2002). *Democracy and the public space in Latin America*. New Jersey: Princeton University Press.

Barberena, V. & Restrepo, D. (2014). *Descentralización en clave de paz*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer.

Barberena, V. & Restrepo, D. (2016). *Diseños institucionales para la gestión territorial de la paz*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

