



**El lugar del pedagogo en contextos de posacuerdo en Colombia: una mirada desde la  
comunidad**

Laura María Peña Ruíz

Sebastián Garro Pérez

Valentina Ibarra Caro

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagogo/a

Asesora

Elida Amparo Giraldo Gil, PhD en Educación: Currículo e Instrucción

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

---

<b>Cita</b>	(Garro Pérez, Ibarra Caro & Peña Ruiz, 2024)
<b>Referencia</b>	Garro Pérez, S., Ibarra Caro, V. & Peña Ruiz, L. M. (2024). <i>El lugar del pedagogo en contextos de posacuerdo en Colombia: una mirada desde la comunidad</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Marlon Yezid Cortés Palomino.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

*Esta investigación la dedicamos a nuestros colegas pedagogos, futuros constructores de paz, y quienes abrirán espacios que posicionen a la pedagogía como un campo disciplinar y profesional valioso en Colombia; y a nuestros profesores y profesoras, siempre comprometidos con nuestra formación profesional.*

### **Agradecimientos**

A la maestra Elida Giraldo, por su valioso acompañamiento en este proceso de aprendizaje. A Doña Ana Ligia, lideresa incansable y sabia, sin su apoyo, no hubiera sido posible este trabajo. A los habitantes y demás líderes de Aquitania, generosos anfitriones, interpretes del territorio, gracias por abrirnos sus puertas y sus corazones.

**Laura María Peña Ruiz:** Agradezco a Dios, guía eterna de mis pasos, en tu divino resguardo encuentro fortaleza. A mi familia, gracias por creer en mí.

**Valentina Ibarra Caro:** Agradezco a Dios fuente de sabiduría infinita, por iluminar mi camino y darme fuerzas para terminar este proceso académico, a mi pareja y a mi familia, especialmente a mi madre, Xiomara Caro, a mi padre, Miller Ibarra y a mis queridas hermanas Stephany Ibarra y Sara Ibarra, les agradezco profundamente por su amor incondicional, apoyo constante y comprensión durante este camino. Y a mi querida Universidad de Antioquia por su inquebrantable compromiso con la excelencia académica.

**Sebastián Garro Pérez:** Agradezco a mi madre, Luz Ángela Pérez; a mi padre, Edison Garro; a mi hermano, David Garro; por su acompañamiento y apoyo constante. Y a la Universidad de Antioquia, por ser mi segundo hogar.

## Contenido

<b>Resumen</b> .....	9
<b>1 Introducción</b> .....	11
<b>2 Planteamiento del problema</b> .....	12
2.1. Antecedentes.....	13
<b>3 Justificación</b> .....	29
4 Objetivos.....	30
4.1. Objetivo general .....	30
4.2. Objetivos específicos.....	30
<b>5 Marco conceptual</b> .....	31
5.1. Pedagogía .....	31
5.2. Comunidad .....	32
5.3. Posacuerdo.....	34
<b>6 Metodología</b> .....	38
6.1. Enfoque: Cualitativo.....	38
6.2. Tipo de estudio .....	40
6.3. Contexto y participantes .....	41
6.4. Métodos de recolección de la información.....	44
6.4.1. <i>La Entrevista</i> .....	44
6.4.2. <i>La Observación Participante</i> .....	45
6.4.3. <i>Métodos interactivos de recolección de la información</i> .....	46
6.5. Análisis de la información.....	47
6.6. Consideraciones éticas.....	48

<b>7 Resultados</b> .....	51
7.1. Interpretes del territorio.....	51
7.2. Una comunidad educada se enamora de su territorio.....	61
7.3. Ser un engranaje .....	79
<b>8 Discusión</b> .....	87
8.1. Un panorama necesario .....	87
8.2. La construcción del lugar .....	92
8.3. Las funciones situadas del pedagogo en los contextos de posacuerdo.....	96
<b>9 Conclusiones</b> .....	101
<b>10 Recomendaciones</b> .....	104
<b>Referencias</b> .....	105

### Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> Mapa corregimiento de Aquitania. ....	42
<b>Figura 2</b> Corregimiento de Aquitania. ....	43
<b>Figura 3</b> Jornada de la luz, vigésima conmemoración del desplazamiento masivo del corregimiento de Aquitania.....	52
<b>Figura 4</b> Reinado de valores, vigésima conmemoración del desplazamiento masivo del corregimiento de Aquitania.....	55
<b>Figura 5</b> Concurso de balsas. Actividad central de la red de jóvenes del corregimiento realizada en el centro zonal de la vereda el Arrebol.....	58
<b>Figura 6</b> Conmemoración día de los abuelos .....	59
<b>Figura 7</b> Mural 3D.....	60
<b>Figura 8</b> Observación e intervención de fotografías 1 .....	69
<b>Figura 9</b> Observación e intervención de fotografías 2 .....	70
<b>Figura 10</b> Observación e intervención de fotografías 3 .....	71
<b>Figura 11</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos .....	72
<b>Figura 12</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 1 .....	73
<b>Figura 13</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 2 .....	74
<b>Figura 14</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 3. ....	75
<b>Figura 15</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 4 .....	76
<b>Figura 16</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 5 .....	77
<b>Figura 17</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 6 .....	77
<b>Figura 18</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 7. ....	78
<b>Figura 19</b> Árbol de sueños, miedos y compromisos 8 .....	79

## Índice de abreviaturas

**ACMM:** Autodefensas campesinas del Magdalena Medio.

**ARN:** Agencia para la Reincorporación y la Normalización.

**BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.

**ELN:** Ejército de Liberación Nacional.

**FARC:** Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

**FMI:** Fondo Monetario Internacional.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.



### **Resumen**

Esta investigación busca identificar el lugar del pedagogo en el trabajo con comunidades en contextos de posacuerdo en Colombia. Se inscribe en el estudio de caso, y revisa las prácticas de educación social-comunitaria, las necesidades formativas de la comunidad y las expectativas de los habitantes sobre la participación del pedagogo en este tipo de contextos; el caso de este estudio es el corregimiento de Aquitania, del municipio de San Francisco, en el departamento de Antioquia. Se encontró que, las iniciativas colectivas de educación social- comunitaria se han implementado para atender diversas necesidades emergentes, y configuran un panorama que posibilita la construcción de un lugar para el pedagogo. Este estudio respalda la participación de pedagogos en prácticas de educación social-comunitaria; y contribuye al enriquecimiento del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, al ampliar la reflexión sobre las posibles funciones situadas del pedagogo y el lugar de este en el trabajo con comunidades en contexto de posacuerdo en Colombia.

**Palabras Clave:** Pedagogo, posacuerdo, lugar, comunidad, pedagogía, estudio de caso.

### **Abstract**

This research aims to identify the role of the pedagogue within communities in post-peace agreement scenarios in Colombia. It is framed within a case study methodology and examines social-community educational practices, community training needs, and residents' expectations regarding the pedagogue's involvement in such contexts. This initiative takes place in the town of Aquitania, located in the municipality of San Francisco, in the Antioquia department. It was found that collective social-community education initiatives have been implemented to address several emerging needs, shaping a landscape that allows the construction of a role for the pedagogue. This study supports the involvement of pedagogues in social-community education practices. It contributes to the enriching of the disciplinary and professional field of pedagogy by expanding

the reflection on the potentially assigned roles of the pedagogue and their place in working with communities in post-agreement contexts in Colombia.

**Keywords:** Pedagogue, post-agreement, role, community, pedagogy, case study.

## 1 Introducción

La construcción de paz relacionada con el conflicto armado colombiano no surgió con la firma del acuerdo de paz del 2016, ni tampoco es una iniciativa propia y única del Estado. Muchos actores sociales han estado inmersos en las dinámicas del conflicto armado, y han logrado establecer procesos comunitarios que pretenden la reconstrucción del tejido social, el cual ha sido y sigue seriamente afectado por numerosos hechos de violencia. Estos procesos incluyen en su desarrollo, aspectos éticos, políticos y culturales, que se relacionan con las experiencias de vida de las comunidades y con las posibilidades contextuales de los territorios; muchos de estos procesos son de carácter educativo, que, en muchos casos son desbordados por situaciones, ligadas a los nuevos retos que el posacuerdo trae consigo.

Con respecto a lo anterior, se debe aclarar que en los contextos de posacuerdo podemos encontrar escuelas con sus maestros. Pero, también podemos encontrar prácticas de educación social-comunitaria, lideradas por diversos actores sociales, y no necesariamente por maestros de escuela. Estas últimas, son prácticas diferenciadas de los procesos de educación escolarizada e individualizada, particularmente en sus aspectos de emergencia, perdurabilidad, metódica y finalidad; muchas veces, también son producidas con la injerencia de acciones no necesariamente guiadas por un discurso disciplinar, pero qué, sí pueden figurar como un escenario profesional práctico-aplicado (Runge, et al. 2018) abordable desde diferentes construcciones disciplinares y profesionales, producidas en disciplinas científicas sociales como la antropología, sociología, psicología, y pedagogía, partiendo del reconocimiento de problemáticas de intervención o indagación apropiadas, es decir, históricamente desarrolladas o emergentes en las disciplinas ya mencionadas.

## **2 Planteamiento del problema**

En los diversos contextos sociales, hay presentes necesidades y situaciones problemáticas emergentes de carácter educativo y formativo que no son homogéneas ni estáticas, cuestión que se refleja en su devenir histórico y sus condiciones de posibilidad; estas problemáticas son abordadas muchas veces desde saberes comunitarios, que pueden converger o no con construcciones disciplinares y profesionales según sea el caso, esta convergencia sucede en procesos de dialogo que no descarten los elementos socioculturales establecidos históricamente en los territorios, los cuales funcionan como variables transversales que pueden incidir en la discusión sobre el tipo de praxis educativa más adecuada, por tanto;

Las transformaciones de las condiciones de la praxis educativa, motivadas, por ejemplo, por requerimientos socioculturales, exijan de un profesional práctico que no sea ya más el enseñante de escuela o de colegio —maestro, licenciado— y que, en concordancia con ello, surjan nuevas profesiones en el campo de la pedagogía. Todo esto —en el caso de un campo complejo como el de la pedagogía— para no hablar simplemente, como sería lógico para cualquier disciplina, ciencia o campo de saber, del sobrentendido devenir y desarrollo de los conocimientos y saberes con sus nuevos problemas, conceptualizaciones y espacios de indagación. (Runge et al. 2018, p. 261)

Tomando en cuenta lo anterior, y que, “un problema de investigación en ciencias sociales debe vincular, entonces, las urgencias del presente, expresadas tanto en las necesidades de los contextos locales como en los ámbitos de problemas que constituyen las tradiciones teóricas de las ciencias sociales” (Herrera, 2010, p. 190), la problemática para esta investigación, es la falta de una caracterización y reflexión relacionada con la construcción de un lugar para el pedagogo en contextos de posacuerdo, en los que existen practicas educativas sociales-comunitarias. Falta que

está representada en la ausencia de indagaciones precisas sobre el lugar del pedagogo (nombrado como tal, o que cuenta con una formación académica de base, de este tipo) y su relación con prácticas de educación social-comunitaria que suceden en contextos de posacuerdo en Colombia, donde si han existido con más presencia, experiencias documentadas de otros profesionales, como antropólogos, trabajadores sociales, historiadores, periodistas, maestros de escuela, entre otros. Esta situación, nos lleva a preguntar: ¿Cuál es el lugar del pedagogo en el trabajo con comunidades en contexto de posacuerdo en Colombia?

## **2.1 Antecedentes**

En Colombia, los antecedentes investigativos parecen dispersos, ya que el título de pedagogo es reciente, por lo que muchos de los titulados actúan hace poco tiempo, por otro lado, se encontraron investigaciones nacionales e internacionales alrededor de lo que implica ser un profesional en contextos de posacuerdo o posconflicto, incluyendo profesionales relacionados en ámbitos educativos, lo que podría orientar ese lugar del pedagogo en esos contextos. Las investigaciones expuestas continuación pueden mostrarnos particularidades en la manera de comprender al pedagogo y al posacuerdo o posconflicto, como un contexto que trae consigo retos particulares en el ejercicio profesional y disciplinar.

Una investigación mixta realizada por Derrick Silove (2004), autor que se ha dedicado desde la psicología a indagar en las experiencias sociales traumáticas, hace un análisis documental de datos encontrados en estudios de caso de diferentes experiencias de posconflicto como Vietnam, Indochina, Sierra Leona, Camboya, entre otros, y de su experiencia en Timor Oriental. En esta se dan hallazgos sobre los lugares que ocupan los profesionales en salud mental encargados de apoyar iniciativas de recuperación social en comunidades afectadas.

El autor señala como en estos contextos los profesionales en sus funciones deben establecer prioridades, ya que allí se presentan problemas que deben atenderse urgentemente para restablecer derechos vulnerados, durante el conflicto y por condiciones económicas desiguales previas o posteriores a este. La investigación encuentra recurrencias en las condiciones de las comunidades después del conflicto, lo que le permite proponer al autor un “modelo” (p. 91) que dé un marco a los profesionales en salud mental para conciliar las iniciativas de salud mental con las misiones humanitarias, propias de contextos recientemente afectadas por conflictos y comunidades en condición de desplazamiento forzado.

Esta investigación, plantea que las acciones realizadas con las comunidades locales deban considerar parámetros internacionales en el tratamiento de problemáticas relacionadas con vivencias traumáticas, fruto de conflictos armados resaltando enfoques humanitarios, algo mencionado en otras investigaciones también referidas a educación. Además, enfatiza en la necesidad de intervenciones basadas en la comunidad y de dirigir servicios clínicos directos a grupos específicos según el contexto del tratamiento (Silove, 2004) lo que nos habla de unas prácticas profesionales que deben considerar las características sociales, políticas y culturales específicas.

Resumiendo, el autor destaca la importancia de centrarse en grupos minoritarios, que generalmente están en mayor riesgo social y de supervivencia durante las consecuencias de un conflicto, priorizando la reparación del entorno comunitario y social para facilitar la recuperación natural de reacciones agudas de estrés que perduran en el tiempo (Silove, 2004). Esto es importante, ya que se reconoce la capacidad de recuperación de las comunidades y busca un enfoque menos asistencialista de las situaciones de vulnerabilidad, lo que lleva a procesos que implican el aporte de los profesionales para potenciar esas capacidades que las personas y comunidades ya generan en sus territorios, tras eventos traumáticos que permitan la supervivencia

y la adaptación a nuevas condiciones. Los profesionales en salud mental se enfrentan a políticas gubernamentales que suele complicar la situación que ya sufren las poblaciones, a una falta de atención en salud mental que se considera poco relevante y a la necesidad de establecer relaciones más globales que señalen la problemática (Silove,2024). Estos hallazgos de la investigación si bien nos habla de la psicología y su campo de acción da luces para entender el relacionamiento y la posición que han tomado los profesionales en diferentes países, y que según el autor deben tomar, cuando las contingencias dadas por los conflictos armados afectan las formas de vivir de las personas. Este panorama para un profesional en pedagogía sería importante a tener en cuenta: la necesidad priorizar la atención de ciertas situaciones que viven las comunidades que se pueden intervenir desde lo educativo y el tener en cuenta el lugar donde las prácticas de educación social-comunitaria propias de las comunidades emergen y operan.

En un estudio cualitativo de caso, realizado por Seun Adebayo (2019), que aborda el lugar de los maestros en Liberia, país del continente africano que vive en postconflicto en relación con la guerra civil del 2003 y que fue afectado por el brote de Ébola del 2014-2015. Este lugar es percibido como crítico y desafiante, llevando a la reflexión sobre su lugar más lejos: se ven a sí mismos como más que simplemente educadores; actúan como padres/segundos padres, humanitarios, pregoneros<sup>1</sup>, modelos a seguir, guardianes, consejeros, unificadores, agentes de paz, “Hércules” y psicólogos.

El término “Hércules” (Adebayo, 2019, p. 9) se refiere a la idea de que los maestros enfrentan tareas extremadamente desafiantes y demandantes, comparadas con las hazañas

---

<sup>1</sup> Que publica o divulga algo. Usado también como sustantivo. (RAE)

legendarias de este héroe mitológico griego. Esta comparación con lo sobrehumano ilustra un poco acerca de las concepciones presentes en este tipo de entornos, frente a los profesionales que hacen presencia. En este sentido, se destaca que los maestros en Liberia deben mostrar una gran fortaleza y valentía para cumplir con las responsabilidades esperadas de ellos, especialmente en un entorno marcado por desafíos políticos, sociales y económicos, que son fruto de desastres sociales como lo es la violencia armada y la desigualdad económica ligada también al racismo vivido por el país. (Adebayo, 2019). En este estudio también se mencionan experiencias de Uganda, Japón, Turquía, Sudán, Sudáfrica, entre otros, y se resalta allí la agencia de los docentes y la importancia de la educación en los procesos de reconstrucción social. Estos papeles que juegan los profesionales de la educación en estos contextos de posconflicto nos muestran cómo hay una pluralidad de actividades que se desarrollan en el entorno profesional, lo que les da una legitimidad dentro de la comunidad, pero también unas expectativas permeadas por concepciones culturales que tienen las comunidades que pueden recaer en el profesional y que puede afectar a un pedagogo en este contexto.

Un estudio realizado para UNICEF Beleli, et al, (2007) indaga de manera comparada los casos de posconflicto en Colombia, Liberia y Sudan del Sur y la educación en emergencias impulsadas por esta organización internacional. Los conflictos de estos países son muy diferentes con lo que la investigación busca potenciar la replicabilidad de los hallazgos (p. 17). Aquí se mencionan las principales afectaciones en la educación formal en el posconflicto y el rol de diferentes instituciones para abogar por una mejora de las condiciones educativas allí.

Las afectaciones para los casos son principalmente, la interrupción de las jornadas escolares, el daño a infraestructura educativa, el desplazamiento de población, la escasez de recursos educativos, la fragmentación de los sistemas educativos. (pp. 13-14) Es de considerar que



estas afectaciones hacen eco en las relaciones comunitarias de las poblaciones, pero también hace que surjan iniciativas propias para hacerle frente. Se resalta el papel de la iglesia, los voluntariados, las organizaciones comunitarias, la cooperación desde las ONG, entre otros.

Se realizan recomendaciones a los profesionales los cuales trabajan con gobiernos locales, organizaciones religiosas, colaboran con ONG, cooperan con agencias internacionales o con organizaciones comunitarias locales (pp. 12-13) y se acercan a estos contextos. Se les recomienda tener en cuenta conceptos como “Espacios Amigables para la Niñez”<sup>2</sup>, realizar metodologías operativizar esta propuesta, participar en la formación de maestros, buscar minimizar la interrupción de las actividades educativas e invertir en recursos humanos para hacerle frente a las crisis. (pp. 12-13). En el caso de Colombia se hace énfasis en las afectaciones del desplazamiento forzado en la educación formal y reconoce como los actores más involucrados en la recuperación de esta a los docentes, los líderes comunitarios, voluntarios adolescentes y el personal de organizaciones internacionales (Beleli, et al, 2007). Este estudio es importante ya que nos da un panorama de lo que se vive educativamente en las comunidades y como el trabajo para la recuperación se da desde diferentes actores e instituciones, con las cuales un profesional en pedagogía puede verse en la necesidad de interactuar o desde los cuales puede surgir su puesto laboral.

---

<sup>2</sup> Los Espacios Amigables para la Niñez de la Organización Internacional para las Migraciones y Plan Internacional son una primera intervención en emergencias con el objetivo de apoyar la resiliencia y el bienestar psicosocial de las niñas, niños y adolescentes mediante actividades estructuradas y organizadas en un entorno seguro, amigable y estimulante. En lo corrido del año, cerca de cuatro mil niñas y niños de Arauca, Barranquilla, Bogotá, Medellín, Riohacha y Bucaramanga han participado de las actividades de los Espacios Amigables para la Niñez. (OIM Colombia, 2024)

Otro estudio importante para resaltar es el realizado por Tesseur y Footit (2019) que se centra en la profesionalidad de los traductores e intérpretes en contextos de conflicto y posconflicto. Su labor es fundamental para facilitar la comunicación efectiva entre actores de diferentes culturas y lenguas. En situaciones de conflicto, los intérpretes pueden trabajar en entornos militares, diplomáticos, humanitarios o de seguridad, mientras que en contextos postconflicto, su labor puede estar relacionada con proyectos de desarrollo, organizaciones no gubernamentales (ONG) y la reconstrucción de comunidades afectadas.

Se resalta especialmente los retos que tienen estos profesionales relacionados a la baja institucionalización del multilingüismo y la traducción en organizaciones no gubernamentales (ONG) de desarrollo, la limitada disponibilidad de servicios de interpretación entre una amplia variedad de idiomas locales y el inglés u otros idiomas estratégicos, dependencia de personal multilingüe no capacitado en mediación lingüística para cubrir necesidades de interpretación fuera de contextos formales, la falta de contratación de intérpretes profesionales locales, debido a la presencia de personal multilingüe en las ONG y la invisibilidad de la mediación lingüística en contextos aparentemente pacíficos, lo que lleva a una falta de reconocimiento de la importancia de las habilidades lingüísticas en el trabajo de desarrollo a nivel económico. (Tesseur & Footit, 2019).

Estas dificultades son relatadas, parafraseando a los autores, a partir de la experiencia en Balcanes, Iraq, Afganistán y algunos países africanos, territorios que cuentan con una gran diversidad étnica. La comunicación, que es sumamente importante para restaurar el tejido social entre comunidades, que tienen una diversidad lingüística, o mejorar la relación con instituciones que intervienen allí se convierte en una tarea delicada. Cuando no se comparte idioma, para establecer un puente que permita la recuperación del tejido social afectado por conflicto armado, se pueden dar malentendidos, lo que pueden poner en riesgo incluso la vida y el bienestar de las

personas (Tesseur & Footit, 2019). Un profesional debe potenciar estos puentes de mediación y comunicación, para esto los intérpretes y traductores son cruciales para establecer confianza, facilitar una comunicación efectiva y garantizar el éxito de los proyectos de desarrollo.

A pesar de la importancia de su papel, los intérpretes en entornos posconflicto aún pueden enfrentar desafíos como la baja institucionalización del multilingüismo, recursos limitados para servicios de idiomas y falta de reconocimiento de sus contribuciones. A menudo se condiciona el trabajo y el estatus de los intérpretes en entornos posconflicto, lo que lleva a una relativa invisibilidad de la mediación lingüística. Estas interacciones comunicativas interculturales también influyen en las prácticas socioeducativas comunitarias en Colombia, donde hay relacionamientos entre personas de diferentes orígenes étnicos, además de instituciones de cooperación internacional también interesadas en comprender la situación en el posacuerdo para desplegar sus intervenciones. El pedagogo por tanto debe reconocer esta necesidad lo que le pone retos como profesional situado en este contexto.

Otro estudio importante es el realizado sobre los profesionales en salud en contexto de posconflicto, donde se combinan diferentes enfoques de recopilación y análisis de datos. En este caso, el estudio incluyó entrevistas con 20 informantes clave y 7 grupos focales con 48 médicos, enfermeras, parteras y estudiantes de medicina en Mogadiscio, Somalia, realizado por Abdiasis Yalahow, Mariam Hassan y Angel M Foster (2017). Allí plantean que un profesional en medio de un posconflicto debe ser sensible culturalmente, resiliente, comprometido con la paz y el desarrollo sostenible, y capaz de adaptarse a las complejidades y desafíos únicos de trabajar en un entorno afectado por conflictos pasados. Estos conceptos como la paz y el desarrollo sostenible que son de importancia para la intervención de este tipo de contextos son problematizables por la pedagogía como disciplina, para encontrar también como desde acciones educativas que llevan tiempo en el

territorio y nuevas iniciativas se podría mejorar el panorama para las comunidades acorde a estas reflexiones globales que siguen enriqueciéndose.

Otra investigación, realizada en Colombia, busca profundizar en los retos particulares que tienen los profesionales en psicología al trabajar en un contexto de posconflicto (Ardila & Villegas, 2019), se realiza desde una revisión documental de investigaciones y de legislaciones relacionadas con la cuestión y tiene un enfoque de tipo cualitativo.

En Colombia se han arraigado las afectaciones del conflicto, por lo que se plantea priorizar el trabajo con las víctimas, que tienen el derecho de reparación integral contemplado en la Ley 1448 de 2011 y desde donde se menciona la importancia de la salud mental como derecho primordial. Entonces, para un profesional en psicología en contexto de posconflicto, “el bienestar de tales víctimas y la reconstrucción del tejido comunitario del país (Ardila & Villegas, 2019, p 6) sería un objetivo que se relaciona con el compromiso del Estado Colombiano de:

Recuperar la participación de cada uno de los ciudadanos en dinámicas humanitarias y relaciones sociales (Pachón, Bolaños et al, 2015), donde la población es el fundamento sobre el cual se edifica la construcción de un país con acción solidaria y en paz (Acevedo & Rojas, 2016). Es por ello que el posconflicto en Colombia centra su estructura conceptual en la rehabilitación, reconstrucción y asistencia humanitaria a las víctimas (Pachón et al, 2015). (Ardila & Villegas, 2019, p. 7)

Todo este objetivo debe ser materializado en acciones concretas por lo que se concluye, según los autores, que el rol del profesional en psicología es el de “promover la salud mental en las víctimas del conflicto armado, permitiendo la expresión de malestar subjetivo y encargándose de realizar psicoterapia, evaluaciones, peritajes y otros” (Ardila & Villegas, 2019, p. 9) para ello debe tener conocimientos teóricos específicos sobre el conflicto armado, potenciación de

herramientas propias de los territorios afectados por la violencia, como sus iniciativas comunitarias, con el fin de adaptar sus conocimientos para la intervención y la investigación de la problemáticas que se enmarcan en el posconflicto, en miras de la reconstrucción del tejido social.

En contextos de posacuerdo como el colombiano, a medida que el Estado empieza a implementar procesos de reparación se abren campos de inserción laboral, las reflexiones que se dan dentro de este sector que se ocupa de restitución de derechos, procesos de reconciliación, memoria, entre otros y en el cual hay individuos reflexionando de sus experiencias profesionales allí. Una investigación, realizada por Gloria Ramos utiliza una metodología cualitativa, específicamente enfoques sistémicos, complejos y construccionistas sociales, establece en dos de sus objetivos específicos la indagación y el conocimiento de las perspectivas de los profesionales sobre cómo se dan los procesos de reinserción de jóvenes, desde su experiencia laboral como facilitadores en la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN) donde confluyen diferentes disciplinas como la psicología, administración de empresas, ingeniería, entre otras (Ramos, 2022)

Este carácter interdisciplinar de la investigación termina por dar cuenta de generalidades que se presentan en el trabajo con población en contexto de posconflicto, cuando los profesionales se insertan laboralmente en ciertas funciones y donde las características poblacionales con las que se trabaja aportan a las particularidades de las condiciones en las que se trabaja, en este caso la población que atienden son jóvenes en proceso de reinserción y sus familias. Los profesionales participantes señalan que “...muchos jóvenes ven representada a la familia en sus amigos, comandantes y compañeros de grupo armado; madres sustitutas de ICBF y hasta en los profesionales reintegradores/facilitadores.” (Ramos, 2022, p. 109).

Los profesionales Reintegradores/Facilitadores desempeñan un papel fundamental en el contexto del posconflicto colombiano al trabajar en la ejecución de la política pública de reintegración/reincorporación con jóvenes y sus familias, como se señala en las funciones que se definen: “....el acompañamiento de la política pública a los jóvenes para el fortalecimiento de sus proyectos de vida familiares, lo cual está a cargo de un actor principal denominado profesional reintegrador/facilitador.”(Ramos, 2022, p. 43)

Su labor implica acompañar a los jóvenes en su proceso de reintegración, brindándoles apoyo, orientación y herramientas para que puedan reencontrar sus habilidades y tomar decisiones más asertivas, estos profesionales tienen la responsabilidad de potenciar la voz de los jóvenes y sus familias en el proceso de transición hacia una forma de vivir y relacionarse diferente, contribuyendo así a la construcción de un futuro más prometedor:

Los profesionales reintegradores/facilitadores son, para los jóvenes y sus familias, las personas que les permiten avanzar en el restablecimiento de las metas propuestas y ocupan en ellos un lugar especial. El compromiso, la constancia, y la apropiación de lo que realizan, va más allá de su responsabilidad contractual y de la generación de resultados apropiados (Ramos, 2022, p. 113)

En un ámbito más cercano a la propuesta de la presente investigación, podemos encontrar algunos estudios que sirven para ampliar la comprensión sobre el asunto central. En la investigación denominada “Retos de las Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en el Posacuerdo” de Elizabeth Olivera Tique del 2024. La autora hace un abordaje de las practicas educativas y de docencia desde una revisión documental de artículos investigativos sobre las políticas públicas educativas dirigidas a atender las poblaciones en contexto de posconflicto.

Particularmente la cátedra de paz al interior de las escuelas, como una instancia desde la cual se despliega una educación para la paz, la autora concluye en que hay una:

Escasez de estudios situados en participación de la población propia de los territorios mayormente afectados por la violencia, los estudios están direccionados especialmente a población externa, falta de trabajos que permitan la inclusión de las mujeres en la construcción de paz, Se requiere también de más investigación crítica sobre políticas educativas, así como de abordajes de trabajos que exploren las experiencias específicas de educación básica y media de población vulnerable del conflicto. (Olivera, 2024, p. 3315)

La autora encuentra en su rastreo, que la política pública que intenta guiar las prácticas educativas y de docencia con relación a la construcción de paz y la reconstrucción del tejido social no tiene en cuenta los contextos locales y las condiciones de las poblaciones más afectadas por el conflicto, además de las desigualdades acentuadas por el conflicto, como se ve reflejado en la participación de las mujeres, algunos estudios que la autora revisa parecen evidenciar que políticas públicas como la cátedra de paz no logran tener un gran impacto en las comunidades, y su comprensión no es amplia en muchos ámbitos, como lo es en la educación superior. En esta investigación documental vuelve a estar presente la tensión existente entre la política pública y las prácticas educativas, en donde la concordancia con las necesidades de las poblaciones es escasa.

Otras investigaciones se centran en la pedagogía social como disciplina adecuada para abordar las problemáticas de carácter formativo y educativo que suceden en los contextos de posconflicto y posacuerdo, es el caso del estudio denominado “Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto.” (Del Pozo, F., Jiménez, F. & Barrientos, A, 2018) Este artículo busca analizar las implicaciones de la pedagogía social, como disciplina; y la educación social, como práctica; en la construcción de lo que nombran

como “proceso de neutralización de la violencia”, en el marco de las problemáticas surgidas en el conflicto armado que afectan la convivencia en las comunidades, desde el concepto de paz neutra. Según los autores, este es un estudio socioeducativo, metodológicamente de tipo descriptivo-hermenéutico, cualitativo y que se basa en los resultados de los estudios de paz y de la pedagogía social (2018, p. 1).

Para los autores es de mucha relevancia que la formación académica, de un profesional en Pedagogía Social en contexto de posconflicto, ponga en tensión el concepto de paz, no solo como idea sino como concepto de interés investigativo. Para los autores la investigación, la acción socio pedagógica y la profesionalización son necesidades para el contexto de posconflicto en Colombia. Desde las instituciones formativas de educación superior la formación de pedagogos sociales para la paz, que lleguen a los territorios y trabajen con las comunidades se hace necesario para el cumplimiento de lo acordado en el Acuerdo de Paz de la Habana en 2016. Estos profesionales, según los autores, deberán trabajar:

...de la mano de los educadores escolares, las y los Educadores sociales (Del Pozo, 2017), quienes como licenciados/as en educación comunitaria, de adultos, rurales y campesinos y etnoeducadores, trabajarán principalmente en la neutralización de las violencias culturales y/o simbólicas para reconstruir el país y cada relación humana común en una posibilidad de formación, aprendizaje y calidad de vida personal y comunitaria desde la diversidad. (Del Pozo, Jiménez & Barrientos, 2018, pp. 44-45)

La paz neutra, que se menciona a lo largo del texto, es un concepto de suma importancia teórica para la comprensión de lo que implica trabajar en contextos donde la violencia se ha arraigado en diferentes dimensiones, como violencia cultural, violencia simbólica, violencia estructural y violencia directa. Este concepto le daría la pauta al profesional en Pedagogía Social



para la Paz, donde se buscaría una paz que neutralice la violencia y que no afecte los objetivos comunitarios, sostenibles y resilientes de las poblaciones que se encuentran reconstruyendo su entramado social en el posconflicto.

Se concluye que, ya que la Pedagogía Social tiene un rol esencial en el posconflicto colombiano en el trabajo con las comunidades afectadas, es necesario que se genere “un músculo profesional” (p. 48, 2018) que pueda ayudar a mediar, conciliar, empatizar y construir con las comunidades, poniendo el diálogo en el centro y que, desde la acción socioeducativa, transforme las maneras de relacionarse hacia una cultura de paz.

En 2017 una investigación de corte teórico desde un enfoque descriptivo e interpretativo sobre la Pedagogía social realizada por Del Pozo, señala que los profesionales de la pedagogía social enfrentan desafíos por falta de un cuerpo profesional institucionalizado, el estudio científico limitado y un enfoque histórico en otras profesiones como la psicología. Señala como este campo requiere un cambio hacia un enfoque más crítico y emancipatorio, enfatizando la necesidad de una formación especializada y un enfoque en los contextos de educación social y cultural. Además, el documento destaca la importancia de profesionales como educadores y agentes sociales en entornos socioeducativos, haciendo hincapié en la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios en los sectores social y educativo público y privado. Para el autor la educación es importante en tanto “...se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento esencial en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, igualdad, paz, equidad y bienestar social en una sociedad de una larga historia de conflicto sociopolítico y cultural” (Del pozo, 2017, p. 102)

El autor también busca diferenciar el accionar de un profesional en educación social de las acciones desempeñadas por otros profesionales, pero sin negar que la construcción de paz es una tarea interdisciplinar:

...el/la pedagogo/a (en su vertiente más investigativa) o educador/a (en su vertiente más práctica) -aunque pueden ser un mismo profesional-, no pueden estar principalmente vinculados a nivel teórico, metodológico, axiológico y práctico (pero especialmente epistemológico) con la psicología (de corte terapéutico-conductual, principalmente), ni el con el trabajo social (de corte socio jurídico, principalmente); aunque sean con otras áreas necesarias ramas auxiliares, solidarias, complementarias, inter o transdisciplinares en la misma. (Del pozo, 2017, pp. 101-102)

La forma en la que señala que se abordan los retos del posconflicto en Colombia, planteando la necesidad de nuevos escenarios y profesiones en Educación Social para construir una Colombia en paz, implica proyectar profesionales de la educación especializados para la nueva cultura de paz, enfatizando la importancia de las políticas, los planes de desarrollo local, los planes nacionales de educación y otros marcos específicos (Del pozo, 2017).

El documento expone en una tabla escenarios relevantes relacionados con las carreras de educación social, aspectos del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, relacionando de una forma directa las acciones desde la pedagogía social. El cumplimiento Acuerdo de Paz del 2016, que en este proyecto investigativo reconocemos como un hito histórico que debe ser reconocido más ampliamente desde la pedagogía, se suele tomar como una ruta para emprender funciones de los profesionales en contextos que fueron afectados por el conflicto armado, de esta manera se plantea un compromiso con su implementación o como se nombra en otros casos “operativización”.

En un ámbito más general podemos encontrar un estudio sobre los campos de inserción laboral del pedagogo realizado en la Universidad de Granada que tiene como objetivo “llevar a cabo una revisión actualizada acerca de los ámbitos profesionales” (Romero & Castelló, 2016, p. 21) relacionados con la pedagogía. El estudio habla de cuatro ámbitos centrales de la pedagogía actualmente: la pedagogía hospitalaria, la pedagogía laboral, la pedagogía digital y la pedagogía sociocultural y socio comunitaria, en esta última, se habla de campos de actuación basados en educación social-comunitaria, pero cercanos al contexto español, como la educación de personas en riesgo de exclusión, y la educación penitenciaria.

Estos antecedentes investigativos muestran una amplitud de construcciones relacionadas con el tema, ya que los retos que trae consigo un país en posacuerdo o posconflicto se manifiestan en las intencionalidades investigativas reflexivas de las relaciones que se entretienen alrededor del ejercicio profesional de diferentes disciplinas, lo que abre un espacio para la discusión del deber ser de ese ejercicio profesional. Muchas de estas investigaciones resaltan el papel de las comunidades en su recuperación del daño del conflicto armado desde sus iniciativas locales, los procesos de reparación estatales en los que muchos profesionales ejercen sus funciones además de enfatizar un campo de conocimiento emergente relacionado con la construcción de la paz y la recuperación.

Nuestro país también necesita de diferentes perspectivas disciplinares para abordar conceptual y de manera práctica lo que suceden en el posconflicto o el posacuerdo, esto puede interactuar con conocimientos sobre el tema de otras latitudes y saberes propios de las comunidades, pero aún se puede seguir aportando y puntualizando más sobre el lugar del pedagogo ya que en este tipo de contextos la producción sobre el tema no enfatiza lo que particularmente se pretende con la presente investigación. También se puede señalar que no se encontraron

suficientes investigaciones que también hablen de la profesión desde la mirada de las comunidades en contextos de posconflicto, que le den agencia a las comunidades de manifestarse sobre las necesidades que pueden tener acerca de estos procesos intervención.

El ejercicio profesional de la pedagogía como fue el caso de las demás profesiones que se mencionaron debe presentar sus particularidades en relación con lo que su campo disciplinar abarca, esto delimita las funciones como es visto en el caso de la psicología, la traducción, el ámbito de la salud sexual. Podemos decir que dentro de estas profesiones los procesos educativos también pueden manifestarse, pero es importante poder indagar en lo que concretamente puede hacer y qué lugar puede ocupar un pedagogo en estos contextos.

### **3 Justificación**

En estos contextos, las necesidades y problemáticas educativas emergentes son diversas y complejas, y su abordaje requiere la integración de acciones comunitarias históricamente arraigadas en los territorios, en conjunto con enfoques pertinentes de indagación y transformación.

En Colombia, se observa una carencia notable en la caracterización y reflexión sobre el trabajo de pedagogos en contextos de posacuerdo, donde los procesos educativos sociales-comunitarios juegan un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social y la construcción de paz. Lo anterior se manifiesta en la ausencia de profesionales formados específicamente como pedagogos presentes en estos contextos, así como en la escasa investigación sobre los aportes de estos profesionales en comparación con otros como antropólogos, trabajadores sociales, historiadores, periodistas y maestros de escuela, a quienes han documentado su participación en prácticas comunitarias y educativas similares.

La relevancia de esta investigación se sitúa en el aporte a la construcción del lugar del pedagogo en contextos de posacuerdo en Colombia, bajo esta premisa justificadora e incitadora, esta investigación pretende contribuir a:

- Respalda la construcción de un lugar para el pedagogo en el apoyo de prácticas de educación social-comunitaria y en el trabajo con comunidades en contextos de posacuerdo.
- Generar recomendaciones que puedan ser aplicadas por profesionales de la pedagogía y otros actores involucrados en prácticas de educación social-comunitaria en Colombia, y en otros lugares con desafíos similares.
- Promover el reconocimiento de los pedagogos, como profesionales valiosos para la construcción de paz.

## **4 Objetivos**

### **4.1 Objetivo general**

Identificar el lugar del pedagogo en el trabajo con comunidades en contexto de posacuerdo en Colombia.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Describir las acciones o prácticas educativas que se producen en los espacios de encuentro comunitario de los participantes.
- Reconocer las necesidades educativas presentes en las narrativas de los miembros de una comunidad que habita en un contexto de posacuerdo.
- Caracterizar las expectativas que pueda tener la comunidad alrededor de un profesional en educación/pedagogía.

## 5 Marco conceptual

### 5.1 Pedagogía

Para la presente investigación es fundamental establecer una claridad conceptual sobre la noción de pedagogía que se va a emplear, ya que de esta se despliegan las reflexiones y discusiones fundamentales para abordar la problemática, y ajustar la mirada con respecto al pedagogo como un profesional de la educación y la pedagogía, y su correspondiente relación con un contexto específico de acción profesional. En este caso se entenderá la pedagogía como una disciplina centrada en la comprensión de las realidades educativas, e interesada en un acercamiento interpretativo:

En la concepción hermenéutico-interpretativa de la pedagogía se enfatiza entonces en la necesidad de una actitud comprensiva frente al mundo a partir de la cual se pueda dar cuenta de esa realidad educativa de un modo más adecuado; es decir, entendiéndola y comprendiéndola como un todo de sentido. (Runge et al. 2018, p. 270)

Desde esta noción de la pedagogía, importa el acercarse a las experiencias de vida de los sujetos, que, a través de sus narrativas, hablan de lo que sucede en sus vidas; el proceso de comprensión desde la pedagogía sucede como un ejercicio interpretativo, en el cual se reconocen los sistemas de símbolos, significados y significantes producidos por las comunidades, un punto de partida para el acercamiento a las situaciones y realidades educativas, pues;

En el centro de interés de la concepción hermenéutico-comprensiva de la pedagogía está entonces el hombre y la vida. El primado de la praxis y de la situación surge claramente como consecuencia de lo anterior. Primero está la realidad educativa, la relación pedagógica, el momento práctico y después está el momento teórico como intento de comprensión de esa praxis. (Runge et al. 2018, p. 270)

Para la pedagogía desde esta noción, la construcción histórica de sus conceptos y reflexiones es central, reconociendo entonces que la construcción de sentido es contextualizada y que no puede apelar simplemente a marcos generales y ajenos a las formas en las que se narran las experiencias y sucesos, más bien, se apela las experiencias y la lógica propia y subyacente a los diferentes tipos de sociedades, por tanto;

La pedagogía como disciplina hermenéutico-comprensiva no se puede olvidar de su dimensión histórica: de su historia como ciencia o disciplina, de la historia de su objeto de estudio, de la historia de sus conceptos, métodos e instrumentos de investigación, de la historia de las diferentes problemáticas y sus efectos, de la historia de los prejuicios, mitos, costumbres e ideas retransmitidos, de la historia de sus sujetos e instituciones. (Runge, et al. 2018, p. 271)

## **5.2. Comunidad**

La palabra comunidad es utilizada ampliamente en ciencias sociales como parte de la terminología académica, esta también tiene usos amplios en la política pública y en los discursos ideológicos. En el panorama actual, parece una de esas palabras con un uso indiscriminado, la cual puede ser encontrada en el gran paisaje de términos utilizados como comodín discursivo, recurrentemente haciendo parte de la propaganda política, y muchas veces sin una reflexión subyacente sobre su uso. Ahora bien, en términos del uso lingüístico:

La palabra comunidad se usa como sustantivo en expresiones como “comunidad local”, “comunidad escolar”, “comunidad religiosa”, “comunidad LGBT”, “comunidad universitaria”, “comunidad científica”, “comunidad nacional”, “comunidad europea” y “comunidad global” y que pretenden representar realidades evidentes. En el segundo caso, se usa como adjetivo para calificar diferentes retóricas, políticas y acciones tales como:



“desarrollo comunitario”, “participación comunitaria”, “promoción comunitaria”, “práctica comunitaria” o “educación comunitaria”; en este caso, adquiere su significado del estar destinado a grupos concretos de pobladores (representados como comunidades), objeto de sus “intervenciones”. (Torres A, 2013, p. 11)

Aun así, nombrar algo como de carácter “comunitario” o de “comunidad” conlleva un peso más allá de una delimitación simple de “grupo de personas”, la palabra parece tener una incidencia directa en la comprensión sobre aquello que la acompaña, en tanto:

El sentido irreflexivo más corriente de la palabra “comunidad”, la identifica con formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Por lo general se le asocia a un territorio pequeño (barrio, localidad) o una población homogénea (pobladores, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio), generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales). Dicha imagen unitaria y esencialista de comunidad, invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social. (Torres A, 2013, p. 12)

Este sentido que toma la palabra comunidad desde un uso irreflexivo puede reproducir comprensiones estereotípicas negativas sobre algunas poblaciones, o incluso invisibilizar situaciones que subyacen al relacionamiento, como lo es en sí mismo el conflicto, las tensiones, los desacuerdos, la heterogeneidad de formas de vida y de perspectivas del mundo, cuestiones que suceden en los grupos más reducidos, como en los más extensos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se vuelve casi un imperativo acoger un concepto de comunidad suficiente, que permita visibilizar las dinámicas de interacción entre los sujetos, y las formas de relacionamiento, para esta investigación entenderemos la comunidad como un espacio dinámico de tensiones y resistencia, así:

Paradójicamente, diversos grupos poblacionales (territoriales o no) también se auto reconocen como “comunidades” (ancestrales o emergentes) y nombran a sus prácticas de afirmación y proyección de sus valores culturales, formas sociales e ideales políticos como “comunitarios”, en la mayoría de los casos en resistencia, oposición o estrategia alternativa a las políticas y programas provenientes del “exterior” (estatales, no gubernamentales, de organizaciones políticas o religiosas) [...] Llama la atención que la emergencia de estas imágenes defensivas y alternativas de comunidad suele darse en contextos donde la convivencia humana se pone en peligro, ya sea para recuperar algo que se fue o está en peligro por la irrupción capitalista o del Estado, o para pensarla como algo que puede construirse, como una promesa que se hará realidad en el futuro. (Torres A, 2013, p. 13)

### **5.3. Posacuerdo**

El acuerdo de paz del 2016 no ha sido el único intento de negociación en la historia de Colombia, pero sí ha sido el acuerdo que más aspectos y efectos del conflicto ha intentado cubrir:

El Acuerdo de Paz de 2016 es el proceso de nivel más alto al que hemos llegado en la historia política del país en términos de acuerdos y negociaciones, y quizá uno de los más importantes del mundo. Segundo que, en el 2016, cuando se firmó el Acuerdo para la Terminación del Conflicto, este fue el resultado de una trayectoria de múltiples conflictos de casi cien años, que se profundizaron desde finales de la década de 1940 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Desde entonces, pese a arreglos políticos sucesivos, no se ha podido evitar que Colombia se sumerja en una confrontación generalizada o, como podría ser lo mismo, en una guerra civil similar a las del siglo XIX. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hemos vivido, por lo menos estos últimos setenta años, en una trayectoria de violencia sostenida. (González et al. 2022, p. 1)

El acuerdo de paz con las FARC ha afectado la forma en cómo se está comportando el conflicto en la actualidad, ya que, “Los Acuerdos de Paz constituyen un hito que marca un antes y un después, una hendidura en el tiempo histórico de las sociedades.” (González et al. 2022, p. 11) si bien la presencia de este grupo armado en el país no fue la única, un acuerdo de paz con uno de los grupos armados históricamente más importantes para la historia reciente de Colombia implicó cambios en la forma en la que las fuerzas al interior de los territorios se comportaban, además de profundos cambios en la comprensión pública sobre la situación del conflicto armado en el país. Sin embargo, no se debe confundir el acuerdo de paz con la paz misma, estos no funcionan como símiles directos, y si la paz se construye, como concepto de interés investigativo y como realidad ideal, hay un largo camino después de la firma del acuerdo, un camino que cruza varias dimensionalidades para un conflicto que parece haber afectado todas las esferas de la vida en los territorios más golpeados. Por esto y otras tantas cuestiones:

El Acuerdo es un instrumento para la transición política. Sin embargo, el problema es que se trata del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto, pero, por supuesto, no es la paz, la paz está amarrada a la tarea sucedánea, decidida y emanada de un gran consenso para su implementación. La implementación, pues, tiene dos canales, algo que usualmente se olvida; por una parte, cuenta con una implementación normativa, que corresponde a un conjunto de leyes, decretos, etc., y, por otra parte, la voluntad política de movilización en torno a la implementación. (González et al. 2022, p. 7)

Una característica fundamental del acuerdo de paz y que cambia las lógicas de actuación sobre el conflicto es la introducción del concepto de paz territorial:

El término paz territorial fue acuñado o propuesto por el consejero de Paz, Sergio Jaramillo, aunque era una idea tomada de la literatura existente sobre estudios regionales.

La firma del Acuerdo se podía hacer en Bogotá o en Cartagena, pero la paz es lo que sucede en los territorios, se construye en los territorios. Por primera vez, se generaron mecanismos de participación que permitieran medir el avance de la paz en los territorios. No había que olvidar que la expresión paz territorial era una formulación de política pública muy bien intencionada, con unos desarrollos normativos claramente establecidos. Pero era necesario fomentar una dinámica y una efervescencia de paz en los territorios, en las comunidades, para pasar de la tan mentada paz territorial a los territorios de paz. (González et al. 2022, p. 10)

El cumplimiento de un acuerdo de paz de tal magnitud conlleva cambios sustanciales en la lógica con la que se actúa sobre el conflicto armado, en estos términos la construcción de paz parece tomar diversos medios, y no solo los suficientes para la consolidación de una seguridad territorial, también desde otras instancias, pues la implementación del acuerdo sugiere:

Transitar por un camino de reformas. La transición política es eso: las reformas, las aplazadas, las necesarias actualmente y las que se pueden anticipar. El mundo ha cambiado y necesita ser reformado, ponerse al día, porque si no será vano todo el Acuerdo de La Habana y nunca terminaríamos de pagar esa deuda social, política y económica del establecimiento con la sociedad colombiana, esa gran deuda con el campesino, con el indígena, con el afrodescendiente, con los jóvenes, las mujeres, la población diversa, con los “hermosos” vencidos y con todos los excluidos del poder. Existe una deuda social, una deuda política con la oposición en un contexto donde la intolerancia ha producido muchos asesinatos. (González et al. 2022, p. 12)

En la actualidad, en el contexto del posacuerdo, la ausencia de las FARC como uno de los grupos armados en disputa, ha producido un vacío en algunos territorios, que han sido paulatinamente ocupados por otros grupos:

Una hipótesis es que el país transitó de una guerra nacional a múltiples guerras locales (FIP y La Silla Vacía, 2020). Antes del Acuerdo de Paz se libraba una guerra entre el Ejército Nacional y la guerrilla de las FARC (y, en algunas regiones, entre el Ejército y la guerrilla del ELN). Las FARC tenían muchos frentes divididos por regiones estratégicas para fines militares, políticos y económicos, aunque era una organización nacional y eso permitía generar una narrativa de la guerra con unos bandos definidos e identificados. Con el Acuerdo de Paz, las FARC dejaron un vacío en muchas regiones, que empezó a ser llenado por grupos armados ilegales que estaban también en disputa con las FARC por el control territorial, o que llegaron a dichas regiones para buscar controlarlas. En esta perspectiva, los procesos de violencia reciente se identifican como parte de ciclos de ida y vuelta de esas violencias, en regiones que transitan de la guerra a la paz, y de regreso caen en la guerra, en una especie de “vuelta al pasado” en un proceso histórico de formación estatal. (González, et al. 2022, p. 28)

## 6 Metodología

### 6.1. Enfoque: Cualitativo

En consideración de las implicaciones de abordar una problemática de investigación propia de lo social, en la cual, “el científico social cumple una función no sólo epistémica, de producción de conocimiento, sino también política e histórica, que permite la transformación de la realidad social gracias a la inclusión de las perspectivas locales en un diálogo orientado en este sentido” (Herrera, 2010, p. 190) y desde una disciplina como la pedagogía, se reconocería que:

La unidad del saber social no es otra cosa que el conjunto de sentido al que cada visión aporta su comprensión desde su propia perspectiva y situación. Y la verdad de las ciencias sociales no es la univocidad de una sola opinión, de una sola disciplina o tradición teórica, sino lo que cada interpretación puede aportar al desarrollo de un tema.” (Herrera, 2010, p. 186)

El acercamiento a las realidades educativas por parte de esta investigación tiene un enfoque cualitativo, en el que se pretende el reconocimiento de las formas de vida local desde las construcciones narrativas, considerando que:

La teoría debe ser permeable al diálogo con los contextos locales, no obstante, también se deben deconstruir las prácticas sociales para hacerlas permeables al análisis teórico. En la medida en que el trabajo de interpretación teórica se entienda como un trabajo intertextual, la comprensión del mundo social deriva en una autocomprensión distinta de la práctica científica [...] el resultado de la experiencia hermenéutica es una ampliación o transformación del sentido de la teoría misma. Pero esto no se da en términos de un reforzamiento de la teoría, es decir, de una mayor solidez de su estructura, sino en términos

de que la teoría se deconstruye, se flexibiliza a partir del encuentro con lo singular de las prácticas sociales. (Herrera, 2010, pp. 201-202)

El enfoque metodológico cualitativo permite el acercamiento a los aspectos más complejos y variables de la experiencia comunitaria, acerca al investigador a conocimientos y prácticas locales, relacionadas íntimamente con su contexto de producción, para las cuales el investigador es un sujeto muchas veces externo (como en este caso), y;

Adquieren relevancia los métodos que se proponen captar los saberes de los contextos más locales. Métodos, por ejemplo, centrados en recuperar el saber profesional, el agregado o acumulado institucional, las historias barriales. También otros muy ligados a la acción social, particularmente, aquellos que se proponen producir un tipo de saber útil para la transformación de las condiciones sociales. (Herrera, 2010, p. 207)

Reconociendo lo anterior, algunas consideraciones que pueden situar la presente investigación con respecto a otros tipos de estudio son las siguientes:

(a) Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones interpersonales. (b) La influencia central del lenguaje: las descripciones que hacemos del mundo toman forma en el lenguaje o a través de los ‘juegos de lenguaje’; por tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión. (c) El envite político del saber: la distinción entre hechos y valores es indefendible, por tanto, el sentido de objetividad hay que ponerlo entre paréntesis; y (d) El yo en la relación: lo que está en la mente de un individuo no posee un carácter esencialista, sino que es efecto de la esfera social circundante. (Hernández, 2008, p. 88).

Si la experiencia es aquello a lo que recurrimos para acercarnos a la realidad, y esta realidad se expresa en las narrativas sobre las formas de vida local, por medio del lenguaje, cabe considerar la amplitud de lenguajes por los cuales la experiencia puede ser expresada, “por una parte, desde una instancia epistemológica metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad” (Hernández, 2008, p. 87)

## **6.2. Tipo de estudio**

La investigación se adhiere al estudio de caso, considerando que este permite el acercamiento a las prácticas, narrativas y formas de vida de los participantes, además:

Destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. (Stake, 1999, pp. 20 - 21)

Para el estudio de caso es fundamental entender el caso desde su localidad, como algo único que se expresa por sus propios medios y que debe ser entendido desde sus condiciones de posibilidad, es decir, hay un interés genuino por revisar las realidades que convergen y las situaciones que puedan influir en las formas en las que se presenta el caso; “apreciamos la singularidad y la complejidad de  $\Theta$  [el caso], su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos. La hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque, y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia.” (Stake, 1999, p. 26)

Sin embargo, es fundamental comprender los límites de todo tipo de investigación, y esta no es la excepción, es muy probable que a la hora de realizar el estudio de caso haya (desde el



marco interpretativo) una comprensión específica de las situaciones expresadas durante el trabajo en campo, y que va a estar imbuida por los temas y conceptos propuestos por la misma investigación, como también, por las perspectivas sobre la educación y la formación, construidas previamente como investigadores también sujetos y no objetos; es posible, que, “las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.” (Stake, 1999, p. 23).

El estudio de caso permite el despliegue y desarrollo de la revisión de un caso con las características adecuadas y específicas, lo que proporciona una comprensión más completa y compatible con los intereses de la investigación. Para esta investigación se implementaron múltiples métodos de recolección de la información, como la observación participante, la entrevista semiestructurada y métodos interactivos de recolección de la información.

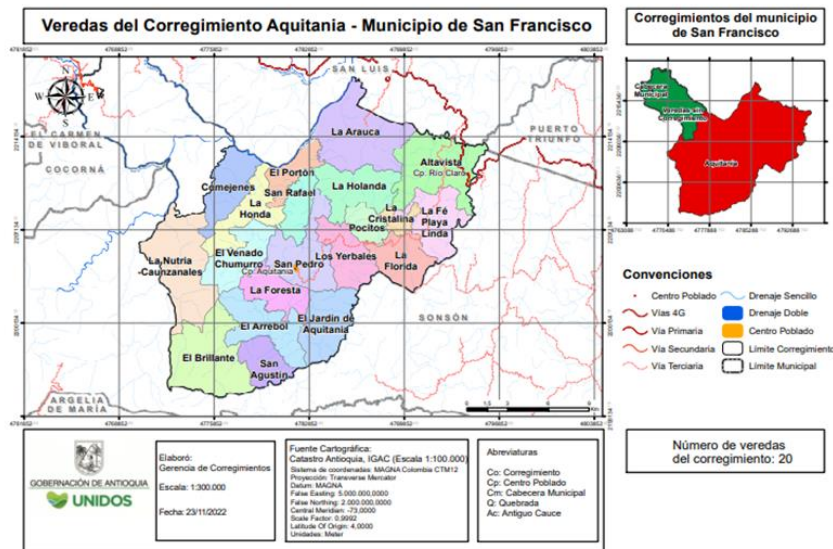
### **6.3. Contexto y participantes**

El caso en el cual estará centrada esta investigación son los procesos comunitarios que se realizan en el Corregimiento de Aquitania San Francisco, un territorio afectado en el pasado por una gran variedad de hechos victimizantes, en el marco del conflicto armado interno del país. Estas iniciativas son impulsadas por diferentes liderazgos, cuentan con participantes que habitan el territorio y personas externas que también aportan a estos procesos, quienes son la población central de la investigación.

Este corregimiento se encuentra ubicado en la subregión del oriente antioqueño la cual “– junto con Urabá y el Valle de Aburrá– fue el escenario de la más cruenta guerra en la década de 1990.” (Comisión de La verdad, 2022, p. 148).

### **Figura 1**

*Mapa de Aquitania con sus veredas*



*Nota: Figura 1 Mapa corregimiento de Aquitania. Tomado de Gobernación de Antioquia. (2024)*

El corregimiento de Aquitania “está constituido por 20 veredas y cuenta con una extensión de 324.6 km<sup>2</sup>; según el SISBÉN versión IV el corregimiento tiene 1.478 habitantes; la principal fuente de producción económica es la agricultura, y cuenta con 10 instituciones educativas.” (Gobernación de Antioquia, 2024). Su clima se caracteriza por ser tropical y húmedo, con una gran biodiversidad en fauna y flora, contando con bosques selváticos espesos. Actualmente el corregimiento tiene dificultades en accesibilidad, por el mal estado de la vía principal que la conecta con la autopista Medellín-Bogotá a la altura de San Luis y en la garantía de la prestación de servicios públicos como el agua, la energía y la conectividad.

**Figura 2**

*Panorama desde el mirador el Tabor.*



*Nota: Figura 2 elaboración propia 2023. Corregimiento de Aquitania.*

Con respecto a lo acontecido en el marco del conflicto armado y la organización comunitaria en el territorio cabe resaltar tres momentos:

Entre los años 2000 y 2003 en los que había presencia de Farc, ELN y ACMM, es decir, una soberanía en vilo. En este período emergen las prácticas y discursos individuales de resistencia. El segundo período, entre 2003 y 2006, hay un actor hegemónico, las ACMM, y afloran resistencias colectivas, aunque también perviven las individuales. En el tercero, resistencia y organización comunitaria 2006-2015, la resistencia es colectiva y se caracteriza porque se da cuando hay un único actor armado en todo el territorio: ACMM o Ejército. (Gallego, 2016, p. 16)

Lo que nos muestra que la población de Aquitania ha tenido diferentes formas de responder a las afectaciones del conflicto y que la organización comunitaria, en la cual nos centraremos y que actualmente se encuentra activa, puede tener nuevas perspectivas con relación a lo que posibilita el posacuerdo y al enriquecimiento de tantos años de organización comunitaria.

## **6.4. Métodos de recolección de la información.**

### **6.4.1. La Entrevista**

La entrevista es un método de recolección de la información en el que hay una interacción frontal entre dos o más partes, se considera la entrevista como un método que depende de variables contextuales, históricas y políticas, por tanto, “la entrevista no es sólo el intercambio neutral de hacer preguntas y obtener respuestas. Es un proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (Fontana & Frey, 2012, pp.142) además es importante reconocer que la entrevista siempre es asimétrica, porque, “en última instancia, es el investigador quien corta y pega la narrativa, eligiendo qué formará parte de ella y qué quedará afuera.” (Fontana & Frey, 2012, p. 144)

Para esta investigación usamos la entrevista semiestructurada, en la que no hay un protocolo estricto sobre la forma de preguntar ni responder, pero en la que si hay un tema claro de indagación, en la cual, el investigador realiza ciertas intervenciones para guiar la conversación y ahondar en ciertos puntos de interés para la investigación, en la entrevista semiestructurada no hay unas opciones predefinidas de respuesta, además, todas las preguntas suelen ser abiertas, en las entrevistas semiestructuradas se suelen adaptar las preguntas a las características del entrevistado para profundizar en aspectos particulares, además de que el entrevistador debe reconocer el entorno y el tipo de relación con el entrevistado para adecuar la entrevista. Podemos entender la entrevista semiestructurada como un punto intermedio entre la entrevista estructurada y no estructurada, entendiendo que:

La primera tiene como fin captar datos precisos de naturaleza codificable para explicar comportamientos dentro de categorías preestablecidas, mientras que la segunda intenta comprender la compleja conducta de los miembros de una sociedad sin imponer

ninguna categorización previa que pueda limitar el campo de investigación. (Fontana & Frey, 2012, p.159)

Las entrevistas se realizaron con los siguientes tipos de actores: personas participantes de los procesos comunitarios y líderes pertenecientes a algunas de las expresiones organizativas comunitarias del territorio, profesionales de la educación pertenecientes al territorio, o relacionados con este.

#### ***6.4.2. La Observación Participante***

La implementación de esta técnica en el desarrollo de la metodología para esta investigación, al igual:

Como ocurre con la entrevista, la observación se puede entender como un continuo que va de lo estructurado a lo no estructurado o, en los escenarios del campo, de la total observación participante a la observación no participante. En muchos estudios de caso la norma se sitúa en un determinado punto intermedio. En algunas formas de observación, la elección se hace mediante categorías y clasificaciones predeterminadas integradas en instrumentos que ya existen, o que se desarrollan para el estudio de que se trate. Esto es pues lo que se busca en el escenario. Las formas estructuradas de investigación son útiles en contextos donde se investiguen determinadas hipótesis, se haya desarrollado una herramienta específica de observación, el contexto esté circunscrito, y donde intervengan varios observadores para cubrir diversos escenarios. (Simons, 2009, p.79).

Esta técnica fue fundamental para la comprensión del contexto, y acercarnos más al escenario de dificultades y condiciones de posibilidad. Durante los 9 días en el territorio divididos en dos jornadas, la primera de 4 días y la segunda de 5 días, observamos las prácticas educativas comunitarias que se gestan y desarrollan en los diferentes espacios de encuentro de la comunidad,

las necesidades educativas expresadas por los participantes y el contexto, las dinámicas de movilidad dentro del territorio y sus complejidades, las prácticas productivas de los habitantes del corregimiento, situaciones íntimamente relacionadas a los remanentes del conflicto y las tensiones al interior de la comunidad.

Las reflexiones derivadas de las observaciones se registraron en diarios de campo con diferentes formatos, como grabaciones de audio, escritos a mano, notas digitales y capturas fotográficas.

#### ***6.4.3. Métodos interactivos de recolección de la información***

Para Chacón, et al. (2002) las técnicas interactivas de recolección de información:

Activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar [...] la información es generada, consensuada y validada por los sujetos en la elaboración de textos, narraciones y relatos, en tramas de sentidos que se construyen intersubjetivamente. De esta forma se generan procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, que propician la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva, haciendo posible la objetivación, la construcción y reconstrucción de otros sentidos y comprensiones. (p. 48)

Estas técnicas que menciona Chacón, para la presente investigación, se implementaron con 30 adultos de la tercera edad y 20 jóvenes de 16 y 17 años, en el marco del día del abuelo, en estas se generaron ideas relacionadas con el reconocimiento de necesidades formativas existentes y descripciones de las prácticas de educación social-

comunitaria. Realizamos, específicamente dos actividades: Árbol de sueños, miedos y compromisos (dirigida solamente a los jóvenes), y una observación e intervención de fotografías (dirigida a los jóvenes y adultos de la tercera edad).

### **6.5 Análisis de la información**

El análisis de la información recolectada se realizó a partir de codificación, esto es,

Condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos. A este proceso suele llamárselo codificación, aunque esta palabra puede implicar que es un proceso más bien mecánico. Preferimos pensar en términos de generar conceptos a partir de nuestros datos y usar códigos como manera de lograrlo. (Coffey & Atkinson, 2003, p. 31)

Esta condensación nos da por resultado la conformación de categorías que a su vez son el insumo fundamental para el desarrollo de los temas que conforman los resultados, así,

Primero, los códigos vinculan diferentes segmentos o ejemplos presentes en los datos. Traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad o elemento común. Los definimos diciendo que son sobre algo o se relacionan con un tema particular. Así, la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular. Como lo veremos, tales conceptos a su vez se relacionan unos con otros. Los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, entonces, se relacionan estrechamente entre sí. (Coffey & Atkinson, 2003, p. 32)

La idea de este proceso de análisis radica en la posibilidad de realizar conexiones pertinentes para la configuración de una reflexión sólida sobre elementos de peso, subyacentes a

la información rasa recolectada, y que a su vez pueden indicar pautas para la discusión. Por tanto, consideramos que:

El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos, no en el proceso prosaico de codificarlo. La importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos, no en si usamos un programa de computador para grabarlos o nos basamos en sistemas manuales de señalar y manipular. (Coffey & Atkinson, 2003, p. 32)

## 6.6 Consideraciones éticas

Estas consideraciones fueron fundamentales para un buen proceder, garantizando la transparencia, honestidad, seguridad y autocuidado:

- **Consentimiento informado:** Antes de la participación de la cada una de las personas en el estudio, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. Les proporcionamos información detallada sobre los objetivos de la investigación, métodos, posibles riesgos y beneficios. La participación voluntaria, así como la opción de retirarse en cualquier momento sin consecuencias adversas.
- **Respeto a la dignidad y la autonomía:** Respetamos en todo momento la dignidad y la autonomía de los participantes, permitiendo la libre expresión de sus ideas, opiniones y experiencias.
- **Confidencialidad y anonimato:** Tomamos medidas para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes. El control de datos y acceso a ellos los manejamos de forma segura, eliminamos identificadores personales en los documentos e informes de análisis para proteger la seguridad de los participantes.



- **Honestidad y transparencia:** Hemos conservado la honestidad y transparencia en todas las etapas de la investigación, desde la recolección de datos hasta la presentación de los resultados, proporcionando información directamente relacionada con lo sucedido en el estudio.
- **Tener en cuenta los principios éticos y morales de los participantes:** Se tuvieron en cuenta los principios expresados por los participantes, para la adecuación de los métodos de recolección de la información y los límites de estos. Para cada entrevistado se adecuaron las preguntas de las entrevistas, teniendo en cuenta elementos de esta naturaleza, expresados durante la introducción previa de los objetivos y finalidades de la investigación. Se tuvo un particular tacto sobre la información relacionada con hechos victimizantes y de violencia.
- **Equilibrio entre el respeto y la responsabilidad de generar conocimientos públicos:** Durante toda la investigación, que pretende aportar a la producción de conocimiento, se buscó un respeto a los participantes, sus aportes y una responsabilidad en términos de rigurosidad hacia el público al que va dirigido.
- **Respeto por las diferencias culturales de los participantes:** Como investigadores externos al territorio y provenientes de contextos diversos, reconocimos diferencias con la cultura propia de algunos de los participantes respetando sus consideraciones particulares sobre sus formas de vida local.
- **Habeas data Universidad de Antioquia:** Tomamos como referencia este parámetro, que se define en la Resolución rectoral 38017 de noviembre del 2013, “Manual de política de tratamiento de información y datos personales”, donde se especifica la

política de tratamiento de datos personales de la Universidad para el cuidado de la información recogida durante la investigación.

- **Auto cuidado y seguridad:** Como estudiantes pertenecientes a la Universidad de Antioquia, revisamos los riesgos de llevar a cabo esta investigación, y adquirimos la póliza estudiantil de accidentes personales, además de tener en cuenta las recomendaciones de los habitantes del territorio para nuestro cuidado personal en las fechas de despliegue de los métodos de recolección de la información que necesitaron presencia en campo.

## **7 Resultados**

Hemos construido los resultados a partir del desarrollo de tres temas, los cuales se nombran en los términos utilizados por los mismos participantes de la investigación. El primer tema “Interpretes del territorio”, profundiza sobre las características y finalidades de las prácticas de educación social-comunitaria producidas al interior de la comunidad, el segundo tema “Una comunidad educada se enamora de su territorio”, ahonda sobre las necesidades formativas de la comunidad, expresadas por las narrativas de los participantes, el tercer y último tema, denominado “Ser un engranaje”, abordamos expectativas, imaginarios y reflexiones relacionadas con la posible presencia del pedagogo en esos contextos. Los dos primeros temas conforman lo que podemos denominar el panorama de la educación social-comunitaria en Aquitania, como escenario profesional práctico-aplicado (Runge, et al., 2018); y el último tema se refiere a Consideraciones directas sobre la construcción del lugar del pedagogo.

### **7.1. Interpretes del territorio.**

La presencia de prácticas de educación social-comunitaria en contextos de posacuerdo puede asociarse con la reconstrucción del tejido social, la recuperación de la confianza entre familias, y la cooperación, cuestiones profundamente afectadas por el conflicto armado principalmente en territorios donde sucedieron hechos de violencia. En el desarrollo de este tema se encuentran acciones y prácticas que tienen por finalidad los elementos mencionados.

A partir de las narrativas presentes en las voces de los participantes, las acciones o prácticas educativas que se producen en los espacios de encuentro de la comunidad son descritas a partir de las experiencias que han observado y vivenciado en el territorio, donde los participantes inicialmente hacen un reconocimiento de la existencia de estas acciones y prácticas, dónde suelen

desarrollarse y de los actores que lideran estos procesos, tal como lo plantea Manuel, maestro y líder de procesos con la población de la tercera edad:

*Aquí hay procesos formativos y educativos porque aquí hay educadores y buenos y tú para educar debes motivar, aquí hay personas que motivan, estos encuentros son porque las personas son educadoras y motivan, pero además inspiran, inspiran al diálogo para encontrar salidas a las situaciones pero además estas personas que están coordinando todo esto acá, son líderes y son ejemplo y para educar uno necesita motivar, inspirar y ser ejemplo, entonces aquí hay educadores que están cambiando la mentalidad de las personas, sin necesidad de domesticarlos sino que nos convertimos en personas pensantes.*

También Paula quien nació y creció en el territorio expresa:

*Que yo sepa, ha habido los reencuentros, las movilizaciones que ha hecho Carmen, para conmemorar los diferentes tipos de victimización, masacres, secuestros, todo, desplazamientos y para crear esta memoria histórica colectiva para que no se repita”.*

### **Figura 3**

*Jornada de la luz.*



*Nota: Figura 3 Jornada de la luz, vigésima conmemoración del desplazamiento masivo del corregimiento, (tomado de repositorio Centro Nacional de Memoria Histórica, agosto 2023)*

En la jornada de la luz los habitantes del corregimiento se reúnen y marchan por las calles de la plaza principal, con velas encendidas repitiendo consignas y frases entorno a la reconciliación y dignidad de las víctimas, evocando el pasado generando prácticas de intercambio generacional que permiten el encuentro y la construcción de reflexiones sobre la importancia de la memoria para la No repetición.

Una de las consignas pronunciadas al unisonó fue:

*Soy Aquitania, soy patria, soy madre, soy un solo corazón con los hijos de mi pueblo. Soy 20 años de memoria escribiendo nuestra historia, 20 clamores hoy levanto a viva voz hasta el cielo, no más hijos de mi pueblo caídos por el odio y la separación. No brote más sangre de los despojos de mi corazón, levanto mi voz desde lo alto de mi pueblo por la justicia, la verdad y la paz.*

En estas narrativas también se puede evidenciar que los participantes no sólo reconocen los liderazgos de los actores locales sino también su participación en esos procesos como Daniel, líder de la comunidad “*Generamos espacios de formación también, cierto, donde a través de las comisiones empresariales y las diferentes secretarías o comités de las organizaciones, pues buscamos aliados estratégicos que nos ayuden a generar capacidad instalada*”

Como también lo plantea Martín, líder y maestro:

*Yo fui director de núcleo del municipio de San Francisco y del corregimiento de Aquitania del 86 hasta el 93, como director de grupo tenía todas las facultades para visitar establecimientos, mejor dicho, comunidad educativa, por comunidad educativa y cuando yo hablo de comunidad educativa, le recuerdo que de acuerdo a la ley 115 comunidad educativa es aquella que está conformada por padres de familia, estudiantes y docentes y obviamente todos los del entorno.*

*Entonces, con mucha frecuencia visitaba los establecimientos educativos rurales y urbanos, y siempre era parte de mi trabajo en cada visita al establecimiento educativo además de orientar al docente, era orientar a los estudiantes, era orientar a los Padres de familia ¿para qué? Para ser un proceso articulado, que nos permitiera de alguna manera tener unas relaciones más armónicas y menos verticales entre la familia, que eso luego que se maneja en la familia, se reflejaría en la comunidad. Pero entonces sí hubo la oportunidad de hacer muy buen trabajo en esa parte en Aquitania. Lo otro es porque ese trabajo de la climatización de espacios se coordinó mucho con Conciudadanía. Conciudadanía ha estado muy presente en el corregimiento, hasta pienso yo, que desde 1988 casi toda la década del 90 orientado este tipo de procesos, no como uno desearía, pero por lo menos dando pinitos. Pero el trabajo social es un trabajo complicado con mucho despacio pero pasito a pasito se va dando.*

Además, ubican las diversas expresiones organizativas que están presentes en el territorio donde se desarrollan prácticas educativas, así lo expresa María habitante de la comunidad:

*En la acción comunal y en la red de mujeres, a la asociación de víctimas, a Asoaduma que es lo de la tercera edad” y quien afirma que: “Todas son propuestas formadoras, porque en todas se llevan procesos sobre el desplazamiento, se forma a unas personas en una cosa y en otra... Son cosas en las que nos formamos constantemente, sobre la violencia y temas que con el tiempo se nos van olvidado.*

#### **Figura 4**

*Reinado de valores*



*Nota: Figura 4 Reinado de valores, vigésima conmemoración del desplazamiento masivo del corregimiento de Aquitania, (tomado de repositorio Centro Nacional de Memoria Histórica, agosto 2023)*

Esta es reina de los valores 2023, en el marco de la conmemoración de los 20 años del desplazamiento masivo del corregimiento de Aquitania del 2003, con su traje elaborado a partir de materiales reciclados, que construyó junto a su familia y que ella misma narra como “el resultado de la alegría y el amor.

Lucas un líder oriundo del oriente Antioqueño que se ha sumado a varios proyectos en el territorio desde la institución a la que pertenece afirma lo siguiente:

*Sí comunitarias, por ejemplo, acompañar los planes retorno que se hacían en unos procesos que se llamaban “Trochas por la Vida” entonces y pues allá se han contado con líderes, especialmente una líder que ha dejado, ha hecho que, como que lo que se aprendió en ese entonces, si continúe allá en el territorio... “Trochas por la Vida” es ir a una población a acompañarla como en ese retorno, pero también con el foco o con la intención,*

*con el objetivo de hacer memoria para superar las secuelas del conflicto y apostarle a una No Repetición.*

También, expresa que hay prácticas y acciones a las que se suman diversos colectivos e instituciones:

*Yo he tenido la oportunidad de estar en el grupo de acompañamiento mutuo que las Promotoras de Vida y Salud Mental han hecho allá en Aquitania, en las movilizaciones, y en algunos procesos que se han hecho desde la Unidad de víctimas y otras organizaciones que han querido como ir a allá a brindar un poquito sus conocimientos, por ejemplo, cuando las madres de la Candelaria quisieron ir Aquitania también, a tejer y hacer memoria y acompañar a las víctimas de allá, y también que no, pues también sean, vale la pena decir que también hay actividades, por ejemplo, que son más recreativas, pero considero que también son muy formativas, por ejemplo, las Eco Rutas, las caminatas ecológicas, los “Festivales de Balsas” con los campesinos que viven cerca de los ríos, algo de formativo o, no algo de formativo, mucho de formativo. He tenido la oportunidad de conocer, de conocer esas actividades y por el hecho de participar también me da un gran conocimiento del territorio de Aquitania.”*

Por otra parte, Hernán, académico y líder de varios proyectos investigativos acerca de las resistencias y procesos comunitarios en el territorio, dice que:

*Yo creo que hay unos procesos muy importantes para Aquitania. La sonrisa del niño es como el proceso más antiguo, creo, y luego de ahí salen como la asociación de víctimas, pero la asociación de víctimas por el contexto y también por varias fracturas entre algunas personas líderes comunitarias de allá, cada vez ha perdido mucha más fuerza, yo fui por primera vez a Aquitania en el año 2013, cuando conmemoraban los 10*



*años del desplazamiento. Y bueno, una conmemoración muy bonita y nutrida, pero lo que me permitió conocer allí es que había un proceso muy sólido entre líderes de distintas veredas y el casco urbano y me tocó ver cómo con los años se crearon algunas disputas por los liderazgos.*

Debido a las problemáticas entorno al acceso a la educación superior dentro del territorio de Aquitania, la salida de los jóvenes a formarse en otras regiones es una realidad sin embargo hay quienes vuelven e intentan fortalecer los procesos existentes como lo dice Lucas:

*Entonces mira que también desde la Academia también uno ha podido interactuar con personas de Aquitania, aportar un poquitico de lo que uno hace en otras regiones, en otros espacios y sabe que de alguna manera también pudiendo como participar, ir llevando y estar fortaleciendo esos lazos que se hacen entre las comunidades de Aquitania con sus pobladores, que ya no están allá de manera permanente, pero que si siguen aportando algo.*

Así mismo, Andrés participante activo de los procesos sociales comunitarios plantea: *“Conozco el colegio San Juan de Aquitania, también conozco lo que hace el profe de música que es enseñar a tocar instrumentos como la banda.”*

Irene, líderesa, promotora en salud, integrante de la asociación de víctimas, gestora de iniciativas de paz, reconciliación y reconstrucción del tejido social del corregimiento describe cuales son los eventos y prácticas comunitarias que se realizan en el territorio a lo largo del año:

*En el mes de julio, la actividad central de la Asociación de víctimas que es la movilización por la dignidad de las víctimas y el fortalecimiento de la memoria colectiva... en agosto el “Reinado de valores” que llevamos ya desde el 2009 realizándolo... en el mes de noviembre, el día de los abuelos, que es como ya la última actividad de nuestro plan*

*operativo anual de las cuatro asociaciones que trabajamos en red que es la actividad central de ASOADUMA, en el mes de enero, la actividad central de los jóvenes es el “Concurso de Balsas” en el centro zonal del Arrebol, esa fue la actividad central de la Red de Jóvenes... la marcha del adobe y la solidaridad”, que con eso es que hemos venido construyendo la sede Juvenil que se hace se construyó en el 2000 y el objetivo principal era que ahí funcionara la ludoteca de los niños, también las ecorutas para los diferentes lugares turísticos que tiene el corregimiento.*

**Figura 5**

*Concurso de balsas.*



*Nota: Figura 5Concurso de balsas. Actividad central de la red de jóvenes del corregimiento realizada en el centro zonal de la vereda el Arrebol. (Tomada de Repositorio comunitario, séptimo concurso de balsas, enero 2024.)*

Además, Irene como promotora de la salud ha propuesto y desarrollado acciones alrededor de temas como:

*Se ha trabajado mucho la salud mental, se ha trabajado la autoestima, se ha trabajado los derechos, las leyes, que se, las leyes que protegen a las mujeres contra la*

*violencia sexual, porque son casos que se han dado en el en el en el corregimiento, se ha trabajado también sobre ley de víctimas.*

**Figura 6**

*Día del Abuelo.*



*Nota: Figura 6 Conmemoración día de los abuelos, (Tomado de elaboración propia, noviembre 2023)*  
En la imagen se visualiza el ejercicio de activación física de los adultos mayores desarrollada en la placa polideportiva del corregimiento en el marco de la conmemoración del día de los abuelos, enfocada a la importancia del cuidado de la salud física y mental del adulto mayor.

Las acciones y prácticas que plantea la lideresa están dirigidas a todas las generaciones que tienen sus propias particularidades y características:

*...entonces por eso nosotros hacemos un plan operativo que beneficie a la familia completa, la familia completa está desde los niños de cero a siempre, como dice el dicho, los jóvenes, las familias, los adultos y los abuelitos, entonces una familia, pues una familia se*

*compone de toda, de todas las generaciones, entonces pensamos en trabajar por el bienestar de todas las asociaciones, por eso es que hacemos el día de la niñez y la recreación*

Estos hallazgos evidencian una comprensión, afirmación y validación de prácticas y acciones educativas en la comunidad y en el territorio por parte de los participantes, lo que permite ampliar el panorama de la existencia de estos procesos no solo en escenarios educativos escolarizados, sino también en otros escenarios comunitarios, así como, Daniel, líder de la comunidad propone que *“Los pobladores de Aquitania dejan de contar historias de Aquitania y se convierten en intérpretes del territorio de una manera más técnica y profunda”*.

### **Figura 7**

*Mural 3d.*



*Nota: Figura 7 Mural 3D, (Tomado de repositorio Aquitania Ancestral, 2024.)*

Esta es la producción artística, mural fluorescente con la luz ultravioleta y con diseños realistas 3D, realizado en el antiguo tanque de agua que construyó la comunidad, ubicado en el mirador el Tabor, cuyo lugar en el pasado fue tomado por grupos armados ilegales y hoy la comunidad lo recupera para el fomento de prácticas educativas y formativas que recuperan la memoria histórica del territorio convirtiéndolo en el “museo del tiempo”.

Esta idea de contemplar los habitantes como narradores de su propio territorio da apertura a las nociones y subjetividades políticas que tienen sobre las prácticas y acciones educativas y formativas que se gestan endógenamente en la comunidad, que no se distancia, sino que hace parte de las dinámicas propias configuradas por las necesidades y problemáticas, que además se instalan en las lógicas culturales en las que los participantes habitan y se apropian del territorio convirtiéndose en interpretes del mismo.

Tenemos un grupo de prácticas de educación social-comunitaria que se relaciona directamente con la construcción de memoria colectiva relacionada con los hechos de violencia que sucedieron y suceden en el marco del conflicto, como, por ejemplo, el museo del tiempo ubicado en el mirador el tabor, la jornada de conmemoración histórica del desplazamiento del 2003, la cual contiene actividades como las tertulias y la jornada de la luz. Por otro lado, también encontramos prácticas de educación social-comunitaria, relacionadas con la educación ambiental, como la propuesta de Aquitania Ancestral con sus eco-rutas, y el concurso de balsas que tiene lugar en la vereda el Arrebol. También, se evidencia la presencia de prácticas de educación social-comunitaria, relacionadas con el fomento de la salud, como lo son, las charlas y talleres sobre temas como el estrés y la higiene. Por último, están todas las prácticas educativas, asociadas con la cultura, expresadas en la presencia de grupos de danza, chirimía y banda marcial, a estas iniciativas también se le suma el reinado de valores, el cual se diversifica para cada año, mediante la elección de valores, que representan la programación de actividades que se desarrollan a lo largo del año.

## **7.2. Una comunidad educada se enamora de su territorio**

Las concepciones del territorio rural colombiano suelen acompañarse de fuertes sentimientos, por complejas experiencias que históricamente se han presentado allí. Quienes

participan en esta investigación suelen referirse de diferentes maneras a la relación que se ha forjado entre su propia subjetividad y lo que implica habitar Aquitania, Daniel, líder comunal cuando se refiere a las necesidades educativas menciona que: “...*una comunidad educada se empodera, una comunidad educada se enamora de su territorio, lo reconoce y lo defiende, y para construir paz necesitamos precisamente eso: idoneidad cualificarnos para ser competentes...*” dando de esta manera un lugar de prelación a la educación y como esta podría fortalecer la relación con el territorio habitado, lo que es para él como líder un ideal a alcanzar.

Este símil entre el sentimiento del amor, con el relacionamiento que debe existir entre los individuos y su corregimiento, nos habla de lo que valora, de lo que busca en medio de lo que han logrado y falta. Las necesidades educativas se expresaron en cada momento de la investigación, lo que muestra una urgencia. Cada persona expresa su insatisfacción y crítica conforme a sus vivencias, algunos de ellos desde lo que significa habitar el territorio de forma permanente, con todo lo que implica hacer parte de la ruralidad; otros desde la experiencia de haberlo hecho en algún momento y haber tenido que partir, por motivos que los superaban, en algunos casos por la violencia en otros por la búsqueda de mejores oportunidades laborales y profesionales; y finalmente los que no han habitado nunca el corregimiento, pero que son partícipes del corregimiento. Las críticas a las situaciones están cargadas de desaires, pero también de reflexión, de una conexión con el entorno.

Una necesidad educativa, expresada con mayor frecuencia, es la de mejorar la participación y el empoderamiento comunitario esto está profundamente ligado a fortalecer los lazos sociales y la colaboración dentro de la comunidad, con respecto a esto Paula, desde su lugar como profesional en educación y participante activa de las iniciativas comunitarias que se llevan

a cabo en Aquitania, valora de forma positiva posibles acciones de los educadores en relación con el territorio y la comunidad, y actualmente lamenta que no se realicen este tipo de actividades, ella comenta: “...ser más agentes de cambio y de transformación social, con cosas pequeñas como plantar árboles y una jornada de limpieza de las quebradas, ahora no veo la participación de los docentes ni organizando ni asistiendo a las conversaciones.” esto también tiene que ver con lo que plantea Juan, líder social que trabaja con las Juntas de Acción Comunal y las Asociaciones del corregimiento, sobre la falta que les hace a los procesos comunitarios el apoyo institucional, solo que él no enfatiza en los funcionarios sino en el acceso a recursos, lo que también da a entender una desmotivación:

*...los que estemos invitados de las comunidades vamos todo costo de cuenta de nosotros y eso no le da a uno, es difícil porque digamos que las alcaldías no se vinculan en este tipo de eventos, que son muy importantes...*

Además de esta falta de apoyo, muchos procesos educativos y la posibilidad de acceder a derechos se ven afectados cuando estos se encuentran mediados por la tecnología, Juan nos cuenta que : “...las personas no saben manejar tecnología, a veces también la falta de interés, a veces la falta de información, eso hace que muchas de las comunidades estén quedando excluidas de ese tipo de programas” refiriéndose a convocatorias que lanzan las administraciones públicas, perdiéndose de esta manera la posibilidad de fortalecer procesos ya existentes en Aquitania.

Existe también una necesidad de capacitación sobre cómo realizar trámites administrativos, siendo algo que entorpece el ejercicio de los procesos comunitarios, un ejemplo de ello nos señala Juan:



*Hay unas convocatorias a las que las comunidades pueden aplicar, pero la reglamentación de las juntas es como el palo en la rueda, porque, se exige, por ejemplo, un registro RUC, es el Registro Único Comunal y la mayoría de las juntas por no decir que, en su totalidad, no tienen ese registro ante el Ministerio del Interior, entonces eso se convierte en un problema para que las comunidades puedan acceder.*

Aquitania, como un espacio que necesita este tipo de procesos educativos cuenta con un reto frente a la superación del miedo y la desconfianza, María, una participante activa de las asociaciones nos cuenta:

*Muchas personas sienten miedo, por ejemplo, yo soy una con personas que vienen a dar capacitaciones sobre algún tema, por ejemplo, que el que da la capacitación son paracos o hijos de un paraco<sup>3</sup>, a esas personas que son hijos de desmovilizados y que son desmovilizados el gobierno les da muchas largas a que estudian y a que tengan trabajo y muchos que están infiltrados en la comunidad...*

Estas emociones que se presentan no son solo parte de lo que trae consigo el conflicto armado, muchas veces las acciones externas que se hacen para restituir derechos y que luego son desamparadas deben enfrentarse a las lógicas que se siguen dando en el territorio y más cuando muchas personas no han vivido la reparación en sus vidas y sienten la posibilidad del regreso de la violencia como algo real. Esta no es una problemática solo de percepción, sino que también hay un reto vigente con respecto a garantizar la seguridad de los participantes de los procesos

---

<sup>3</sup> Forma coloquial de referirse a miembros de un grupo paramilitar.



comunitarios en Aquitania, como señala Hernán un profesional que se ha dedicado a estudiar el caso de Aquitania hace varios años:

*...en los últimos 5 años, ha habido un crecimiento, no solo esa economía ilícita, que es la hoja de coca, sino también de una presencia cada vez más fuerte de un actor paramilitar, que también ha habido, pues unas disputas allá, etcétera.*

Estas condiciones que presenta existen al mismo tiempo que las necesidades de bienestar que tiene la comunidad y de los procesos organizativos que de una manera u otra, a pesar de las dificultades son críticos hacia ellas, como señala María cuando nos habla de la situación de las madres del corregimiento, frente a lo que considera sus necesidades educativas:

*La recreación, muchos no se han metido a este tema, que saquen a las personas de sus problemas, que salgan de la casa, las pobres mamas que se quedan toda la santa semana en la casa, y se quedan allá todo el día, y que ellas también tienen derecho.*

Esta mención acerca del bienestar se une a la voz de una líder, Irene, que explica que en términos de necesidades educativas no se puede descuidar al ser en toda su complejidad llamando a trabajar en diferentes esferas, ella nos menciona: “...salud mental, en valores hay que trabajarle mucho, en educación sexual, esa parte es una parte que ha sido difícil trabajarla...”

La importancia del desarrollo ambiental y la sostenibilidad se reconoce como una necesidad entre la comunidad rural de Aquitania y su entorno natural, destacando la necesidad de preservar y proteger los recursos locales, como lo señala Juan: “Se necesitan talleres donde se concientice sobre el cuidado del medio ambiente...porque es un tema de cultura” esta necesidad va ligada también con la búsqueda del bienestar, que se relaciona con el territorio y su cuidado.

Para lograr todas estas acciones la mejora de la organización comunitaria también entra en el discurso de las necesidades educativas, donde por ejemplo las cátedras comunales y la gestión del conocimiento, como plantea Juan cuando dice: “...*las cátedras comunales son muy importantes por el tema del relevo generacional en las juntas de acción comunal...ellos no ven atractivo el tema*” señalando no solo la importancia de estos contenidos para Aquitania, sino las dificultades que se ha tenido de gestionar los conocimientos que tienen las personas con más experiencias en temas de liderazgo, en relación a las Juntas de Acción Comunal, con las nuevas generaciones del municipio que no se ven convocadas aún, para ser partícipes activos.

Respecto a esta gestión que se relaciona con la manera en la que se realizan las acciones educativas, se narra la necesidad de mejora en el diseño y la planeación de estas estrategias, Manuel, un profesional en educación con una larga experiencia formativa y que vivió en Aquitania plantea: “...*de pronto hay personas que se deprimen un poquito porque se saturan tanto de información y de compromisos, pero uno tiene que aprender a soltar y a delegar.*” para esto el trabajo en red podría ser una opción como lo recomienda Daniel: “*tiene que ser un tema de trabajo en equipo de juntanza, de cómo crear esos lazos de red, de trabajo en red que tal vez es como lo que nos haría falta.*”

Una de las grandes dificultades que atraviesan todas estas necesidades vuelven a ser las condiciones mismas del territorio donde la continuidad de las iniciativas es difícil, Hernán lo corrobora:

*Entonces en educación pasa eso, hay una falta de oportunidad, tremenda allá y también, por ejemplo, en diferentes procesos culturales, es ese proceso ha sido intermitente,*

*me ha tocado ver periodos en los cuales hay un profesor o una profesora, de música y de baile y me ha tocado otras épocas en las que no hay.*

El enriquecimiento cultural y social que es a lo que apuntan muchas de estas iniciativas que muchas veces son descontinuadas destacan la valoración y la búsqueda de la preservación de las tradiciones locales y la promoción de la inclusión y la diversidad, para ello como lo plantea, Irene es necesaria una contextualización de las acciones educativas:

*...la Comunidad no le va a escuchar a usted un tema que no le interesa, un tema que no sienta la necesidad de verlo, sino lo que la Comunidad, por lo general, le pone atención a lo que está viviendo en el momento.*

Agregando la necesidad de tener en cuenta la integralidad de lo que son las personas a la hora de proponer una acción educativa:

*...el ser humano es integral, si somos integrales hay que trabajar todo, hay que trabajar igual a la par, con lo con lo espiritual, con lo mental, tiene que ir ligado lo uno con lo otro, si no trabajamos todo esto no vamos a lograr el bienestar del ser humano.*

Manuel señala por su parte que no es solamente responder a los problemas culturales lo que representa un reto a nivel educativo, sino también saber diagnosticar sus orígenes en la comunidad: *“Descubrir cuales son las causas del problema, porque hay violencia, porque hay guerra, porque la gente roba, porque la gente se quita la vida, etc.”* todo esto puede relacionarse de alguna manera con lo que menciona Daniel cuando habla de la relación estrecha entre la educación y la construcción de paz en el corregimiento, ya que es una necesidad tener en cuenta que todo lo que se hace desde lo comunitario piensa primero en la paz: *“prima la educación...en*

*torno a la construcción de paz, para conocer, reconocer el territorio, para reconocernos como individuos, como personas y para también respetarnos desde la diferencia.”*

A su vez, el fomento de una conciencia global y social demuestra la comprensión de los desafíos mundiales y la necesidad de colaboración tanto a nivel local como internacional, para abordarlos de manera efectiva, para esto Paula plantea desde las reflexiones del campo de la educación que se debe “...conectar las áreas y esto tiene que ver con la pedagogía crítica.” Martín por su parte, otro profesional en educación de Aquitania que le ha aportado a la formación de varias generaciones de jóvenes del oriente antioqueño habla de la necesidad de que la educación aborde la formación de la conciencia territorial y global: *“Tengo que educar como local conociendo y apropiándome del territorio, pero ubicado en la nación y ubicado en el mundo... la educación no puede ser tan miope para pensar que solamente se educa para la localidad...”*

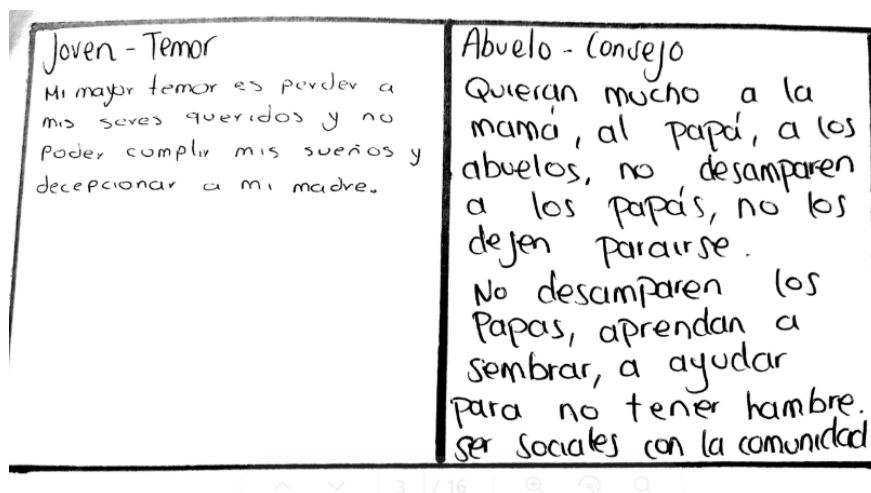
Para el despliegue de los métodos interactivos de recolección de información se pudieron desvelar necesidades educativas por parte de la población joven principalmente. Primeramente, se referirá al ejercicio de “Temores y Consejos”, esta fue una actividad entre los jóvenes del grado 11 de la Institución Rural de Aquitania y algunos abuelos del corregimiento durante el día de los abuelos. Para esta actividad apoyamos en la escritura y en la lectura a los abuelos ya que muchos de ellos no sabían leer ni escribir, pero finalmente resultó ser un puente de comunicación intergeneracional entre las expectativas de la juventud y la experiencia con la que cuentan los abuelos de Aquitania.

La actividad fue un espacio de expresión importante para reconocer cuáles son los temores de los jóvenes de Aquitania y que recomendaciones pueden dar los abuelos que han habitado el corregimiento hace tantos años. En esta actividad las necesidades educativas emergen. Los abuelos

de Aquitania han tenido una experiencia relacionada con lo sucedido en el marco del conflicto armado mucho más directa y sus consejos se relacionan con esta experiencia, tanto hacerle frente a este peligro presente en la Comunidad, mediante lo que para ellos es importante como la cohesión social y las prácticas económicas de la agricultura para solventar dificultades económicas. Algunos de estos consejos hablan de formas de vida, para lo cual la educación y la formación resultan importantes:

### Figura 8

*Observación e intervención de fotografías 1.*



*Nota: Figura 8 elaboración propia 2023. Observación e intervención de fotografías 1.*

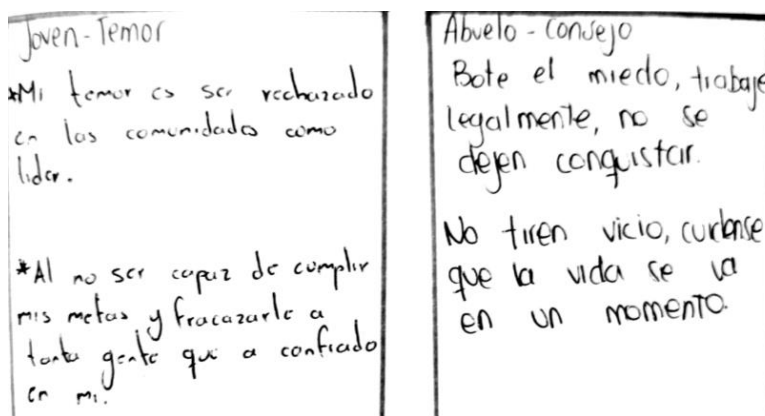
**Izquierda:** “Mi mayor temor es perder mis seres queridos y no poder cumplir mis sueños y decepcionar a mi madre.” Temor, joven

**Derecha:** “Quieran mucho a la mamá, al papá, a los abuelos, no desamparen a los papás, no los dejen para irse. No desamparen los papás, aprendan a sembrar y a ayudar para no tener hambre. Ser sociales con la comunidad.” Consejo, abuelo.

También aparece como algo importante lo que se valora como éticamente correcto, donde la educación tiene un papel esencial, acá aparecen cosmovisiones que vienen de la religión, que pueden guiar las acciones de las personas en medio de las dificultades que tiene el corregimiento:

### Figura 9

*Observación e intervención de fotografías 2.*



*Nota: Figura 9 elaboración propia 2023. Observación e intervención de fotografías 2.*

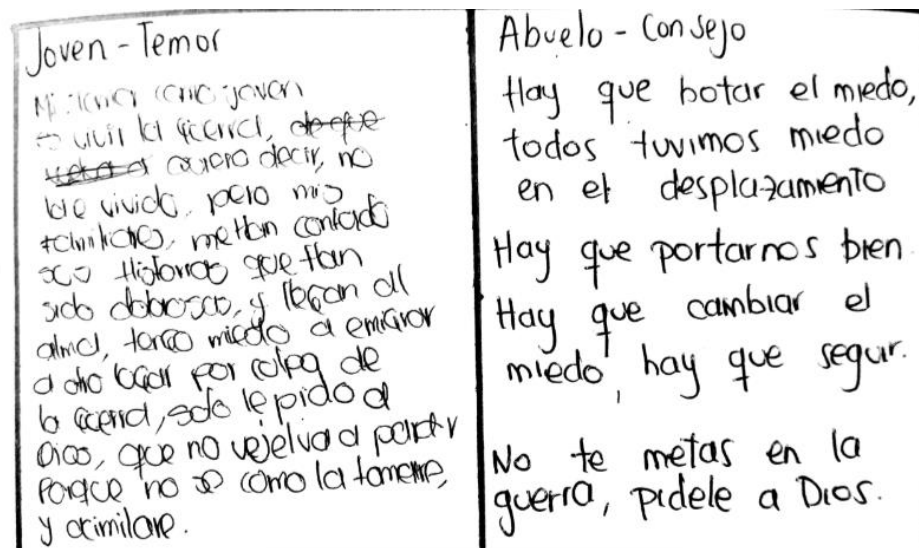
**Izquierda:** “Mi temor es ser rechazado en las comunidades como líder. Al no ser capaz de cumplir mis metas y fracazarle a tanta gente que ha confiado en mí” Temor, joven

**Derecha:** “Bote el miedo, trabaje legalmente, no se dejen conquistar. No tiren vicio, cuidense que la vida se va en un momento.” Consejo, abuelo.

La necesidad de seguridad, que reconocemos como una necesidad educativa, se ha presentado en los participantes de las iniciativas comunitarias, incluidas en los profesionales que las apoyan de forma interna y externa. Esto también tiene impacto en las juventudes, la experiencia entonces de los abuelos que vivieron el flagelo del conflicto armado promueven que la juventud no tenga un miedo paralizante y que siempre opten por una vida por fuera de la estructura armada que ha afectado el corregimiento, lo que aboga por la necesidad del empoderamiento:

**Figura 10**

*Observación e intervención de fotografías 3.*



*Nota: Figura 10 elaboración propia 2023. Observación e intervención de fotografías 3.*

**Izquierda:** “Mi temor como Joven es vivir la guerra, quiero decir, no la he vivido, pero mis familiares, me han contado sus historias que han sido dolorosas, y llegan al alma, tengo miedo a emigrar a otro lugar por culpa de la guerra, solo le pido a Dios, que no vuelva a pasar por que no sé cómo lo tomare y asimilaré.” Temor, Joven

**Derecha:** “Hay que botar el miedo, todos tuvimos miedo en el desplazamiento. Hay que portarnos bien, hay que cambiar el miedo, hay que seguir. No te metas en la guerra, pídele a Dios.” Consejo, abuelo

La otra actividad realizada fue el “Árbol de Miedos, Sueños y Compromisos” allí las necesidades educativas también fueron las protagonistas, esta actividad fue destinada para la población joven del corregimiento y pretendía hacer preguntas en sobre estas tres categorías relacionándolas en el ámbito de lo educativo. Las respuestas fueron muy variadas e importantes



para continuar la con los resultados sobre las necesidades educativas, que la población de Aquitania podía identificar:

**Figura 11**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos.*



*Nota: Figura 11 elaboración propia, 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos.*

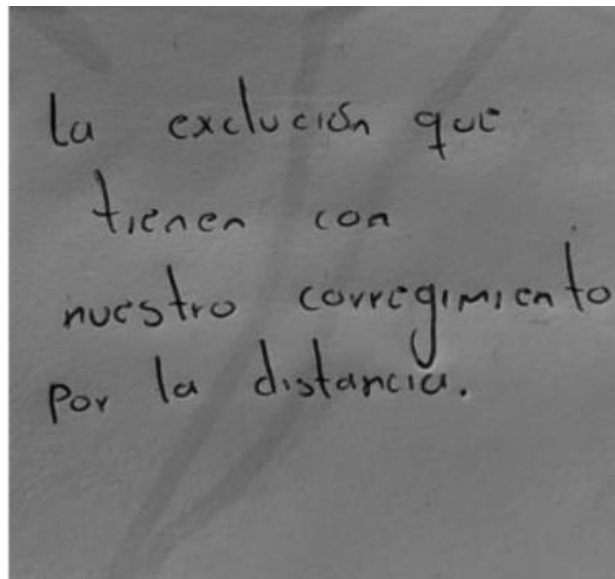
En una primera instancia, cuando los estudiantes mencionaron sus miedos, en muchos casos hablaron de situaciones problemáticas causadas por alguna situación desfavorable que viven en relación con lo educativo. Estas situaciones impactan de una o de otra manera su realidad de vida.



Los estudiantes hicieron referencia en reiteradas ocasiones la preocupación que tiene alrededor de los recursos materiales y el apoyo institucional para llevar a cabo sus sueños educativos, esta es una necesidad que se relaciona con la accesibilidad a los derechos, pero que particularmente, también es una denuncia política de la situación que viven sus Habitantes:

**Figura 12**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 1.*

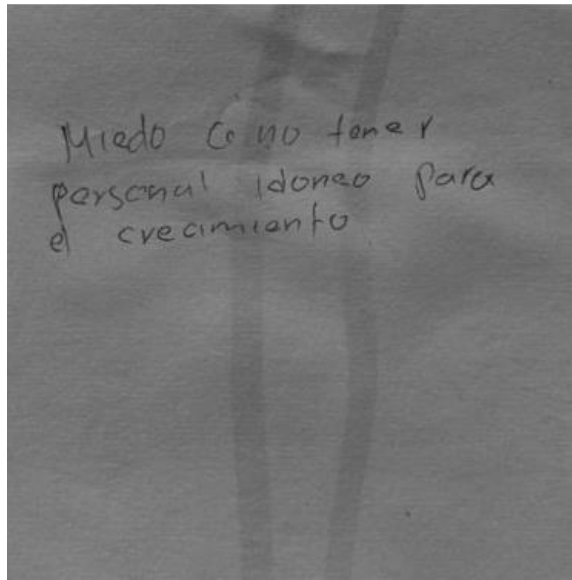


*Nota: Figura 12 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 1. "La exclusión que tienen con nuestro corregimiento por la distancia." Joven de Aquitania 2023.*

Esos miedos también se preguntan por los profesionales que pueden llegar externos a apoyar los procesos en Aquitania, la pregunta por su idoneidad tiene que ver con una necesidad de que estos correspondan adecuadamente a los retos que trae consigo el trabajo comunitario, social, cultural en el corregimiento.

**Figura 13**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 2.*

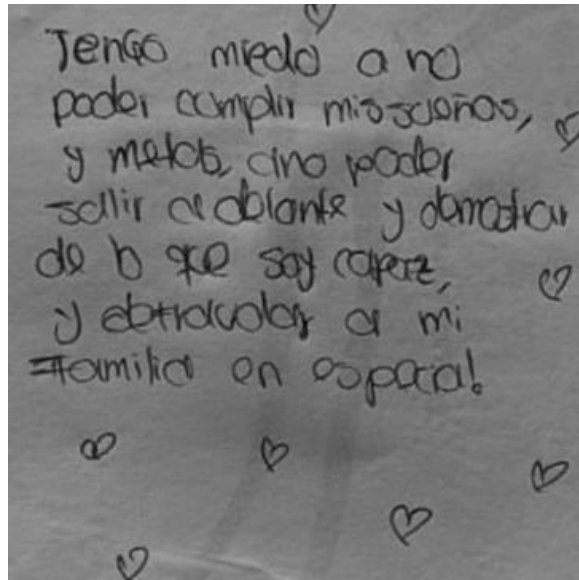


*Nota: Figura 13 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 2 “Miedo de no tener personal idóneas para el crecimiento” Joven de Aquitania, 2023.*

Entre los participantes había una gran preocupación por el cumplimiento de sus metas personales y educativas. La posibilidad de no terminar sus estudios es un miedo del cual hablaron en reiteradas oportunidades y lo dejaron plasmado en la actividad. Pensamientos como la posibilidad del fracaso, defraudar a la familia, no poder conseguir un trabajo, no ser reconocido por la comunidad, son preocupaciones personales de los estudiantes y también tienen que ver con la incertidumbre que sienten algunos de ellos hacia el futuro, hacia el contexto del corregimiento y hacia sí mismos:

#### **Figura 14**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 3.*



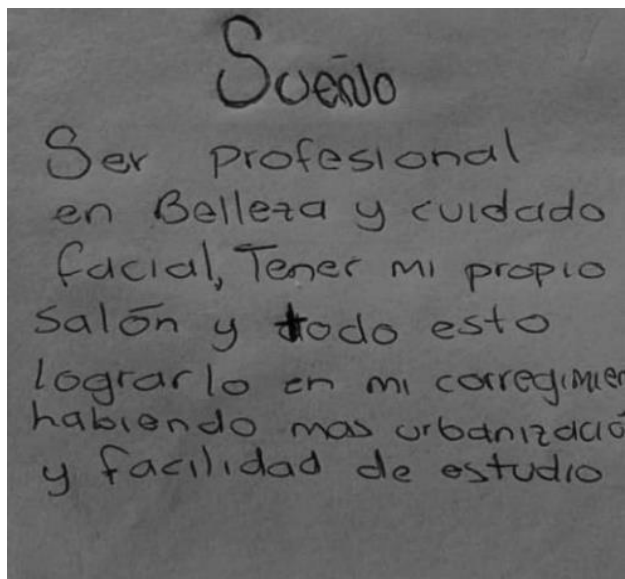
*Nota: Figura 14 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 3 “Tengo miedo a no poder cumplir mis sueños y metas, a no poder salir adelante y demostrar de lo que soy capaz, y defraudar a mi familia en especial.” Joven de Aquitania, 2023.*

Las necesidades educativas que se veían reflejadas en los sueños de los participantes tenían que ver con todo lo que ellos reconocían que faltaba, lo que en Aquitania no se ha hecho presente alrededor de la educación. Para la juventud y que los pone a ellos en un lugar de incertidumbre, como ya se mencionó que resulta ser angustiante a nivel emocional

Cuando se referían a sueños algunos de ellos lograban ser específicos, la formación técnica, tecnológica y superior aparece con relación a una mejora de la calidad de vida. Que los estudiantes hablen de sus aspiraciones laborales y profesionales nos muestra una lectura sobre los derechos que tienen y sobre las condiciones en las que los pueden o no ejercer:

### **Figura 15**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 4.*

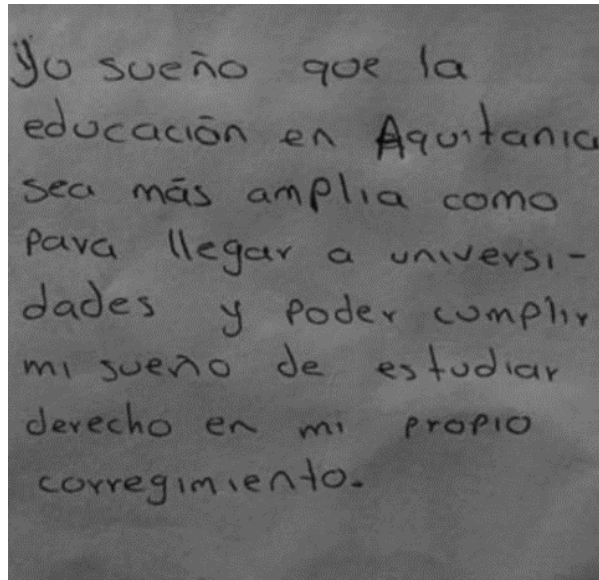


*Nota: Figura 15 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 4 “Sueño. Ser profesional en belleza y cuidado facial, tener mi propio salón y todo esto lograrlo en mi corregimiento habiendo más urbanización y facilidad de estudio.” Joven de Aquitania.*

También hay sueños que se refieren a la forma en la cual debe darse esta educación, que no reduzca las posibilidades y que los estudiantes puedan permanecer en su territorio. La permanencia en las zonas principalmente rurales es una prioridad actual en Colombia, ya que nos enfrentamos a una población rural cada vez más mayor, la ruralidad colombiana se envejece y esto afecta enormemente la capacidad productiva de las tierras de cultivo y también produce problemas relacionados con la transmisión cultural, debido a que las nuevas generaciones optan por un estilo de vida urbano y se alejan de las formas de vida rurales como de los conocimientos y prácticas que la atraviesan. Los siguientes sueños lo expresan:

### **Figura 16**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 5.*

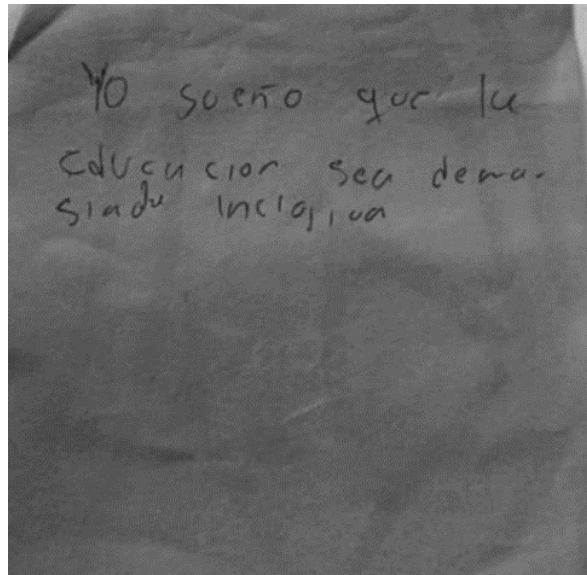


Yo sueño que la educación en Aquitania sea más amplia como para llegar a universidades y poder cumplir mi sueño de estudiar derecho en mi propio corregimiento.

*Nota: Figura 16 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 5 “Yo sueño que la educación en Aquitania sea más amplia como para llegar a universidades y poder cumplir mi sueño de estudiar derecho en mi propio corregimiento.” Joven de Aquitania, 2023.*

**Figura 17**

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 6.*



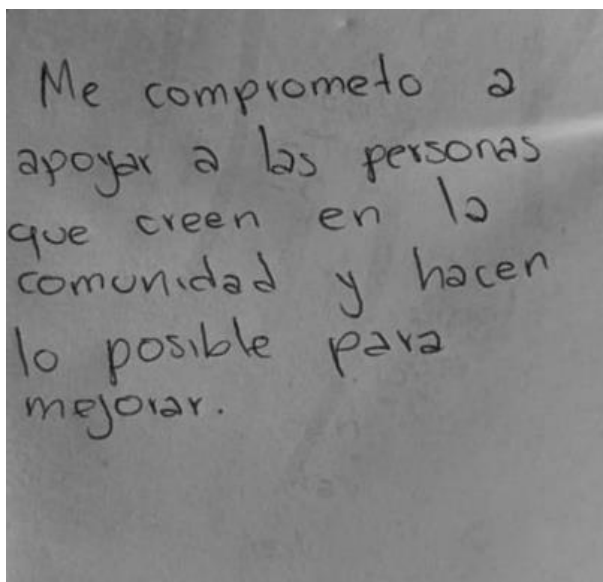
Yo sueño que la educación sea demasiado inclusiva.

*Nota: Figura 17 elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 6 “Yo sueño que la educación sea demasiado inclusiva.” Joven de Aquitania, 2023.*

Los compromisos que se realizan buscan responder a algunas de las necesidades que ya identificamos que tiene el corregimiento de Aquitania, a nivel educativo, principalmente los jóvenes se han comprometido a participar más, lo que tiene que ver con esa necesidad que hay de participación, de empoderamiento comunitario. Esto no solo depende de factores externos, sino también, es reconocido por los jóvenes como un compromiso de índole individual:

### Figura 18

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 7.*

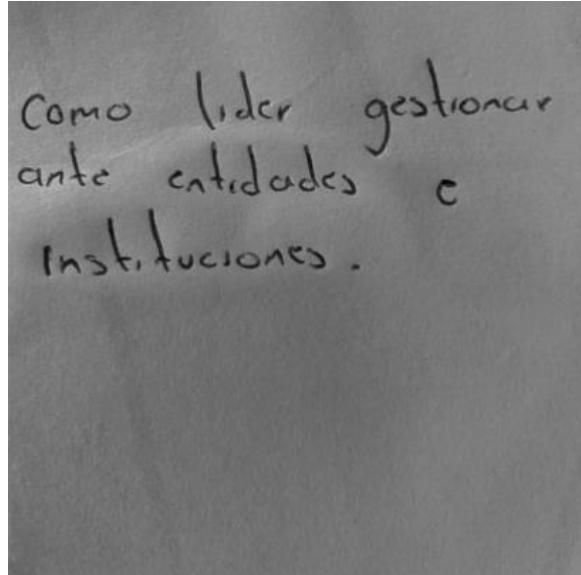


*Nota: Figura 18 : elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 7 "Me comprometo a apoyar a las personas que creen en la comunidad y hacen lo posible para mejorar." Joven de Aquitania, 2023.*

Algunos van más lejos y relacionan su participación con la necesidad de apoyo por parte de las instituciones:

### Figura 19

*Árbol de sueños, miedos y compromisos 8.*



*Nota: Figura 19 : elaboración propia 2023. Árbol de sueños, miedos y compromisos 8 “Como líder gestionar ante entidades e instituciones.” Joven de Aquitania, 2023.*

Estas necesidades, arraigadas en la realidad y la experiencia de la comunidad de Aquitania, constituyen los pilares fundamentales para una educación, que responda a sus aspiraciones y necesidades que podrían permitirles una permanencia, una posibilidad de confiar, de mejorar las condiciones en las que habitan la ruralidad. La educación se reconoce como un elemento fundamental para la mejora de diferentes esferas, se reconoce intergeneracional mente y desde diferentes roles dentro de la comunidad, lo que hace que estas necesidades sean más complejas y no sean solo de competencia del ámbito escolaridad, alcanzando un nivel de complejidad que muchas veces se desconoce en el ámbito rural.

### **7.3. Ser un engranaje**

La metáfora como construcción lingüística nos presenta imaginarios y concepciones sobre el mundo; con respecto a esto, una metáfora puede servir como una incitación para situar el lugar

del pedagogo, Juan uno de los líderes sociales de Aquitania, nos aporta una metáfora que puede cubrir una amplia variedad de reflexiones, Juan habla sobre la relación entre actores: *“Esa relación se puede dar a través de los líderes comunales, de identificar que se necesita y ser como el engranaje, ser como el engranaje entre las instituciones y las comunidades”*

Pensar en un engranaje, nos sitúa en la perspectiva de una máquina. El engranaje se puede entender como un conjunto de piezas que hacen parte de la máquina, se involucra de alguna forma con su funcionamiento, pueden haber engranajes auxiliares o centrales, puede ser pequeño o grande; las piezas de un engranaje tienen tamaños y formas variables que dan un movimiento específico al conjunto; el cambio en las formas y en la cantidad de piezas puede variar las finalidades y el comportamiento de la máquina, es la forma en la que encajan las piezas y su ritmo de movimiento lo que determina muchas de las dinámicas de funcionamiento de la máquina, sugerir al pedagogo como una pieza del engranaje de la educación social-comunitaria en un contexto de posacuerdo, implica: una forma específica de la pieza, considerar las formas del resto de las piezas ya existentes, y una forma de reconfiguración del engranaje para posibilitar un espacio (lugar), en el que encaje una nueva pieza, la pieza pedagogo.

En Aquitania, toda aquella educación que sale de las fronteras de los escenarios escolarizados, ha estado acompañada por la presencia de profesionales no vinculados directamente con el campo de la pedagogía (promotores de salud, periodistas, psicólogos), esto hace que la perspectiva sobre los profesionales en educación en las prácticas de educación social-comunitaria sea variada y construida desde las expectativas de los participantes con respecto a lo que hace o no un profesional de este campo en estos espacios; aludir a las características del lugar que ocupa un pedagogo, como una pieza del engranaje de la educación social-comunitaria en Aquitania, implica cruzar varias instancias de reflexión. Algunas de estas expectativas están



situadas en términos del reconocimiento desde las instancias locales de participación, la perdurabilidad de las formas de organización y las características de la acción colectiva que se ha configurado históricamente en el territorio, Daniel un líder, expresa que:

*“el principal aporte de un profesional acá es un acompañar procesos o facilitar, generar estrategias e implementar dinámicas que permitan desde la práctica que las comunidades se reconozcan en lo que tienen, se empoderen y lo hagan respetar a través del control, del seguimiento, la vigilancia.”*

Esta idea sobre el profesional que acompaña y actúa desde las prácticas de las comunidades parece ser un elemento central, Paula nacida en el territorio y ahora profesional en educación habla de estos aspectos otorgando perspectivas reflexivas más concretas, ella expresa que:

*“los pedagogos deberían partir de teorías críticas, como por ejemplo la de Freire, como por ejemplo la pedagogía crítica, donde se involucra más a la comunidad en la construcción de estos planes, ningún profesional llámese medico periodista o lo que sea, va ir a decir lo que piensa que debe ser si no que debe construir debe ser una cosa participativa un proceso participativo, porque si la comunidad no se involucra en el proceso, en el plan o lo que sea, si no se sienten involucrados no va ser duradera la experiencia y cuando se vaya ese profesional la estrategia se va a caer.”*

Y lo profundiza en relación con los profesionales que participan en la educación formal:

*“Un trabajo que podría efectuar un pedagogo es acompañar esas reflexiones con los docentes sobre la identidad profesional y sobre sus propios relatos de vida, y como eso influencia su actuar como docente actualmente, “viví esto y soy más cauteloso”, la introspección que hagan los docentes que puede que no lo hayan hecho, porque no se lo*

*han preguntado, o no ha habido alguien que se los pregunte, puede tener un efecto en sus acciones, al menos que sean conscientes de porque actúan o porque no.”*

Desde una perspectiva más alejada del ámbito educativo, podemos encontrar pensamientos de profesionales como Hernán, el cuál ha realizado investigaciones sobre la situación de Aquitania, y que nos expresa la importancia de reconocer las características del contexto en el que se construiría un posible lugar del pedagogo, características que pueden encontrarse en otros contextos de posacuerdo en Colombia y que parecen ser secuelas, algunas esperadas y otras no tan esperadas, resaltando que:

*“En otros momentos hubo una disputa de una hegemonía porque eran varios actores armados ahí, pero en este caso tenemos un actor hegemónico, que es un grupo paramilitar que a la vez pervive con un montón de prácticas comunitarias que han tenido en ese corregimiento desde hace varias décadas.”*

Esta permeabilidad constante de las prácticas comunitarias con otras muchas situaciones de violencia aún presentes por parte de grupos armados hegemónicos no estatales, pueden limitar los alcances de algunos procesos, tanto los que se gestan en el relacionamiento de los sujetos pertenecientes al territorio, como aquellos procesos externos de otras organizaciones o incluso los de origen estatal. Estas limitantes son reveladas, en tanto se reconocen los intereses políticos y económicos de estos grupos. Hernán profundiza en esto y habla sobre su experiencia:

*“Yo no soy de Aquitania y no vivo en Aquitania. Entonces cierto, tengo la oportunidad de entrar y salir. Pero los profesores no, es decir, los profesores que están allá tienen que convivir con esos actores armados. Y lo que sucede acá es que hay unas dinámicas que yo no conozco y otras que yo conozco, tal vez por las personas que entrevisto. Para mí ha sido muy clave que donde vaya a hacer trabajo de campo siempre*

*estoy acompañado o me van a recibir personas de la comunidad, que son esas personas las que terminan legitimando mi trabajo, así como te sucede a vos. Es decir, en un contexto de estos tan complejos, sobre todo cuando hay actores armados, etcétera.”*

En este último comentario de Hernán, podemos dilucidar una relación latente entre el reconocimiento de la comunidad y el respaldo hacia la presencia de un profesional externo en este tipo de contextos, todo esto atravesado respectivamente por las tensiones y limitantes existentes sobre las prácticas comunitarias, las cuáles pueden ser resultado del mismo carácter heterogéneo de las personas pertenecientes a la comunidad, pero para estos casos, también muchas otras logran establecerse gracias a las características y condiciones de posibilidad establecidas en los contextos de posacuerdo en Colombia. Para Hernán estas limitantes de los procesos comunitarios también son el resultado de prácticas de resistencia:

*“Vuelvo con que hay un solo actor armado para la gente, para los profesores es menos complejo, pero sigue siéndolo, pero es menos complejo acoplarse a un actor armado que a varios. Entonces lo que dice James Scott es que en estos casos lo que hacen las personas es que sus formas de resistencia son algo que él denomina la máscara, y la máscara es una especie de complacencia ante ese actor armado, es decir, es una especie de camuflarse ante ese actor. Que no ir en contra corriente así interiormente tú vayas en contra de eso. Entonces sí, esa es una diferencia abismal, es decir, porque es que ellos son los que están allá, ellos son los que comparten con la Comunidad, los que conocen la dinámica, los que conviven con los actores armados. Ciertamente, en cambio yo llego, estoy solamente un tiempo. Escucho la gente, pero no estoy en la dinámica del día a día, esa es una diferencia grande.”*

Es entendible que estas resistencias también estarían presentes en las practicas educativas sociales-comunitarias, y que influirían en aspectos como la selección de contenidos, las formas, la elección de los lugares y las fechas de realización. Así, volviendo a nuestra metáfora sobre el engranaje de la educación social-Comunitaria, podemos entender que el soporte del engranaje no está completamente dispuesto a las voluntades de las piezas que hacen parte de él.

Con respecto a las percepciones sobre cómo debe ser la actuación de un pedagogo dentro de este tipo de contextos, Martín un maestro ya jubilado, el cual pudo trabajar en Aquitania durante un largo tiempo antes del desplazamiento del 2003, y que sigue participando en algunas prácticas de educación social-comunitaria, refiriéndose específicamente a lo que sucede en Aquitania, comenta que:

*“Una de las debilidades que tiene cualquier proceso educativo, es que luchamos como extraños y no señor, el primer elemento de la educación que debe llegar es la apropiación del territorio, y no apropiación para dominarlo, yo no soy rey de nada, soy simplemente integrante de. Si a mí me dicen que soy integrante, yo le doy el uso, pero entonces ya eso me da una visión limitada del uso, yo puedo tener toda la plata del mundo para comprar este río, pero yo no lo puedo gastar. Porque ese río es mío, tuyo y de aquel otro. Lo tengo que cuidar.”*

Lo que Martín expresa puede relacionarse a consideraciones que se deben tomar desde lo político y lo ético, en cuanto a esto, la participación de profesionales en los contextos de posacuerdo no puede soslayar la necesidad de situarse, pero sin desvincularse de otras instancias de reflexión más amplias, parece ser que el aportar en un contexto de estas características, por lo que han expresado hasta ahora estos resultados, exige la existencia de un compromiso político genuino con las comunidades.

Una lideresa del corregimiento Irene, recalca lo anterior mencionado por Martín con algunos sucesos que han tenido lugar al interior del territorio, particularmente en las practicas educativas, y que pueden ser una de las grandes problemáticas actuales relacionadas con este tema, ella expresa que:

*...la gente se acostumbró a la mediocridad y quieren...inclusive a mí eso es algo que me que me da tristeza, que a veces, cobran una cantidad de plata, pues allá en el municipio, que por tantos talleres que hicieron sobre este tema, sobre el tema y va uno a ver: la gente no ha recibido esa educación sobre esos temas, sino que simplemente van a ir a recoger la asistencia y de pronto hablaron por encima el tema y que ya «Que ese tema ya se vio con la Comunidad» y la Comunidad: «no, no lo sé», ósea, si yo no hago bien las cosas, la Comunidad se queda en las mismas, ¡pero allá sí cobraron la plata! Porque supuestamente capacitaron la comunidad y la Comunidad no se capacitó en eso.*

En este punto el compromiso ético y la construcción de una postura política parecen tener un gran impacto en la consolidación de un lugar construido desde la comunidad, esto puede relacionarse con la legitimidad de dicho lugar como lo expone Hernán, cuando habla del reconocimiento de la comunidad sobre lo que hace ese profesional en cuestión. En estos términos, toda producción que se establezca va a suceder de una forma contingente, en donde no hay un producto disciplinar que pueda aplicarse o relacionarse directamente como un guante sobre los requerimientos emergentes de los contextos, sino que aparece el profesional como sujeto encargado de pensarse de forma rigurosa las situaciones educativas *in situ* (Runge, 2024). Por tanto, no habría presencia de la pedagogía en los territorios como un ente, sino, de profesionales (pedagogos, licenciados, entre otros) que se piensen la educación y la formación desde la pedagogía, entendiendo que la educación y la formación pueden ser pensadas desde muchas otras

instancias de reflexión. Para finalizar y cerrar con el desarrollo de este tema, nos parece pertinente exponer lo que Lucas un participante de las propuestas educativas sociales-comunitarias de Aquitania, profundiza sobre la ruralidad en posacuerdo:

*Hay una necesidad allá y de la cual un profesional en educación considero que puede contribuir, es el diseño de estrategias, de planes educativos muy contextualizados y con mucho... que promuevan el empoderamiento y que promuevan el sentido de pertenencia para las personas de allá. Aquitania es un poblado muy rural entonces, la educación de allá tiene que estar muy destinada la ruralidad, porque es que la ruralidad no debe de ser una desventaja en cuestión educativa, creo que la ruralidad es un contexto muy importante a nivel nacional, incluso a nivel mundial, y la educación como derecho, para una población rural, sin duda alguna tiene que ser algo contextualizado, algo adaptado a ese tipo de contexto, y teniendo en cuenta que esa educación, pues la educación es amplia, la propuesta de un plan educativo es amplio, un plan educativo contextualizado puede ir tanto en las materias de base: matemáticas, español, de lo que se habla, de lo que se mide, lo que se estudia, pero también una educación que vaya ligado como una educación para la paz, desde las nuevas generaciones.*

## **8 Discusión**

En la presente discusión pretendemos el abordaje de tres puntos para la reflexión, mas no el establecimiento de una teoría sobre el lugar o sobre la conformación de los escenarios profesionales prácticos-aplicados, esta discusión son aportes íntimamente relacionados con los hallazgos sucedidos en el trabajo de campo del presente estudio y de instancias de indagación recurrentes dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

### **8.1. Un panorama necesario**

Acercándonos al panorama de la educación social-comunitaria en Aquitania como un escenario profesional práctico-aplicado (Runge, et al, 2018), podemos visibilizar las interacciones entre las dificultades contextuales, las necesidades formativas y las prácticas de educación social-comunitaria preexistentes. Cuestión que permite aclarar las limitantes y condiciones transversales, relacionadas con el desenvolvimiento de una posible praxis profesional.

Los resultados del presente estudio, particularmente los correspondientes a los temas denominados “interpretes del territorio” y “Una comunidad educada se enamora de su territorio” cubren este panorama, esclarecen algunas de las características relacionadas con las prácticas de educación social-comunitaria presentes en los contextos de posacuerdo y de sus dificultades. Es importante mencionar que muchas de estas dificultades presentes en las prácticas de educación social-comunitaria de Aquitania, devienen de la presencia en el territorio de un grupo armado hegemónico no estatal, lo que nos muestra como después del Acuerdo de Paz del 2016, la reconfiguración de las dinámicas del conflicto se ha vuelto un reto, que afecta a los espacios educativos, y se entrecruza con otras dificultades relacionadas con la presencia de una violencia estructural permanente que viven las comunidades rurales de Colombia.

Hay dificultades que también se manifiestan en el desarrollo de las prácticas educativas y tienen que ver con la poca participación de los jóvenes, con la manera en la que los liderazgos se relacionan entre sí y con papel del Estado; en este panorama complejo, las personas conciben la responsabilidad estatal de reparación como ayuda y no como un derecho que debe garantizarse. Esto se relaciona con las formas en las que se ha constituido la ciudadanía en los entornos rurales y su reflejo en necesidades políticas específicas y recurrentes. Con respecto a lo anterior, podemos resaltar la importancia de conocer estas subjetividades rurales, para entrar a caracterizar mejor las maneras con las que se podría apoyar las prácticas de educación social-comunitaria desde una esfera de lo político.

La presencia de prácticas de educación social-comunitaria en Aquitania parece ser una respuesta contingente a lo que la comunidad ve como necesario y es arrevesado por las eventualidades emergentes y en movimiento por las cuales el conflicto va cambiando, cuestión que hace a estos entornos sumamente delicados ante decisiones políticas externas y únicas, por ejemplo, frente a la implementación del Acuerdo de Paz, y sobre cómo se debe hacer presencia o no en el territorio el Estado para garantizar los derechos considerados como fundamentales. En últimas, las prácticas de educación social-comunitaria persisten, e intentan cubrir las necesidades formativas que se van desvelando en la medida que nos acercamos a las asociaciones entre habitantes del territorio, para la superación contingente de situaciones problemáticas emergente o históricamente establecidas.

Estas problemáticas parecen reconocerse de forma colectiva y desde el trayecto histórico de las expresiones organizativas, las propuestas de sus líderes y sus participantes, esto se puede ver reflejado en la manera en la que las personas narran su situación en relación con lo educativo, cuando se refieren a la participación y empoderamiento comunitario, el desarrollo de habilidades



para el proyecto de vida personal y colectivo, la conciencia local y global, el desarrollo cultural y social, el desarrollo profesional y organizacional, donde lo identitario es sumamente importante.

Lo anterior, rompe con la idea predominante de una ruralidad pasiva, que expresa su cultura de una manera circunstancial, pero que no lo hace en un ejercicio razonable y sistemático, y necesitada de propuestas que buscan implantar ideas en las comunidades, como si estas fueran hojas en blanco, esto tiene que ver con:

La concepción que se tiene del desarrollo rural en los llamados países subdesarrollados o del tercer mundo, en donde se establece un sistema de poder desde el cual se imponen abordajes específicos para el campo, y no desde el campo. (Rodríguez et al, 2022. p 126)

La complejidad de las problemáticas identificadas por los participantes y la forma como la narran (sobre todo en el caso de los líderes sociales), da cuenta de un conocimiento amplio y local sobre Aquitania, este conocimiento no es estático, y en él, se pueden visibilizar relaciones intersubjetivas, que para Aquitania han sido influenciadas por las secuelas del desplazamiento masivo sucedido en el año 2003, influencias representadas en las acciones de retorno a las tierras deshabitadas, donde muchos traen experiencias culturales diversas de otros territorios, y la existencia de relaciones interdisciplinarias, ya que algunos de esos líderes tienen carreras profesionales, que se refleja en aportes específicos para el desarrollo y continuidad de las expresiones organizativas presentes en Aquitania. Todo esto, hace que el dialogo de saberes aporte a cuestionar la institucionalidad, y que se consoliden una gran variedad de propuestas, muchas de ellas educativas.

Las necesidades expresadas también parecen estar relacionadas, como lo muestran los resultados (particularmente por las respuestas de los jóvenes), con la presencia de una violencia estructural, que:

En contraste con la autoinfligida y la interpersonal, tiene la particularidad de contar con profundas raíces históricas y altísimos niveles de naturalización, como es el caso de la violencia simbólica, la violencia de género, o la violencia económica y sociopolítica que ha sido constitutiva de la construcción de democracias restringidas como la colombiana. Este tipo de violencia afecta de múltiples maneras a los sujetos en condición juvenil, quienes han sido confinados de manera acelerada y creciente a condiciones de vida precarizadas signadas por la falta de oportunidades, el desempleo, el subempleo, el empobrecimiento, la marginalidad social y las múltiples situaciones de violencia que en países como Colombia suelen estar acompañadas por niveles abrumadores de indiferencia e impunidad. (Aguilar & Muñoz, 2013, p.1023)

Como respuesta, las comunidades realizan procesos de resistencia, relacionados a cómo mejorar la situación por sí mismos y recuperarse por medio de la autogestión, impulsando iniciativas que permiten poner en palabras lo vivido, y en resignificar espacios que en otro momento eran sinónimo de dolor.

También hay sospechas frente a lo estructural, ya que muchos de los jóvenes son conscientes de la relación entre el abandono estatal y la presencia de grupos armados estatales y no estatales, esto puede estar bajo la línea de que:

En los países donde el modelo neoliberal fue adoptado por sus gobiernos, bajo presión de las agencias financieras internacionales (Banco Mundial, FMI, BID), de las potencias económicas y de las empresas transnacionales, se agudizan las inequidades sociales, aumenta

la pobreza, se precarizan las condiciones laborales, se incrementa el desempleo, se privatizan y se mercantilizan los servicios públicos, la educación, la salud y la cultura, y el Estado se desentiende de las responsabilidades sociales que otrora asumía... Esta precarización, empobrecimiento y orfandad social generalizada, genera la desarticulación del tejido social, el incremento de la violencia, la activación o exacerbación de los conflictos sociales y principalmente la exaltación y afianzamiento de valores proclives a la acumulación capitalista como el egoísmo, el consumismo y la competencia, así como de actitudes que favorecen el estatus quo como el conformismo, la indiferencia, la apatía, la desconfianza y, principalmente, el miedo generalizado. (Torres, 2013, p.14)

Los participantes reconocen la complejidad de las situaciones a ser tratadas en su territorio después de las afectaciones del conflicto, en muchos casos los participantes describen su territorio desde sentimientos de arraigo y de cariño; pero también desde dificultades fruto del abandono.

En consideración de este panorama necesario, el pedagogo podría encontrar oportunidades adecuadas para fortalecer acciones preexistentes, y reconocer cuáles son las problemáticas que necesitan prioridad para la reconstrucción del tejido social.

En este sentido, la construcción de memoria colectiva ha resultado importante para Aquitania, cuestión que se cruza con la pregunta constante de ¿Cómo transmitir esos conocimientos de lo sucedido a los jóvenes, que no han vivido el desplazamiento del 2003 de manera directa pero que viven en un territorio que se reconfiguro gracias a este, y que ha producido efectos en sus formas de ser, de actuar y de estar? Para la construcción de memoria colectiva, hacen actividades conmemorativas con elementos educativos sobre el desplazamiento y otros hechos de violencia, entre todo esto hay un sentido y una finalidad: que no se repita lo acontecido. Siguiendo esta línea de reflexión, el encuentro entre participantes resulta ser sumamente importante, porque gracias al

desplazamiento hay muchas familias que quedaron fragmentadas y a las que la violencia les arrebató ciertos espacios de encuentro, por lo que se busca constantemente recordar y resignificar, además de generar cierto bienestar en la comunidad. Consecuentemente, sus formas de vida y sus valores también se reflejan en esas prácticas, así mismo, podemos pensar que, la pedagogía como “disciplina hermenéutico-interpretativa” (Runge, et al. 2018) puede dotar de herramientas al pedagogo para comprender desde procesos interpretativos rigurosos: las realidades educativas, las relaciones que hay entre sentido, finalidades, ideales, valores y experiencias relacionadas con el conflicto armado y la construcción de paz.

Para Aquitania, la incertidumbre ante ciertas cuestiones relacionadas con la convivencia, la movilidad, la salud y el desarrollo de las fuerzas productivas es mayor, por lo que se debe considerar la adquisición de habilidades interpersonales, de mediación y dialogo por parte del pedagogo para la construcción de un lugar desde la comunidad, estas habilidades se fortalecen, según lo expresado en los resultados (en los apartados denominados “Interpretes del territorio” y “Ser un engranaje”), en la medida en que hay un contacto respetuoso y horizontal con el territorio y sus habitantes.

## **8.2. La construcción del lugar**

Este panorama de las dificultades, necesidades educativas y formativas propias de algunos contextos de posacuerdo, nos habla de un posible escenario particular de acción profesional, que permite remitirnos a la construcción de un posible lugar para el pedagogo. Vale la aclaración, de que para esta investigación no se establece el lugar del pedagogo como algo estático o definido previamente por una instancia institucional, en este caso, se pretende expresar el lugar como contingente y respondiente a las particularidades de cada contexto y de las subjetividades

involucradas. Como lo expresa J. González (2022) parafraseando a Doreen Massey (2012), cuando aclara que:

Lo situado no es necesariamente local [...] Cada lugar es un “punto de encuentro” de procesos con escalas y temporalidades diversas. Cada lugar, entonces, adquiere su singularidad por el modo de conexión con el resto de los lugares, de las historias y de las ideas, resaltando en consecuencia la heterogeneidad escalar y temporal de cada lugar. Lo que le otorga especificidad a un lugar no radica, entonces, en ninguna larga historia internalizada sino en el hecho de que se ha construido a partir de una constelación determinada de relaciones sociales, encontrándose y entretejiéndose en un sitio particular. Antes que áreas homogéneas contenidas dentro de unos límites fijos, podemos imaginar los lugares como momentos articulados de redes de relaciones e interpretaciones sociales. (pp. 36 - 37)

Lo anterior se propone como un punto de partida, por el cual enfatizamos, que para cada lugar no se puede establecer una generalización sobre lo que hace o no un pedagogo, pues, aunque haya conexiones entre lugares que comparten hechos, situaciones y problemáticas educativas, se necesitan tratamientos, intervenciones y construcciones diversas.

Para abordar este tema, retomaremos a Romero & Castelló (2016) cuando recurren a lo expuesto por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2007) resaltando las siguientes funciones principales del pedagogo:

El diagnóstico y evaluación de necesidades, carencias y demandas, tanto personales como grupales e institucionales» [...] «La planificación y diseño de planes de formación» [...] «La dirección y gestión de instituciones, grupos de trabajo, etc.» [...] «La intervención

educativa, el asesoramiento y la mediación» [...] «La evaluación de procesos formativos, resultados e instituciones. (p. 23)

Estas “funciones principales o generales” no establecen un lugar, pero funcionan como punto de partida para la demarcación de las posibles acciones que un pedagogo puede ejecutar en correspondencia con las formas en las que se construye un posible lugar. Según los resultados de este estudio, particularmente en el apartado denominado “ser un engranaje”, para posibilitar este lugar, se deben tener en cuenta los siguientes puntos:

- El reconocimiento de la comunidad al profesional, cuestión que se reflejará en la validación y acogimiento de las propuestas construidas en colectividad en las que participa este.
- El compromiso ético y la construcción de una postura política con relación a la perdurabilidad de las prácticas de educación social-comunitaria preestablecidas.
- La articulación de las acciones de este profesional con la red de expresiones organizativas comunitarias presentes en el territorio.
- La construcción de planes educativos extensos pensados desde la ruralidad.
- La apropiación del territorio desde el dialogo de saberes y no desde el dominio.

Todas estas consideraciones sobre la construcción del lugar pueden incidir en las funciones del pedagogo, las cuales pueden tener un origen como incitaciones producidas desde el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, para ampliar la comprensión alrededor de los tipos de intervención sobre ciertas cuestiones formativas y educativas, pero no directamente desde una instrumentalización de las teorías de la educación y la formación. Con esto, se pretende aclarar que el lugar no es símil a las “funciones principales o generales” de dicho profesional, sino que

depende de si se considera o no para la construcción del lugar: las condiciones de posibilidad, las características y finalidades de las prácticas educativas preexistentes, y las necesidades formativas presentes en los diversos contextos.

Tener en cuenta la interacción constante y dinámica entre las prácticas educativas, las necesidades formativas y las condiciones de posibilidad a la hora de construir el lugar, es lo que permite hablar de un lugar como contingente y no como estático. Por tanto, se puede demarcar la diferencia entre las “funciones principales o generales” y las “funciones situadas”, es decir, funciones que dependen de las diversas formas en las que se construye y se expresa un lugar. Si bien un profesional en pedagogía puede realizar acciones desconociendo las particularidades de los contextos, las necesidades formativas y las prácticas educativas existentes, no se hablaría de la construcción de un lugar desde la comunidad (contingente), sino desde la imposición de uno a partir de ciertas nociones generales instrumentalizadas sobre la educación y la formación (estático y único). Para aclarar que postura favorece este estudio sobre la construcción del lugar, si contingente o único, es preciso acudir a Saldarriaga (2018) cuando nos habla de los procesos de subjetivación, mencionando que; “la educación pensada desde esta mirada de los procesos de subjetivación retoma la experiencia humana, los saberes propios y la potenciación de formas de vida que sobrepasan los límites de la instrumentalización de los procesos educativos formales escolares y sociales actuales” (p.5)

Así mismo, podemos hablar de una construcción del lugar del pedagogo para escenarios profesionales prácticos-aplicados, en este caso, relacionados con educación social-comunitaria, y en un contexto de posacuerdo como Aquitania. La cuestión central que subyace a esta discusión radica en la forma en la que podemos proponer la construcción de dicho lugar. Nosotros contraponemos dos vías diferentes, y privilegiamos una de estas, la cual es la construcción del

lugar desde la comunidad, entendiendo esta última como una instancia de producción valiosa, en la que puede suceder procesos dialógicos, horizontales y empáticos.

### **8.3. Las funciones situadas del pedagogo en los contextos de posacuerdo**

Cuando construimos un lugar, aparecen funciones situadas, es decir, funciones que dependen de la forma en la que se presenta y concibe el escenario profesional práctico-aplicado, y la forma en la que se construye el lugar para ese profesional en cuestión, por tanto, los medios y formas por las cuales el lugar se construye pueden incidir en la aparición de una serie de funciones situadas específicas. Dichas funciones situadas, pueden no corresponder directamente con las funciones generales o principales, establecidas desde las instancias de formación profesional, producidas en los entornos universitarios, pero sí pueden contemplarlas o ampliarlas. Es decir, las funciones situadas son profundizaciones o puntualizaciones que pueden partir de estas funciones generales o principales, pero que, en últimas, se relacionan íntimamente con el reconocimiento de un escenario profesional práctico-aplicado, ya sea emergente o establecido, y con la construcción de un lugar específico para ese profesional en cuestión.

Para poder hablar de las funciones situadas del pedagogo en los contextos de posacuerdo, se debe resaltar la existencia previa de los procesos comunitarios, que parecen tener una finalidad hacia la reparación integral, y que encaminan las acciones de las expresiones organizativas para la mejora de las condiciones de vida, por tanto, se debe tener en cuenta que:

Es difícil hacer una separación entre procesos de intervención “externos” o “internos”, ya que se imbrican necesariamente en la práctica. Aunque sí se puede indicar cuáles procesos son institucionales, estatales o administrativos, y cuáles emergen de los “mundos vitales” de las propias comunidades. (Arroyave, 2023, p. 48)



Esta diferencia abre posibilidades para entender el panorama amplio de acciones surgidas en los contextos en posacuerdo.

La manera en que las comunidades enfrentan sus dificultades en los procesos de recuperación puede estar relacionada con los aspectos institucionales. Sin embargo, tienen la característica de surgir desde el interior de donde se vivió el hecho victimizante o de violencia. A partir de esta aclaración podemos entender el surgimiento de iniciativas educativas sociales-comunitarias.

Aquitania es reconocido como corregimiento “Sujeto de Reparación Colectiva” (unidadvictimas.gov, 2019) que en Colombia se define como:

Las comunidades campesinas y barriales, comunidades y pueblos étnicos, organizaciones, grupos y movimientos sociales preexistentes a los hechos que los victimizaron, que sufrieron daños colectivos, es decir, transformaciones a sus elementos característicos como colectivo debido a vulneraciones graves y manifiestas a los Derechos Humanos y violaciones a los Derechos Colectivos en el contexto del conflicto armado. (Unidad para las víctimas, 2024)

Más allá de una definición necesaria para la restitución de derechos, desde los resultados (particularmente los relacionados con la observación participante) nos permitimos entender lo sucedido en Aquitania, como un largo proceso de retorno de las personas a su territorio de origen, cuestión que debe desnaturalizarse, ya que no hace parte de todos los contextos del Conflicto Armado:

Las comunidades que regresan o retornan a sus territorios después de ser desplazadas por grupos armados, quizá con la ilusión de reconstruir su mundo anterior al conflicto, buscan a través de la cooperación y la socialidad llevar a cabo un proceso de

“rehabilitación” o de “reconfiguración” más que una “restauración” —de los espacios, las relaciones colectivas y unos modos de vida que fueron destruidos por efecto de la guerra—. (Arroyave, 2023, p. 50)

Esta descripción ayuda a comprender las acciones inmersas en los procesos comunitarios de Aquitania que emergen de la población, desde el mundo vital que pudo preservarse tras el conflicto armado, y que de alguna manera los habitantes tienen presente. En este sentido, la intención de rehabilitación y reconfiguración se consolida en los liderazgos de estos procesos comunitarios, e impregna las prácticas de educación social-comunitaria, en donde de forma situada un pedagogo puede aportar.

La socialidad, que tiene que ver con el tejido social, la convivencia y la ciudadanía, como lo plantea el sociólogo Richard Sennet: “es conciencia mutua, no acción conjunta” (Arroyave, 2023, p. 51), implica un ejercicio integral que las comunidades hacen desde sus saberes y sus acciones, pero que un profesional especialista debe realizar conforme a su formación disciplinar y profesional, que para el caso de la pedagogía tiene que ver con conocimientos especializados sobre la formación y la educación, y la relación de esta con aspectos morales, económicos, políticos y culturales.

Con base en lo anterior, las observaciones realizadas en campo y la información recolectada, nosotros proponemos las siguientes funciones situadas:

- Diagnósticos de necesidades formativas para aportar a la realización de los planes operativos de las organizaciones comunitarias.
- Gestión del conocimiento que tienen los liderazgos de las organizaciones comunitarias para contribuir al mejoramiento continuo.

- Apoyo en el trabajo interdisciplinar para atender las afectaciones psicológicas provenientes del conflicto armado, principalmente en los aspectos educativos y formativos pertinentes.
- La sistematización de las experiencias de las organizaciones comunitarias con relación a la resistencia y recuperación frente a la violencia directa de los actores armados y la violencia estructural ejercida por el abandono estatal.
- Apoyo en la realización de proyectos para convocatorias que se realizan para poblaciones rurales y afectadas por el conflicto armado.
- Procesos de Memoria colectiva, como recopilación de información para la realización posterior de acciones reivindicativas y formativas.
- Planeación, diseño y evaluación, en conjunto con la comunidad, de acciones educativas sociales-comunitarias pensadas desde la ruralidad para la nación y el planeta.
- Diseño y construcción de metódicas y materiales didácticos adaptados a las poblaciones en estos tipos de contexto.
- Apoyo en la realización de talleres de promoción en salud.
- Apoyo en la realización de procesos de educación ambiental relacionados con problemáticas que enfrenta con la sustentabilidad y la soberanía alimentaria.
- Investigación.

Las funciones situadas expuestas anteriormente, las consideramos adecuadas para reafirmar que el pedagogo es un profesional con potencialidades para:

Contribuir de manera especial al posicionamiento de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional necesario en los distintos procesos sociales e institucionales, entre

ellos, los articulados con las políticas públicas, los proyectos culturales, el mundo de la producción y el trabajo, las organizaciones sociales y comunitarias, apoyo y orientación pedagógica en procesos no-académicos de la educación formal básica y superior, así como en la educación y no formal, educación rural, la promoción de la salud... (Saldarriaga, 2018, p. 1)

## 9 Conclusiones

A través de los resultados y discusiones de este estudio, podemos ahondar en algunas reflexiones sobre la construcción de un posible lugar para el pedagogo en los contextos de posacuerdo en Colombia.

En el posacuerdo nos enfrentamos a una multitud de situaciones que han cambiado significativamente las dinámicas en las que se comporta el conflicto armado colombiano, lo que hace que las prácticas comunitarias también cambien. Esto se refleja en la aparición de nuevas necesidades educativas y formativas; para Aquitania, pasar de un estado de disputa territorial entre diferentes actores y de una guerra antisubversiva, que estigmatizaba profundamente a los líderes comunitarios, a una hegemonía territorial de un actor armado no estatal, hace que el panorama de posibilidades cambie, y que el acoplamiento de la comunidad a este sea de alguna manera más claro, pero no por esto carente de violencia. Los planes que llegan a estas comunidades deben considerar esta reconfiguración para posibilitar una reparación efectiva, y conocer cuáles pueden ser las rutas para enfrentarse a las nuevas formas del conflicto armado. Desde estas posibilidades, un pedagogo puede entrar a apoyar esas voces y esas relaciones.

También, se ha observado la constancia y permanencia de prácticas comunitarias de todo tipo, que han permitido desarrollar las formas de vida locales en el marco de las resistencias y las luchas, para facilitar y mejorar las condiciones de vida en los territorios. Esta perdurabilidad en las prácticas nos habla de una posición en la cual la comunidad puede agenciarse y reconocerse como espacio de desarrollo. La utilización de actividades como arengas identitarias, poesías, obras de teatro, eco rutas, reinados, marchas, tertulias, museos, entre otros; nos habla de una realidad educativa diferente a la que se vive en las escuelas, con las que se forman las comunidades a niveles éticos, estéticos y políticos.

Las expectativas de las comunidades en estos contextos suelen ser heterogéneas, a veces altas, por todo lo que quisieran que se pudiera solucionar, y en algunos otros casos, se permean por el cansancio de ver tantos profesionales ir y venir, entendiendo que la comunidad ve problemática la inconstancia, la cual está relacionada con la forma en que interviene el estado en Colombia, y los pocos espacios remunerados que hay para este tipo de profesionales; o de personas externas, que llegan a decidir unilateralmente lo que necesitan las comunidades, y que lo hacen sin el reconocimiento de las prácticas que llevan años sucediendo en el territorio.

Bajo el reconocimiento de este panorama amplio de dificultades, prácticas y necesidades, se puede construir desde la comunidad un lugar para el pedagogo. Esto anterior se puede entender como propuesta, a favor del enriquecimiento de los saberes y experiencias locales en la construcción de paz. Por tanto, el pedagogo no debe entenderse como aquel que tiene la última palabra sobre como intervenir en lo educativo y lo formativo, sino como un sujeto profesional capaz de aportar desde su formación disciplinar y profesional (en este caso), a las prácticas de educación social-comunitaria, valiéndose del dialogo de saberes, la horizontalidad y la cooperación entre actores.

Resulta importante que además del conocimiento sobre el contexto al que se enfrenta este profesional, también se tenga un acercamiento a las iniciativas comunitarias previas: como se estructuran, sus características, alcances, límites y fines; pues estas prácticas educativas resultan esenciales en el fortalecimiento organizacional de las colectividades.

Todavía falta mucho por construir, y en particular, falta documentar la primera experiencia de un pedagogo (egresado como tal) en este tipo de contextos. Así, este estudio puede entenderse como una incitación, que con sus aportes no pretende encasillar nociones sobre el pedagogo, como profesional de la pedagogía; o de la pedagogía como ciencia de la educación y la formación, sino,

ahondar en las consideraciones para la actuación profesional, y que van más allá de lo que puede decir un perfil de egresado o la malla curricular de un programa académico, considerando, que la formación profesional universitaria no puede dar soluciones inmediatas a situaciones inmediatas, y que su potencialidad está en la posibilidad que le brinda al pedagogo de ampliar sus horizontes para la observación, reflexión, análisis y comprensión de las problemáticas desarrolladas históricamente dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía (Runge, 2024).

## **10 Recomendaciones**

Los hallazgos de esta investigación señalan la importancia de integrar los saberes y las experiencias locales en la construcción de prácticas de educación social-comunitaria con las producciones disciplinares de la pedagogía y seguir estableciendo puentes interdisciplinarios para abordar el posacuerdo en Colombia.



### Referencias

- Adebayo, S. (2019). Emerging perspectives of teacher agency in a post-conflict setting. *Teaching and Teacher Education*, pp 1-10. Elsevier Ltd.
- Ardila, K., & Villegas, D. (2019) Víctimas, paz y posconflicto: el posible rol del psicólogo. Universidad Cooperativa de Colombia, Arauca.
- Arroyave, O. (2023). Empoderamiento y reconocimiento en comunidades afectadas por el conflicto armado. En N. A. Cardona Berrío, V. Hincapié Martínez y L. A. Ramírez Zuluaga (Eds.), *De vuelta a la Montaña: Procesos de reparación y formas de recuperación de comunidades campesinas en el Oriente Antioqueño* (pp. 47–64). Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas Centro Editorial.
- Beleli, O., Chang, V., Fegelson, M., Kopel-Bailey, J., Maak, S., Mnookin, J., et al. (2007). *UNICEF interventions in Colombia, Liberia, and southern Sudan*. Princeton, NJ: Woodrow Wilson School of Public and International Affairs.
- Chacón, E., Gonzalés, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *TÉCNICAS INTERACTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CUALITATIVA* [Digital]. Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM, Medellín.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Comisión para el Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *HAY FUTURO si hay verdad, INFORME FINAL, comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Colombia adentro, relatos territoriales sobre el conflicto armado, Antioquia (1.a ed., Vol. 3) [Digital]. Sistema integral para la Paz.

Del Pozo, F. (2017) *Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país em posconflicto*. *Enseño & Pesquisa*, v.15, n. 2. pp. 97-116. Universidad del Estado de Paraná. Brasil. ISSN: 2359-4381.

Del Pozo, F., Jiménez, F. & Barrientos, A. (2018). *Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto*. *Zona Próxima*, 29, 32-51.

Fontana, A & Frey, J. (2012) *Manual de Investigación cualitativa*. Cap.: *La entrevista De una posición neutral al compromiso político*, pp. 140-202. ISBN 978-84-9784

Gallego, J (2016) *Resistencia civil en el corregimiento Aquitania durante el conflicto armado entre los años 2000 y 2015*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Gobernación de Antioquia. (Fecha de publicación no disponible). *Corregimiento de Aquitania*. Recuperado de [[CORREGIMIENTO AQUITANIA – Corregimientos de Antioquia](#)] el 4 de mayo de 2024

González, J (2022) *Acuerdo de Paz en Colombia Retos y oportunidades de la transición política en el sur del país*. En *El posacuerdo en Colombia. Procesos situacionales. Temporalidad, territorio y materialidad*. Universidad del Rosario. Bogotá. DOI: <https://doi.org/10.12804/urosario9789587849820>

Hernández, F. H. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 26(26), 85-118. <https://culturajuvenilucsh.files.wordpress.com/2013/04/investen-artes.pdf>

Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* José Darío Herrera (2.ª ed.) [Digital]. CINDE, Bogotá.

López, C. & Hernández, A. (2017). Pedagogía y paz: reflexiones acerca de la participación ciudadana en el posconflicto colombiano. *Revista Filosofía UIS*, pp. 241-256 doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n2-2017011>.

OIM Colombia (Fecha de publicación no disponible) Espacios amigables para la niñez: Los niños acá son felices. Recuperado de [[ESPACIOS AMIGABLES PARA LA NIÑEZ “LOS NIÑOS ACÁ SON FELICES” | OIM Colombia \(iom.int\)](#)] el 5 de mayo del 2024.

Olivera, E. (2024). Retos de las Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en el Posacuerdo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3297-3319. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9662](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9662)

Ramos, G. (2022) La perspectiva de los profesionales Reintegradores/Facilitadores y la historia de los jóvenes en el posconflicto colombiano: dinámicas familiares y políticas públicas. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Romero, J. & Castelló, A. (2016) Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Currículum*, pp. 21-34, Universidad de Granada. ISSN: 1130-5371.

Runge, A. K., Hincapié, A., Muñoz, D. A., & Ospina, C. (2018). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. (1.a ed.) [Digital]. Editorial Universidad Católica de Oriente.

Runge, A. & Universidad de Antioquia [Facultad de Educación - Universidad de Antioquia]. (2024). *Lección 1. Introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía* [Vídeo]. YouTube. Recuperado 21 de abril de 2024, de <https://www.youtube.com/live/mrqBo9ijKfA?si=SN-24AHKz6cN0Kjn>

Saldarriaga, Jaime, (2018) Campos contemporáneos, escenarios y acciones de la pedagogía en escenarios sociales: Propuesta para el fortalecimiento del programa de pedagogía de la facultad de educación.

Silove, D. (2004) The Challenges Facing Mental Health Programs for Post-Conflict and Refugee Communities. *Prehospital and Disaster Medicine*, (pp 90-96) Cambridge University. United States of America.

Simons, H. (2009). Evolución y concepto de la investigación con estudio de caso. En *Estudio de caso: teoría y práctica* (pp. 26-44). Ediciones Morata. Madrid, España.

Stake, R. E. (1999). El caso único. En *Investigación con estudios de caso* (pp. 15-24). Ediciones Morata. Madrid, España.

Suárez, M., Castañeda, A., Rodríguez, L, & Páez, G, (2022). Agenciamiento de comunidades campesinas en Colombia. En Solyszko, I & Carrera, A. (Eds.) *Sujetos de reparación colectiva y construcción de territorios de paz. Libro 3 Políticas para la reparación de comunidades campesinas víctimas del conflicto armado: aportes desde Trabajo Social*. Universidad del Externado e-books (pp. 119–190). <https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg17g.6>

Tesseur, W & Footitt. H (2019) Professionalisms at War? Interpreting in Conflict and Post-Conflict Situations, *Journal of War & Culture Studies*, 12:3, 268-284, DOI: 10.1080/17526272.2019.1644415

Torres, A. (2013) *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Editores CINDE BUHO. Bogotá, Colombia.

Unidad de Víctimas (2019) Sin conflicto y con reparación colectiva renace Aquitania. Recuperado de: [Sin conflicto y con reparación colectiva renace Aquitania | Unidad para las Víctimas \(unidadvictimas.gov.co\)](#) el 15 de abril del 2024.

Universidad de Antioquia. (2013). *Manual de Política de Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales*. Resolución rectoral 38017 del 8 de noviembre de 2013.

Yalahow, A. Hassan, M. & Foster, A (2017) Training reproductive health professionals in a post-conflict environment: exploring medical, nursing, and midwifery education in Mogadishu, Somalia, *Reproductive Health Matters*, 25:51, 114-123, DOI:10.1080/09688080.2017.1405676