

**La confesión agustiniana como estrategia pedagógica: una apuesta desde la educación para la paz en el escenario de la justicia transicional**

Tesis para optar al título de  
Magíster en Educación

Presentado por  
Paola Fernanda Valbuena Latorre

Director  
Augusto Maximiliano Prada Dussán

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Departamento de Posgrados  
Maestría en Educación  
Bogotá D.C., Colombia  
2021

## **Resumen**

La guerra en Colombia se ha configurado a través de la violencia cultural que ha implicado la legitimación de la violencia estructural y directa. Bajo este escenario, en la historia del país se ha procurado llevar a cabo diversos Acuerdos de Paz, los cuales han sido, en algunos sentidos, procesos de transición fallidos. Es en este contexto en el cual en el año 2016 se firma el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas y Revolucionarias de Colombia (FARC). Este proceso buscó consolidar diferentes estrategias y mecanismos que garantizaran la justicia retributiva y la restaurativa. En este último marco, la educación se inscribe desde la Cátedra de la Paz como un elemento fundamental para la construcción de paz. Empero, pese al avance del Acuerdo en materia educativa, no se abordan estrategias prácticas en la normativa nacional, por fuera de lo conceptual, enfocadas en la desestructuración de la violencia cultural, estructural y directa.

En consecuencia, esta investigación tuvo como propósito postular la confesión agustiniana como estrategia pedagógica que emerge de una perspectiva de la filosofía como forma de vida y se enfoca en la formación de victimarios. Lo anterior, con el objetivo de aportar a la construcción de una cultura de paz en el escenario transicional actual. Por ende, en primer lugar, se estudiaron algunos avances y restricciones de la Cátedra de paz en torno al proceso pedagógico con excombatientes. En segundo lugar, se analizó el camino y las principales nociones de la confesión agustiniana bajo el lente pedagógico, con el propósito de reconocer qué incidencias y aportes podrían emerger en el proceso de reintegración, la garantía del derecho a las víctimas y la reconstrucción del tejido social. Por último, se utilizó el análisis del discurso para estudiar el caso del exjefe paramilitar Jorge Iván Laverde, desmovilizado en el proceso de Justicia y Paz. Esto se desarrolló a partir de material audiovisual y conforme el examen de cuatro signos en clave de confesión agustiniana: la vergüenza, el despertar, la enemistad consigo mismo y la necesidad de cambio. Como resultado, se observó que, en efecto, la confesión agustiniana podría generar un peldaño para abordar una estrategia pedagógica dirigida a los excombatientes en aras de aportar a una paz estable y duradera.

**Palabras clave:** Confesión agustiniana, filosofía como forma de vida, educación para la paz, paz cultural, justicia transicional.

## **Abstract**

The war in Colombia has been configured through cultural violence that has implied the legitimization of structural and direct violence. Under this scenario, in the history of the country, efforts have been made to carry out several Peace Agreements, which have been, in some senses, failed transition processes. It is in this context that in 2016 the Final Agreement for the Termination of the Conflict and the Construction of a Stable and Lasting Peace was signed between the National Government and the Armed and Revolutionary Forces of Colombia (FARC). This process sought to consolidate different strategies and mechanisms to guarantee retributive and restorative justice. Within the latter framework, education is inscribed in the Cátedra de la Paz as a fundamental element for the construction of peace. However, despite the progress of the Agreement on education, no practical strategies are addressed in the national legislation, outside the conceptual, focused on the deconstruction of cultural, structural, and direct violence.

Consequently, the purpose of this research was to postulate the Augustinian confession as a pedagogical strategy that emerges from a perspective of philosophy as a way of life and focuses on the formation of victimizers. The above, with the aim of contributing to the construction of a culture of peace in the current transitional scenario. Therefore, in the first place, some advances, and restrictions of the Cátedra de paz in the pedagogical process with ex-combatants were studied. Secondly, the path and the main notions of the Augustinian confession were analyzed under the pedagogical lens, with the purpose of recognizing what incidences and contributions could emerge in the reintegration process, the guarantee of the right to victims and the reconstruction of the social fabric. Finally, discourse analysis was used to study the case of former paramilitary leader Jorge Iván Laverde, demobilized in the Justice and Peace process. This was developed based on audiovisual material and in accordance with the examination of four signs in the key to Augustinian confession: shame, awakening, enmity with oneself and the need for change. As a result, it was observed that, in effect, the Augustinian confession could generate a steppingstone to address a pedagogical strategy aimed at ex-combatants to contribute to a stable and lasting peace.

**Keywords:** Augustinian confession, philosophy as a way of life, education for peace, cultural peace, transitional justice.

## **Agradecimientos**

A los diferentes espacios de formación en la Universidad Pedagógica Nacional y, en particular, a maestros, maestras, compañeros y compañeras que ayudaron a construirme en este proceso. Quiero resaltar aquí el valor académico, político y humano de la profesora Olga Cecilia Díaz, quien hizo de mi paso por la Maestría en Educación un lugar de aprendizaje desde diversas esferas.

A mi director, el profesor Maximiliano Prada, quien, desde el pregrado, incentivó en mí el amor por la filosofía medieval y, desde ese lugar, me ayudó a consolidar caminos para la propuesta pedagógica de este trabajo investigativo.

A mis amigos y amigas más cercanos/as, quienes me apoyaron a través del diálogo, la escucha activa, la lectura y la retroalimentación. Agradezco, ante todo, sus aportes desde sus saberes, experiencias e interdisciplinariedad, que me incitaron a deconstruirme en muchos modos. Agradezco, en especial, a Reynell y María José por su acompañamiento académico y emocional.

Por último, y sin lugar a duda, a los maestros y maestras que, cada día, piensan desde los diversos escenarios de formación maneras de contribuir a una cultura de paz y que emergen del reconocimiento de la otredad y la alteridad.

## **Dedicatoria**

Para los amores de mi vida: mi madre, mi hermana,  
mi abuela y mis hermanos no humanos.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Metodología</b> .....	15
<b>Capítulo I. Educación para la paz en Colombia: práctica y avances en torno a excombatientes</b> .....	17
<i>Algunas implicaciones de la educación en la deconstrucción del paradigma clásico de justicia transicional</i> .....	17
<i>El papel de la educación en el Acuerdo de Paz del 2016</i> .....	20
<i>La educación para la paz desde la perspectiva de los victimarios</i> .....	24
<b>Capítulo II. Concepto, estructura y propósito de la confesión</b> .....	29
<i>La confesión agustiniana como género literario</i> .....	29
<i>De lo privado a lo público en la confesión: filosofía como forma de vida para los victimarios</i> .....	36
<i>Contraste de la confesión agustiniana y la confesión con fines jurídicos</i> .....	44
<b>Capítulo III. Análisis del proceso de confesión-conversión de Jorge Iván Laverde</b> .....	50
<i>Jorge Iván Laverde: confesión y conversión</i> .....	50
<i>Confesión: desde la enemistad consigo mismo a la relación con la otredad</i> .....	51
<i>El encuentro con la víctima: un paso para la conversión</i> .....	54
<i>La materialización de la conversión: ephistrophe y metanoia en Jorge Iván Laverde</i> .....	58
<i>El papel de la comunidad en la reafirmación de la conversión desde el caso de estudio</i> .....	60
<i>Algunos aportes de la confesión en escenarios educativos</i> .....	63
<b>Conclusiones</b> .....	66
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	70

## Introducción

La historia de Colombia se ha enmarcado en una constante e incesante violencia, la cual se ha caracterizado por una circularidad que no ha permitido la existencia de un cierre (Sánchez, 2004). Bajo este marco, en el año 2016, mediante el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera<sup>1</sup>, firmado entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se consolidan diversos mecanismos que permitan comenzar a hablar de paz. Para ello, el Acuerdo reconoció la educación como ineludible para dar cese al conflicto armado. De este modo, se introduce el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (DD. HH.), cuyo norte es abordar en las aulas el Acuerdo Final, articular programas de cultura democrática y participativa e incluir estrategias para el reconocimiento de los DD.HH., su garantía y protección (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP, 2016).

Así, la necesidad de tener una educación para la paz se extiende más allá del trabajo de comunidades y comienza a reconocerse a nivel institucional. Muestra de esto es que, en el año 2014, cuando el Acuerdo ya se encontraba en negociación, es expedida la Ley 1732, que erige la necesidad de trabajar la Cátedra para la Paz en las aulas educativas (Moreno, 2017). Posteriormente, en el 2015, a través del Decreto 1038, se regulan las directrices para ejecutar la Cátedra, que apunta a “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre [...] cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible” (Decreto 1038, 2015, p. 1). Estas medidas han sido enfocadas a la construcción de una cultura de paz, entendiendo esta como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Decreto 1038, 2015, p.1). Por este motivo, la cultura de paz está compuesta por un “conjunto de variables que determinan la capacidad de convivencia armónica y generación de riqueza de una comunidad” (Pérez, 2015, p. 59).

Pese a lo anterior, otros procesos de paz ya habían considerado la articulación de la educación para su consolidación. Como lo subraya Rodríguez (2004), tres momentos puntuales pueden destacarse en este contexto: la guerra de los Mil Días; El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán; y la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994. Desde el primer caso se identifica

---

<sup>1</sup> En adelante: Acuerdo Final o Acuerdo

una negación del pasado próximo con el objetivo de evitar a futuro las contiendas políticas (Rodríguez, 2004). En el segundo caso, se “intensifica la enseñanza de la historia mediante la promoción de los valores cívicos orientados por la democracia cristiana, con una abierta censura del pasado reciente en el cual los sectores populares habían adquirido protagonismo” (Rodríguez, 2004, p. 149). En el tercer caso, “las propuestas de paz, convivencia escolar y derechos humanos estuvieron más circunscritas a los requerimientos escolares de los proyectos educativos institucionales (...) que a la reflexión crítica del pasado reciente y a su incorporación como contenido educativo” (Rodríguez, 2004, p.149). Entonces, el enfoque que se le ha otorgado en los tres hechos se enmarcó en el olvido y en el desconocimiento de la historia.

En este contexto, este proyecto aborda de manera transversal el concepto de educación para la paz. Este surge por primera vez después de la Primera Guerra Mundial y tiene como propósito fortalecer una cultura de paz (Esquivel & García, 2018). Esta última, por su parte, tiene implícitas actitudes, valores y conductas tendientes a “un cambio en la perspectiva de la vida por lo que, en dicha noción queda implícita la idea de pensar en los demás y no solo en nosotros mismos para lograr la verdadera convivencia pacífica” (Esquivel & García, 2018, p. 257). Desde allí, se busca gestionar los conflictos de manera no violenta y reconstruir el tejido social (Hernández, Luna & Cadena, 2017). Así, en esta labor confluyen múltiples actores como las Organizaciones de la Sociedad Civil, las Víctimas, los Victimarios, las Organizaciones No Gubernamentales, las Organizaciones Internacionales y el Estado. Sin embargo, el deber de fortalecer la cultura de paz se ha instaurado, principalmente, en los individuos y en las relaciones sociales, pues la mediación de conflictos se concibe como responsabilidad de los sujetos (Hernández, Luna & Cadena, 2017). Esto conduce a los Estados a eludir el principio fundamental en la paz cultural: la justicia social. Lo anterior lleva al fortalecimiento de la violencia estructural y cultural que reproduce el imaginario de sujetos y sociedades violentas por naturaleza que requieren ser ‘reeducadas’.

Bajo este panorama, el propósito de la educación en el Acuerdo se dirige a la formación de sujetos que construyan sociedades basadas en la igualdad y el respeto. De esta manera, al comprender las necesidades de la sociedad colombiana, la educación para la paz surge con el fin de formar sujetos capaces de resolver conflictos por medios discursivos, con el fin de evitar la violencia directa. Asimismo, “[l]a Educación para la Paz responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto



y violencia” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p.17). Este enfoque parte de la reconciliación como cimiento para poder construir una sociedad desligada del odio y del resentimiento. Empero, el perdón no está acompañado del olvido. Es decir, para construir una cultura para la paz, es indispensable que haya un reconocimiento de los actores implicados en el conflicto, de la verdad y de la historia. De este modo, se busca edificar “valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (ONU, 1999, p.2), lo que afirma la reparación y no repetición.

Sin embargo, pese a las estrategias formuladas, el Decreto 1038 del 2015 no aborda ni define a cabalidad las directrices pedagógicas que deben introducirse en el currículo para garantizar la construcción de una cultura de paz desde las aulas. Adicionalmente, se subraya que este Decreto

no hace referencia al rol que deben cumplir los actores del escenario escolar frente a lo que significa la construcción de una cultura de paz. Los docentes son asumidos –de nuevo– como meros aplicadores de una política que entraña una profunda transformación social, y que en el fondo implica la constitución colectiva de un nuevo discurso de país (Moreno, 2017, p. 127).

Así mismo, el Acuerdo tampoco construye un marco referencial específico en torno al trabajo en los diferentes escenarios de formación. Por ende, estos vacíos en torno a una política educativa que indique cómo introducir la Cátedra para la Paz abren la posibilidad de repensar las relaciones en el aula, con el propósito de mitigar la incertidumbre de directivos y docentes.

Por lo anterior, la principal preocupación en torno al enfoque que tome la educación para la paz es que este se asimile a los momentos históricos mencionados previamente. De hecho, en la actualidad se puede observar que la puesta en práctica de la Catedra para la paz ya ha generado consecuencias que impiden su efectivo desarrollo. Así, dentro de estos obstáculos se encuentran: la poca claridad en torno al concepto de paz que pretende integrarse al currículo, la falta de competencia y disposición docente para construir una cultura de paz, los escasos recursos para su implementación y la poca o nula regulación en torno a planes de acción concretos (Olleros, 2000).

A lo anterior se aúna que el abordaje que los instrumentos enunciados hacen respecto a la labor de la educación en la deconstrucción de victimarios reintegrados a la sociedad requiere profundizarse para alcanzar una paz estable y duradera. Esto por cuanto el Acuerdo sí reconoce la necesidad de

consolidar estrategias y políticas que garanticen la reintegración de los excombatientes a la vida civil, aunque el marco normativo sea restringido para llevarlo a cabo. Además, se ha demostrado que, después de un proceso de paz, si estos no perciben apoyo en su proceso de transición, pueden llegar a incorporarse a otros grupos armados (Nussio, 2018; Zyck, 2009).

Las acciones pedagógicas en torno a los excombatientes en el Acuerdo Final se limitan a la accesibilidad al sistema educativo, lo que se traduce en medidas como: “labores productivas, de nivelación de educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo con sus propios intereses” (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP, 2016, p. 64). Es por esto por lo que su enfoque educativo se ha dado, esencialmente, en escenarios no formales, culturales y artísticos (Adarve *et al.*, 2018). Luego, aunque la labor que se ha ejecutado fuera de las aulas ha sido indispensable y valiosa, no debe desconocerse que el Estado es el principal garante del cumplimiento del Acuerdo, de la protección de los DD.HH. y de la construcción de políticas educativas que sean concordantes con el propósito de la construcción de paz.

A partir de este contexto, desde diversas áreas se ha propendido por construir estrategias de enseñanza-aprendizaje que emanen de la edificación de una educación para la paz. La filosofía en este escenario ha sido fundamental, pues el abordaje de conceptos como ética, memoria, sujetos, victimario y guerra han sido un cimiento para tal fin. Esta investigación está atravesada por un enfoque ético, entendiendo este como la respuesta compasiva al otro que es necesaria para habitar el mundo y enfrentar el caos y la contingencia (Mèlich, 2009). Este escenario es el punto de partida para apostar por construir una estrategia pedagógica aplicable, específicamente, a victimarios en el marco del posacuerdo y de un proceso transicional. Esto forma una perspectiva en torno a la educación que la transforma en

una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una *ética de la atención*, una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 140).

De allí, la educación tiene como efecto una forma de conversión, por cuanto se centra en acompañar el cambio de mirada de un individuo hacia otra dirección (Hadot, 2006). Bajo esta premisa, la ética aparece como acontecimiento. Es necesario reconocer que la ética no parte de reglas, sino de aquello que rompe con lo previsible. Por esto, la ética como acontecimiento resalta que “es necesario que algo le ocurra al yo para que deje de ser una “fuerza que discurre” y que descubre el

escrúpulo” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 137). Por consiguiente, la ética ya no emerge desde la autonomía, sino desde la *heteronomía*, desde la relación con los otros. Entonces, la ética heterónoma “se traduce en acción y decisión del propio sujeto, nace de la situacionalidad, y el sujeto responde sin acudir a manuales prescriptos como lo hace la moral” (Mosquera & Rodríguez, 2018, p. 229).

Retomando a Primo Levi (2002), se resalta que el modo de subsistencia es una lucha por la supervivencia que se reproduce en todos los contextos sociales, una lucha que impone al otro ejecutar maneras de ser crueles, injustas y que giran en torno al abuso. La descripción que hace Primo Levi (2002) trastoca una discusión ética desde dos aspectos. El primero lleva a cuestionar la capacidad de sentir compasión por el otro, entendiendo compasión como “saber vivir con otro su desgracia, pero también sentir con él cualquier otro sentimiento: alegría, angustia, felicidad, dolor” (Kundera, p.1984, p.12). En este contexto, la compasión se desvirtúa por completo y pone en tela de juicio la capacidad de los victimarios por sentir proximidad hacia el otro, por la construcción de un mundo habitable. Por otro lado, se cuestiona la misma capacidad de desarrollar una actitud ética por parte de la comunidad y de las víctimas directas. Parece, en este sentido, que la inhumanidad que caracteriza a los victimarios, así como el dolor y temor de las víctimas, generan un movimiento cíclico de violencia. Por este motivo, la labor de la educación debe estar centrada en abordar relaciones éticas intersubjetivas, pues en espacios en los cuales la violencia ha sido sistemática, la ética puede contribuir para dar un cierre.

A partir de lo anterior, esta investigación busca postular el ejercicio de confesión agustiniana como un camino por medio del cual los victimarios, tanto del conflicto como de otros escenarios, podrían reconocerse a sí mismos, desprenderse de su realidad pasada y transformarse. Por ende, este ejercicio apunta a la formación de sujetos éticos emanados desde la compasión y el respeto por el otro. De allí que la pregunta que guiará este trabajo es la siguiente: ¿cómo puede incidir el ejercicio de confesión agustiniana en la formación de victimarios para la construcción de una cultura de paz en escenarios transicionales?

Se parte de aclarar que, durante el desarrollo de este trabajo, se utilizarán tres conceptos para hablar de los sujetos de estudio: victimarios, excombatientes y ex-victimarios. El primero de estos, victimarios, se utiliza de manera amplia y, como se expone con mayor precisión en el capítulo II, se refiere a todo aquel que, por medio de sus actos, genera la pérdida de un lugar a otro sujeto.

Entonces, esta primera noción no se limita únicamente a sujetos del conflicto armado. Lo anterior, debido a que cualquiera podría ejercer violencia sobre otros cuerpos (física, psicológica y emocionalmente) y, así, generar la pérdida de un lugar: el hogar, la escuela, la calle, el futuro, etc. El segundo, excombatientes, hace alusión a un tipo de victimario: los firmantes y desmovilizados en un proceso de paz. Luego, quien se ha desmovilizado se convierte en un excombatiente; sin embargo, al no haber hecho un proceso de confesión/conversión, podría seguir siendo un victimario. Finalmente, el concepto de ex-victimarios es utilizado únicamente para el sujeto confeso y converso. Aunque este trabajo solo estudiará los efectos de la confesión en sujetos del conflicto armado, la categoría de victimario y ex-victimario no se restringe a este escenario. Por el contrario, se busca que todo aquel que se sienta perdido pueda iniciar su proceso de conversión.

Por otro lado, para efectos del presente trabajo, se entenderá la confesión como “la expresión pública de una verdad interior” (Prada, 2019, p. 319). A través de esta práctica filosófica se busca realizar un acercamiento pedagógico ante las experiencias de victimarios (Zambrano, 1995), no solo en el escenario de conflictos armados, sino en cualquier espacio. Entender la confesión como un género literario que se vivifica en el momento mismo en el que se expone, “requiere que sus criaturas hayan “vivido realmente” a fin de aclarar su propia vida, de extraer del azar de sus obras la necesidad que otorgue a la vida del hombre su valor y unidad” (Llevadot, 2001, p.2). Por este motivo, este ejercicio posibilita una comprensión del hombre interior en relación con el mundo y se fundamenta en una necesidad del sujeto por transformarse. De ahí que la confesión se desenvuelve en el sujeto en dos sentidos:

[I]a desesperación por sentirse obscuro e incompleto y afán de encontrar la unidad. Esperanza de encontrar esa unidad que hace salir de sí buscando algo que lo recoja, algo donde reconocerse, donde encontrarse. Por eso la confesión supone una esperanza: la de algo más allá de la vida individual (Zambrano, 1995, p. 37 -38)

De este modo, la enemistad que surge en el victimario tiene un doble efecto, pues genera que el sujeto tenga la necesidad de desprenderse de su realidad y, a la vez, hace posible su transformación. La confesión reconoce al sujeto bajo su condición humana y resalta la necesidad de redirigir la voluntad hacia una nueva mirada. Este proceso inicia desde el momento en que surge en el victimario la desesperación de sí y la esperanza de reencontrarse consigo mismo. Por ende, la confesión y la conversión son dos procesos simultáneos. De allí que la confesión es principio y fin

en sí misma: esta verifica y completa la conversión, pero, a su vez, inicia el proceso de conversión (Zambrano, 1995).

Así mismo, el ejercicio de confesión está atravesado por la posibilidad de hacer público lo que antes era de la esfera privada. En consecuencia, la posibilidad de pasar de la esfera privada a la pública implica que “[l]a presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos” (Arendt, 1993, p. 71). Esto, a su vez, permite la construcción de un mundo común en el que sea posible que la *caridad*<sup>2</sup> consolide la unidad en una comunidad (Arendt, 1993). En este contexto, los victimarios podrían encontrar en la confesión una posibilidad de transformación, que es cuidada y prolongada por el converso y la comunidad.

Con base en lo expuesto, el objetivo general de este trabajo se centrará en analizar el papel y la incidencia de la confesión agustiniana en la formación de victimarios para la construcción de una cultura de paz en escenarios transicionales. Para lo anterior, se establecieron tres objetivos específicos que, a su vez, se corresponden con los capítulos de la presente investigación. En primer lugar, se explorará cómo se ha regulado y aplicado en Colombia la educación para la paz y se hará énfasis en el trabajo en torno a excombatientes. En segundo lugar, se delimitará el concepto, estructura y propósitos de la confesión agustiniana. Finalmente, se analizarán algunos discursos del caso particular de un ex victimario, con el objetivo de dilucidar cómo incide esta estrategia pedagógica en la consolidación de una paz estable y duradera.

La hipótesis de esta investigación es que el uso de la confesión agustiniana como estrategia pedagógica podría permitir la construcción de sujetos éticos capaces de reconocer al otro, desprenderse de su realidad pasada y transformarse. Se resalta aquí el triple carácter que presenta la confesión como estrategia pedagógica, práctica filosófica y ejercicio espiritual. Estas tres vertientes no se contraponen, sino que, por el contrario, debe comprenderse la filosofía como un ejercicio espiritual que tiene como objetivo un cambio de dirección, un redirigir la mirada. Este carácter de la filosofía como ejercicio espiritual se centra en la “educación de uno mismo (...) que nos enseñará a vivir no conforme a los prejuicios humanos y a las convenciones sociales (...), sino conforme a esa naturaleza humana que no es otra sino la de la razón” (Hadot, 2006, p. 49). Luego,

---

<sup>2</sup> Este concepto se abordará con mayor detenimiento en el capítulo II

cuando se habla de la confesión como estrategia pedagógica, este proyecto no apunta un diseño didáctico, sino a situar y reconocer su lugar pedagógico.

Por lo anterior, este trabajo propone un ejercicio de pedagogía y ética práctica, el cual pone sobre la mesa la necesidad de explorar estrategias que se dirijan a abordar las experiencias y realidades de los victimarios. Reconocer esto devela que es indispensable consolidar escenarios educativos en los cuales los excombatientes puedan trabajar en las necesidades de su individualidad. Por este motivo, la confesión agustiniana puede entenderse no solo como un ejercicio pedagógico, sino también como un ejercicio espiritual a partir del cual el victimario pasa de la esfera privada a la pública, se reencuentra consigo mismo y se desprende de tal categoría. De allí, el proceso que plantea Agustín en *Las Confesiones* consolida un marco referencial para estructurar este proceso. Por ello, se resalta que, aunque la confesión agustiniana está enfocada en una perspectiva religiosa, este proyecto no tiene el objetivo de circunscribirse a las reglas de una moral específica, ni a erigir preceptos sobre el bien y el mal. Por el contrario, la confesión permite a los sujetos forjarse una comprensión ética enfocada en tramitar dilemas éticos suscitados por la guerra (Mèlich, 2009).

Por otro lado, el presente proyecto brota del interés por estructurar, a partir de la filosofía, propuestas pedagógicas en torno a la construcción de paz. Es por esto por lo que este trabajo se justifica en la posibilidad de comprender la filosofía como forma de vida y por crear alternativas educativas que se vivifican en la realidad. Por ende, esta investigación pretende mostrar que la filosofía tiene una aplicabilidad y busca dotarla de importancia para abordar acontecimientos como la guerra y las transiciones. De esta forma, la comprensión se enfoca en salvaguardar la perspectiva a partir de la cual “[l]a filosofía es un ejercitarse en el que se adquirieren prácticas que irrumpen en los modos habituales de vivir” (Páez & Urrego, 2017).

Adicionalmente, esta propuesta surge de comprender a los victimarios como una parte fundamental en la construcción de paz. En términos pedagógicos, las investigaciones desarrolladas en torno a victimarios han sido escasas. Si bien comunidades, organizaciones y la misma escuela han trabajado alrededor de las víctimas, parece ser que se ha silenciado la importancia de transformar las dinámicas de vida de excombatientes. La finalidad de esta estrategia pedagógica se cimienta en que la confesión podría brindar otras perspectivas en torno a la construcción de una paz estable y duradera en contraste con los escenarios jurídicos y formales. En este sentido, las garantías que se brindan a los excombatientes deben estar dirigidas a transformar su realidad exterior e interior.

## Metodología

Con base en la pregunta que orienta el presente texto, el enfoque, el alcance, las técnicas e instrumentos se orientarán a observar la incidencia del proceso de confesión-conversión agustiniana en el análisis de un caso particular. En consecuencia, esta investigación emerge desde un enfoque cualitativo. Este permitirá identificar, reconocer, comprender y dotar de significado las experiencias de un grupo social específico: los victimarios.

Además, este trabajo, sobre todo en sus dos primeras partes, es de carácter teórico, toda vez que se busca identificar conocimientos en materia pedagógica y filosófica dirigidos a explorar estrategias de enseñanza-aprendizaje. El tercer apartado tiene más un carácter interpretativo, conforme al cual se estudian “formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual nos lleva a compartir posturas que coinciden en concebir dicha realidad como multirreferencial” (Romo, 2000, p.1). Lo anterior, en aras de reconocer en un caso el proceso de confesión desde la perspectiva agustiniana y, de allí, rastrear las incidencias pedagógicas y éticas. En ese sentido, este proyecto tiene un carácter descriptivo y correlacional. Los dos primeros capítulos serán descriptivos, ya que estos abordarán las nociones de educación para la paz, transición y confesión agustiniana. El capítulo tercero será correlacional, pues contrastará y relacionará los conceptos abordados. Esto con el propósito de analizar los efectos de la confesión como estrategia pedagógica para la construcción de sujetos éticos en el marco de la educación para la paz en un caso específico.

En adición, la técnica aplicable será, inicialmente, la revisión de literatura, conforme a la cual se busca “detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio” (Sampieri, 2006. P. 65). Esto permite realizar una revisión detallada de fuentes para orientar el problema de investigación. Posteriormente, la técnica central es el análisis del discurso (AD) del exjefe paramilitar Jorge Iván Laverde Zapata, alias ‘el Iguano’<sup>3</sup>. Se esclarece que la selección de este caso particular emerge de una búsqueda detallada de diversos casos a partir del texto *Justicia y Paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?*, del Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH). Desde allí, se observó de qué manera las diferentes intervenciones

---

<sup>3</sup>Durante la construcción del texto se evitará el uso del alias y se enunciará como “Laverde” o “Jorge Iván”. Esto en aras de fortalecer el proceso de conversión del caso de estudio, pues la forma de enunciación sobre un cuerpo incide en la forma en la que el *yo*, el *otro* y el *Otro* lo categoriza.

de Laverde tenían un contraste significativo entre sí e, incluso, en la descripción de su accionar que relata el CNMH.

A través de la técnica del AD, fueron analizadas tres entrevistas de Laverde. Es importante resaltar que no se trató de la transcripción de estas, sino del análisis de material audiovisual. Esto se fundamenta en que no solo las palabras son capaces de comunicar, sino que la gesticulación, los tonos y matices de voz, la audiencia, entre otros elementos de la comunicación verbal y no verbal, transforman el significado de un discurso (Yen-Liang, 2017). El proceso de confesión-conversión no solo se entiende como dado por el ofrecimiento de un testimonio particular, sino que está mediado por la forma de transmitir esos mensajes ante públicos específicos. En este caso, además, es importante si se tiene en cuenta que, para AD, se examinaron cuatro signos en clave de confesión agustiniana: la vergüenza, el despertar, la enemistad consigo mismo y la necesidad de cambio. De allí que los discursos, en el sentido en el que son entendidos aquí, sobrepasan la articulación de palabras de forma coherente (lo visible), e incluyen “las dimensiones no visibles que le dan forma, que lo sintetizan” (Santander, 2011, p. 2010).

Así, pese a que no se desconoce el valor de la palabra escrita, este enfoque permite abordar emociones y sensaciones que tienen un valor para este estudio. Luego, por ejemplo, analizar el tono de la voz del confeso tiene una relación directa con el reconocimiento de una conversión genuina por parte de la comunidad, por ejemplo: investigaciones desde la psicología social han demostrado que utilizar un tono que refleje felicidad en la narración de sucesos tristes lleva a que la audiencia que recibe el mensaje no perciba al confeso como sincero (Laplante & Ambady, 2003; Nygaard & Lunders, 2020). Por ende, aunque el texto de Agustín tiene el potencial de transmitir al lector emociones y sensaciones, esto pasa también por una forma particular de escritura. En consecuencia, reducir el análisis del proceso de Laverde al texto escrito implicaría acercarse a fuentes institucionalizadas y/o jurídicas que restringirían muchos de los elementos descritos.

Por último, se enfatiza en que únicamente se seleccionaron 3 discursos por tres motivos. En primer lugar, porque no hay un amplio acceso a estos recursos. En segundo lugar, porque fueron discursos emitidos en encuentros alejados del marco judicial, por lo que la verdad y las palabras allí narradas pueden tener un valor más allá de las garantías judiciales. Por último, porque estos tres discursos poseen un valor significativo alrededor de los elementos que se quieren rastrear en torno a la confesión.



## **Capítulo I. Educación para la paz en Colombia: práctica y avances en torno a excombatientes**

El presente capítulo está enfocado en abordar los avances normativos en materia de educación para la paz en Colombia. Por ello, este no desarrollará una mirada acerca de todas las propuestas educativas que se han realizado desde la sociedad civil y los movimientos sociales, pues, pese a su importancia, se apunta a reconocer los vacíos legales y las diversas oportunidades que de allí pueden emerger. Adicionalmente, pese a que este capítulo se enfoca en realizar un barrido general de la reglamentación de la educación para la paz y en evidenciar cómo se ha integrado esta categoría en el trabajo con excombatientes es necesario esclarecer algunas nociones en torno al paradigma clásico de la justicia transicional en la que se enmarcan este tipo de procesos y Acuerdos. Esto por cuanto la apuesta pedagógica que busca sustentarse en esta investigación pasa por alejarse de las nociones clásicas de la justicia transicional y busca poner en el centro a las víctimas y sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

### ***Algunas implicaciones de la educación en la deconstrucción del paradigma clásico de justicia transicional***

En principio, es menester recalcar que este proyecto de grado apunta a edificar, a partir de la pedagogía, formas de construcción de una cultura de paz. Por ello, es importante hablar, desde el Derecho Internacional (DI), alrededor de los paradigmas clásicos de la justicia transicional para, de esta manera, legitimar el posterior análisis del caso de Jorge Iván y la propuesta pedagógica del proyecto. Allí se señala que, el concepto de justicia transicional se ha entendido, de manera generalizada, como «un conjunto de medidas asumidas específicamente por las “democracias emergentes”» (Arthur, 2011, p. 88). Además, esta se ha asociado al afianzamiento de democracias liberales que defienden ser el medio a través del cual se consolida la paz.

Sin embargo, esta concepción clásica de la justicia transicional podría llegar a incidir en el fortalecimiento de estructuras violentas que se insertan en el constructo social. Como lo subraya Galtung (1990), “[l]a violencia cultural se define (...) como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (p. 147). En este contexto, la tipología que realiza el autor alrededor de los tres tipos de violencia —estructural, directa y cultural— permite intuir que esta, en particular, se ejerce por medios simbólicos que se arraigan en el lenguaje, las acciones, los pensamientos y las prácticas de una cultura. Al contrario

de esta, la violencia estructural<sup>4</sup> y directa<sup>5</sup> genera un daño, por omisión o acción respectivamente, a las necesidades básicas de un sujeto o un grupo poblacional (Galtung, 1990). Es decir que la violencia directa y estructural restringe “las necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad); necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de reconocimiento, necesidades identitarias (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: la represión)” (Galtung, 1990, p. 150). Luego, como subraya el autor, el papel de la violencia cultural es generar la interiorización y legitimación de la violencia directa y estructural en la sociedad.

Adicionalmente, el paradigma clásico de la noción de justicia en las transiciones implica reconocer que, como lo plantea Magnet (2008), a través de Aristóteles, esta tiene dos acepciones: “la justicia formal (lo justo por ley) y la justicia material (lo justo por naturaleza)” (p. 10). Desde esta lógica, el imaginario de la justicia transicional parece apuntar a lo justo desde el plano material, es decir, como algo inherente al hombre. Sin embargo, en la práctica de las transiciones ha primado la justicia formal, por lo cual las actuaciones de organismos internacionales y de los Estados en transición está mediada por voluntades e intereses políticos (Koskeniemi, 2004; Magnet, 2008). Así, pese a que, como subraya Sharp (2015), la justicia debe ser comprendida desde una visión holística en la que confluyan una perspectiva retributiva<sup>6</sup> y una restaurativa<sup>7</sup>, en la praxis se ha observado más una tendencia al legalismo jurídico. Por ende,

esta visión holística de la justicia contrasta con un legalismo de derechos humanos más estrecho a menudo asociado con la justicia transicional que ha tendido a ver la justicia como una relación con el Estado, que con frecuencia ve la 'rendición de cuentas' por atrocidades masivas como sinónimo de responsabilidad individual, más que como un modelo colectivo o institucional más amplio y ha imaginado que la justicia es algo que, hasta cierto punto, puede diseñarse y administrarse a través de

---

4 Se entiende por violencia estructural como “la violencia producida o sostenida por una estructura (Groten y Jansen, 1981:177): las ideas de privación, daño psicológico, alienación, represión o desigualdad, tanto en términos materiales (ingreso, carga tributaria, alimentación, etc.), como en aspectos no materiales como el acceso a servicios básicos, seguridad o cohesión social, por nombrar algunos” (Villarruel, 2017, p. 15).

5 La violencia directa es comprendida desde el daño directo (físico, psicológico y /o verbal) causado entre personas, etnias, grupos o instituciones a un sujeto determinado (Galtung, 1990).

6 Se enfoca en considerar la justicia desde un enfoque punitivo. No obstante, “[I]a justicia retributiva a lo largo de su aplicación ha presentado distintas falencias, como por ejemplo un olvido total de las víctimas, (...) privilegiar el castigo sobre la rehabilitación y la reparación, y, por último, el entendimiento del delito exclusivamente como la ruptura de una norma” (González, 2019, p. 96-97).

7 En el marco del Acuerdo, se entiende como “un mecanismo de solución de conflictos en el que participan activamente víctima, victimario y comunidad, constituye un mecanismo para materializar los fines del Acuerdo de Paz firmado con las FARC-EP y así lograr una paz estable y duradera” (González, 2019, p. 95).

mecanismos y reformas legales. Visto a través de esta óptica más jurídica, la justicia se trata principalmente de derechos y no de bienestar social (Sharp, 2015, p. 159, traducción propia).

Justamente allí puede deducirse, desde la perspectiva de Sharp (2015), que la noción de justicia en los escenarios de transición puede instaurar una violencia cultural basada en mecanismos y políticas que emergen del exterior y que se instituyen desde un diálogo vertical de arriba hacia abajo. Entonces, el peligro que se corre, desde esta primera mirada, es la consolidación de transiciones tendientes a marginar las prácticas y formas de existencia locales y regionales. Por ende, la institucionalización de la justicia transicional bajo el paradigma eurocéntrico del estado liberal moderno tiene como efecto una suerte de colonización mediante doctrinas que reducen lo *otro* a lo mismo. Así mismo, deja de lado la posibilidad de analizar otras perspectivas acerca del concepto de justicia y elude las necesidades de las víctimas para su realización. Este escenario tiene un efecto directo en la revictimización a través de la violencia estructural (principalmente en torno al adoctrinamiento y ostracismo) y directa (representada en la des-socialización, resocialización y ciudadanía de segunda).

En consecuencia, contrario a lo expuesto, el Acuerdo reconocer la importancia de la educación como una forma de constituir la paz cultural. Así, la paz cultural está relacionada con formas de existencia y de ser que estén dadas para la reconstrucción del tejido social. Por lo tanto, “conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan toda acción violenta” (Hernández, Luna & Cadena, 2017, p. 157). Por esto, la cultura de paz busca aprender de los conflictos, hallar sus causas y desencadenantes y buscar soluciones mediante el diálogo y la negociación para el futuro (Hernández, Luna & Cadena, 2017)

Empero, pese a que, como se verá más adelante, el actual Acuerdo (así como el proceso de Justicia y Paz<sup>8</sup>) pone en el centro a las víctimas, en la práctica se ha observado una priorización en torno al fortalecimiento de las instituciones. De cara a ello, la educación puede aparecer como una forma de resignificar los constructos clásicos de la Justicia Transicional, de modo que estos se centren en

---

<sup>8</sup> La Ley 975, que establece el proceso de Justicia y Paz, firmada en el 2005, tuvo como objetivo "facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación" (Ley 975, 2005, Art. 1)

las víctimas, en la reconstrucción del tejido social y en un diálogo más horizontal. Luego, este primer momento de este acápite permite hacer la salvedad de que esta investigación no se dirige a analizar la efectividad de los procesos de transición en Colombia, sino a comprender qué papel juega la educación y, particularmente, la confesión en la reconstrucción del paradigma clásico que se enfoca en la institucionalidad hacia una mirada más dada al fortalecimiento de la paz cultural.

### ***El papel de la educación en el Acuerdo de Paz del 2016***

En línea con lo anterior, el concepto de paz ha sido concebido como parte del desarrollo necesario de la jurisprudencia y las leyes para configurar la sana convivencia entre los sujetos y los Estados (Acevedo & Báez, 2018). Bajo esta mirada, los organismos nacionales e internacionales han comprendido la paz como un medio por el cual se protegen y garantizan los derechos humanos (DD. HH). Sin embargo, además de ser un instrumento, la paz es “un derecho humano colectivo, inalienable del hombre, que concierne a toda la humanidad, en la que corresponde el deber fundamental de todos de procurar promover y defenderla” (Arango, 2007, p. 10). Este principio no abarca únicamente la ausencia de guerras y hostilidades, como lo plantea la Carta de las Naciones Unidas<sup>9</sup>, sino que es el principal eje para la protección y garantía de los derechos fundamentales (Arango, 2007, p. 10).

De este modo, aparece en los Estados una responsabilidad por preservar y garantizar la paz tanto a nivel nacional como interestatal. Particularmente en Colombia, la Corte Constitucional ha establecido que:

[I]a paz puede ser comprendida bien desde su núcleo mínimo, que radica en la ausencia de conflictos y enfrentamientos violentos; su contenido máximo, que refiere al "pleno cumplimiento de los mandatos de optimización contenidos en las normas de derechos humanos; o bien desde el cumplimiento de las reglas del derecho internacional humanitario, a efectos de procurar la "humanización" de la guerra (Sentencia C-379 de 2016).

---

<sup>9</sup> Los propósitos de las Naciones Unidas son: 1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz; 2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal; 3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y 4. Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes.

De allí se desprende que la paz tiene dos vertientes: trabajar en torno a la humanización de la guerra y al cese de conflictos (paz negativa) y la responsabilidad de los Estados para que, en tiempo de paz, garanticen el cumplimiento de los derechos fundamentales, prestando especial atención a la población vulnerable (paz positiva) (Sharp, 2015).

Desde esta perspectiva, la ONU ha reconocido que la protección y la garantía del derecho a la paz debe emerger no solo desde el cese de los conflictos, sino de una formación que tenga un enfoque de derechos humanos (Cárdenas, 2016). De esta manera, debe forjarse un trabajo a largo plazo y que integre políticas públicas que permitan su extensión en el tiempo. De allí que la ONU ha reconocido, con la creación de la UNESCO, que la educación es un eje fundamental para hablar de paz y construir sociedades tendientes a su respeto y promoción (Cárdenas, 2016). Por consiguiente, la UNESCO comienza a trabajar en la educación como un medio para fomentar la paz cultural, por lo que esta pasa a ser una tarea de educar para gestionar y resolver de manera positiva los conflictos (Acevedo & Báez, 2018).

Frente a este escenario, el Estado colombiano no ha sido ajeno a tal realidad. La historia de Colombia se ha configurado a partir de la violencia estructural, cultural y directa. Esto ha desencadenado un conflicto armado interno tanto en zonas urbanas como rurales —en estas últimas a mayor escala. En este contexto, en Colombia, tanto en el actual Acuerdo como en otras transiciones, la educación ha sido reconocida como un pilar para poner fin a la guerra cíclica.

En consecuencia, por ejemplo, durante el siglo XX se evidencian particularmente tres momentos históricos: la guerra de los Mil Días; el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, y la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994 (Rodríguez, 2016). Dentro de estos se da una perspectiva particular en torno a la educación. En la guerra de los Mil Días, por ejemplo, se identifica una educación que niega el pasado próximo con el objetivo de evitar a futuro las contiendas políticas (Rodríguez, 2016). En el segundo caso, se “intensifica la enseñanza de la historia mediante la promoción de los valores cívicos orientados por la democracia cristiana, con una abierta censura del pasado reciente en el cual los sectores populares habían adquirido protagonismo” (Rodríguez, 2016, p. 149). Finalmente, en el último periodo, “las propuestas de paz, convivencia escolar y derechos humanos estuvieron más circunscritas a los requerimientos escolares de los proyectos educativos institucionales y del gobierno escolar definidos en la Ley General de Educación” (Rodríguez, 2016, 149). En consecuencia, los tres hechos históricos tienen

en común que no forjan herramientas reales para hablar de paz cultural, sino que se enmarcaron en un enfoque educativo alrededor del olvido y el desconocimiento de la historia.

Sin embargo, el Acuerdo de Paz firmado entre las FARC-EP y el Gobierno de Colombia parece generar una ruptura con las anteriores comprensiones sobre la educación, por cuanto la reconoce como eje transversal para construir paz. Así, de manera previa a la firma, se fueron elaborando paulatinamente algunos instrumentos jurídicos que permitieran poner en el centro la educación para tal fin. En este escenario, surge la Ley 1732 de 2014, por medio de la cual “se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país” (p.1). Por ende, aunque la Ley no configura lineamientos específicos para su ejecución, reconoce en su artículo primero la creación de la Cátedra de Paz como asignatura independiente en todos los grados y colegios del país. En todo caso, la escasez de regulación está cimentada en permitir a cada institución educativa el establecimiento autónomo del p<sup>é</sup>nsum y las estrategias para su implementación.

Aunado a lo anterior, la Ley insiste en el objetivo común de “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732, 2014, art. 3°). Así mismo, la Ley integra la Cátedra de Paz en la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo Educativo y designa al Ministerio de Educación para establecer criterios y orientaciones para su cumplimiento (Ley 1732, 2014). Esto permite comprender que, pese a la falta de estrategias específicas, la Ley abre una nueva oportunidad desde la institucionalidad para resignificar la educación como un escenario para la paz.

Por otro lado, el avance en torno a la Ley 1732 de 2014 comenzó a verificarse a través del Decreto 1038 de 2015. Este Decreto busca reglamentar lo referente a la Cátedra de Paz y brinda nuevos elementos para su implementación y ejecución. Esta norma parte de recordar el artículo 22 de la Constitución Política que establece la paz como un derecho fundamental de obligatorio cumplimiento. En aras de este artículo, se presume que el Estado tendrá la responsabilidad de proteger y garantizar su efectivo cumplimiento. De hecho, la Cátedra de Paz da un paso institucional importante sobre el compromiso del Estado de garantizar este derecho en todo el territorio nacional. Aunque el Decreto, nuevamente, carece de lineamientos que permitan a docentes y directivos poner en práctica la Cátedra de Paz, sí insta a las instituciones educativas a:

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas (Decreto 1038, 2015, art. 2°)

Este despliegue da una nueva concepción del trabajo que deben ejecutar los centros educativos para su cumplimiento. Además, la norma configura algunas disciplinas como los ejes alrededor de los cuales debe inscribirse la Cátedra de Paz como son las ciencias sociales, las ciencias naturales y educación ambiental, la ética, la historia, la democracia, entre otras (Decreto 1038, 2015). De igual forma, este Decreto repara sobre los siguientes ejes temáticos, de los cuales, al menos dos, deben ser integrados por las instituciones para el efectivo cumplimiento tanto del Decreto como de la Ley 1732 del 2014:

a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038, 2015, art. 4°).

Esta propuesta se ve fortalecida por el proceso de evaluación que busca incorporar en las Pruebas Saber 11° algunos de los ejes temáticos mencionados en el componente de Competencias Ciudadanas (Decreto 1038, 2015). De tal forma, la Cátedra de paz se desarrolla con el propósito de consolidar una cultura de paz que, desde el Acuerdo, se entiende como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Decreto 1038, 2015, art 2°, literal a). Por lo cual, La Cátedra se traduce en una forma de comprender la educación como un mecanismo para la formación de sujetos éticos (Acevedo & Báez, 2018).

A partir de lo anterior, se deduce que, bajo el principio de autonomía, ninguna de las dos normas que regulan la Cátedra de Paz han conseguido especificar a cabalidad las labores docentes y curriculares para alcanzar los objetivos propuestos. En este aspecto, la falta de directrices para

llevar a cabo estrategias pedagógicas genera, entre otras, tres problemáticas. En primer lugar, las instituciones educativas y los docentes no cuentan con los recursos y el conocimiento para llevar a cabo esta labor. (Moreno, 2017). Esto, a su vez, conlleva un segundo problema que gira en torno a la toma de acciones y estrategias poco rigurosas y que no constituyen una práctica educativa tendiente a erigir una cultura de paz (Moreno, 2017). Finalmente, estas dos problemáticas se engloban en una más amplia que yace en el desconocimiento de las diversas realidades que se integran en las aulas de clase. Este vacío jurídico<sup>10</sup> abre la puerta a robustecer, a partir del quehacer docente, estrategias pedagógicas que puedan ser afianzadas y repensadas en diversos escenarios, de modo tal que sea posible salir de la comprensión de la educación para la paz que se ha instaurado a lo largo de la historia Colombia.

### ***La educación para la paz desde la perspectiva de los victimarios***

Reconocer la violencia como un fenómeno naturalizado en Colombia insta a que los educadores arraiguen nuevas formas de abordar esta manifestación. De allí que la paz no debe ser comprendida únicamente en el escenario público, sino que es necesario desestructurar la violencia “en los individuos, en su vida cotidiana y su subjetividad” (Jiménez, 2018, p. 16). Aunque, como subraya Herrera (2015), la voz de los victimarios, al igual que la de instituciones de educación superior, el Estado y las ONG, fueron el principal eje alrededor del cual se consolidó el precitado Acuerdo, las directrices en torno a cómo se integran estos sujetos a los propósitos de una cultura de paz son todavía difusas.

Lo anterior se refuerza cuando, al revisar el Acuerdo de Paz, en materia de educación se hace referencia a la reincorporación de excombatientes a la vida civil a través de la capacitación en Zonas Veredales Transitorias de Normalización<sup>11</sup> en “labores productivas, de nivelación en educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo con sus propios intereses” (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP, 2016, p. 218). Este último aspecto se trae a colación ya que restringir el trabajo pedagógico a la perspectiva mercantilista de la educación, puede limitar la

---

<sup>10</sup> Se utiliza la expresión vacío jurídico por cuanto, aunque no existe una norma positivizada que regule las prácticas pedagógicas, como se subrayó previamente, esto tiene el propósito de ampliar el criterio discrecional de los maestros y maestras en torno a las estrategias aplicables. Entonces, jurídicamente, este término reconoce que no hay una fuente de derecho aplicable a la materia, pero advierte que esto no es necesario en aras de la autonomía de los educadores y las educadoras.

<sup>11</sup> Las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y Puntos Transitorios de Normalización (PTN) fueron construidos por el Acuerdo con el objetivo de "garantizar el Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y Dejación de Armas (CFHBD -DA)" e "iniciar el proceso de preparación para la reincorporación a la vida civil de las estructuras de las FARC-EP en lo económico, lo político y lo social de acuerdo con sus intereses" (Decreto 2240, 2017, p. 1).



posibilidad de realizar encuentros que desplieguen experiencias de paz en los sujetos. Este panorama dibuja una posibilidad para que desde la pedagogía sea posible repensar sobre la realidad concreta y, de este modo, realizar aportes para fortalecer un proceso transicional de larga data. Igualmente, es menester resignificar el papel de la educación como parte integral en la reinserción<sup>12</sup> de los actores armados a la vida civil, pues esto abre la puerta a edificar nuevos mecanismos para hablar de paz.

Por otro lado, esta propuesta tiene un punto de encuentro con la educación en la escuela. Esto, toda vez que allí se constituyen las primeras experiencias con el *otro*. Entonces, la labor de deconstrucción pedagógica para erigir acciones, pensamientos y emociones dadas para una cultura de paz no debe limitarse al Acuerdo. Por el contrario, estos cuestionamientos deben ser efectuados desde las primeras etapas de formación. En este escenario, Téllez (2016) subraya que la Ley 1620 de 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y el Decreto 1965 de 2013, que la reglamenta, exhorta a las escuelas a pensar en torno a la reconciliación y el perdón. Por ende, la labor de la escuela debe centrarse en la función formadora y socializadora, de tal modo que sea posible erigir la paz cultural (Téllez, 2016). Sin embargo, Téllez (2016) afirma que la normativa alrededor de la convivencia ha desencadenado una visión legalista, penal y punitiva en los escenarios escolares, lo que disminuye la posibilidad de crear espacios de perdón y reconciliación. De allí que,

[a] pesar de las posibilidades que se proponen en la normativa, con respecto a la reconciliación, el perdón, la reparación y las acciones restaurativas en el contexto escolar, en relación con las víctimas, existe en la cultura para el manejo de la convivencia una tendencia a privilegiar el castigo del victimario, y en eso se hacen grandes esfuerzos cuando se construyen los manuales de convivencia. No son claros los principios y acciones pedagógicas que se puedan materializar en la escuela para dar

---

<sup>12</sup> Se aclara que los procesos de reinserción y reincorporación, aunque relacionados, son diferentes en esencia. La reinserción es el proceso de asistencia que se ofrece a los integrantes de los grupos desmovilizados de forma previa a la reintegración (Agencia Colombiana para la Reintegración, 2016). Es decir, se trata de una fase de corta duración que viene después de la desmovilización, y durante la cual se ofrecen algunos beneficios temporales (auxilios de salud, refugio, comida y educación) con el objetivo de sostenerlos hasta la siguiente fase -reintegración-. En ese sentido, la reinserción es una forma de asistencia transicional para cubrir las necesidades de los excombatientes (Fisas, 2011; Annan et al., 2011). Por su parte, la reintegración es el proceso posterior, en el que el excombatiente adquiere plenamente el estatus civil y accede a fuentes de ingreso regulares (Knight y Özerdem, 2004). Así, las medidas de reintegración buscan que los reinsertados y sus familias fortalezcan sus capacidades con el objetivo de que logren estabilidad social y económica (Theidon, 2007)

un sentido diferente al conflicto a pesar de estar contemplada en el marco legal (Zapata, 2016, pp. 99 – 100).

En consecuencia, esta perspectiva restaurativa debe ser transversal a un proceso formativo del sujeto que se fortalezca durante toda su vida. Particularmente, en el marco del posacuerdo, se hace necesario que, al igual que el trabajo en torno a estrategias pedagógicas en favor de las víctimas, se refuerce el proceso de investigación en materia educativa alrededor de excombatientes. Este proceso debe estar mediado por estrategias transversales a víctimas-victimarios, de modo tal se entretejan relaciones de memoria y reconciliación claras. En este sentido, la Ley 1620 de 2013 y del Decreto 1965 de 2013 nace en el seno del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 (Téllez, 2016) y se enfoca en consolidar una nueva noción en torno al precepto de calidad en la educación. Entonces, el Ministerio de Educación Nacional enfatiza en que la calidad educativa:

Forma ciudadanas y ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (MEN, 2013, p. 5).

Empero, al igual que en las normas analizadas previamente, esta reglamentación se limita a enunciar políticas educativas, planes sectoriales, programas y proyectos generales que no se encuentran alineados con las realidades y subjetividades. Estos vacíos terminan “perpetuando las formas tradicionales que han sustentado la convivencia escolar, basadas en la reproducción del modelo, las soluciones punitivas, la sanción y la exclusión” (Téllez, 2016, p. 97). Por ende, esto edifica una imposibilidad de pensar la escuela como un escenario de reconciliación, lo que se traduce en una sociedad incapacitada para aceptar la reintegración de ex-victimarios a la sociedad civil.

De igual manera, es necesario reconocer que el papel de la educación debe pensarse de manera interseccional. Allí, se reitera que los proyectos educativos deben apuntar a no centrarse en un único grupo, sino en realizar una integración real. Empero, pese a la importancia que ha tenido el desarrollo y la investigación alrededor de las víctimas, no debe desconocerse que la formación en relación con los victimarios es un espacio en blanco que profundiza problemas sociales,

económicos, culturales y emocionales que impiden el cierre a la violencia. Aquí, se retoma lo enunciado por Morales (2011) al señalar que “[l]a justicia restaurativa requiere que trabajemos con el fin de que se ayude a volver a su estado original a aquellos que se han visto perjudicados (...) Existe una interdependencia entre víctimas, ofensores y comunidad (p. 241).

Adicionalmente, se trae a colación que las investigaciones en torno a la educación para la paz y las pedagogías para la paz (PpP)<sup>13</sup> han surgido principalmente en escenarios no escolares (Adarve, González & Guerrero, 2018). Sin embargo, estos proyectos desde espacios no formales han dotado de importancia la labor de deconstruir la imagen del enemigo<sup>14</sup>. Por esto, Adarve González & Guerrero (2018) identifican que la guerra cíclica tiene como uno de sus orígenes la noción de un enemigo “falto de historia, de relaciones sociales y de empatía” (p.70). Esto se traduce en la imposibilidad de reconocer al otro en su humanidad y justifica su eliminación. En este panorama, es menester

deconstruir las ideas que nutren el círculo de la violencia y comenzar a construir culturas de paz donde la empatía rijan todas las relaciones y nos permita conectar con otras personas, viendo y sintiendo su humanidad por sobre todas las cosas (Adarve, González & Guerrero, 2018, p. 70).

En este espectro, se evidencia que es imperioso deconstruir la noción de castigo como principal medio para la convivencia. Esto justifica una relectura de la educación como orientación y acompañamiento más que como dispositivo de represión. En esta dirección, el trabajo que han de realizar los escenarios formativos, sin lugar a duda, puede nutrirse de las experiencias y propuestas construidas desde las movilizaciones sociales, de modo que se apunte a entretener relaciones de verdadera convivencia entre víctimas, victimarios y población civil. Esta perspectiva no insta al olvido o a la impunidad, por el contrario, se orienta a entender otras formas de hacer memoria y justicia que puedan ser más significativas para la construcción de paz. Así las cosas, se recoge que, en una estructura de justicia transicional, el castigo individuo por individuo puede ser un

---

<sup>13</sup> El enfoque de este proyecto no tomará como fuente las PpP. Sin embargo, se recalca que su surgimiento está en las diversas movilizaciones de paz (Adarve, González & Guerrero, 2018) en donde han emergido “pedagogías populares, barriales, ancestrales, ciudadanas, eclesiales, las cuales han tomado como base la lúdica, el teatro, la danza, el deporte, la pintura, etc.” (Cruz, 2012). Así, Adarve y otros (2018) han subrayado que es esa gran variedad de pedagogías, que se desarrollan principalmente en lo rural y desde escenarios no formales, son las que posibilitan hablar de pedagogías para la paz en plural.

<sup>14</sup> Como lo subrayan Adarve, González y Guerrero (2018), “durante las primeras etapas del conflicto armado, entre las décadas de los 60 y 70 cuando se constituyeron los primeros movimientos guerrilleros en el país; junto con el conflicto, el trabajo educativo por la paz se ha venido transformando. Desde sus orígenes, (...) en el país surge sobre todo en los territorios, desde y para las comunidades, en escenarios no necesariamente formales y con nombres y prácticas que aluden a la definición más amplia del trabajo educativo por la paz” (p. 65).

mecanismo fallido para la paz cultural —pues no se centra en transformar las dinámicas violentas, sino en una noción de justicia restringida que no reintegra al victimario.

A partir de lo anterior, se observará que el trabajo en torno a victimarios, en su noción más amplia, se ha limitado a privilegiar el papel del castigo, pese a que las normas que se han analizado abren una nueva forma de pensar el papel de la educación en torno a la reconciliación, el perdón y la reparación (Téllez, 2016). Por ende, esto deja ver que, la institucionalidad ha generado un margen de acción para los actores implicados en los procesos educativos, lo que invita a repensar estrategias cimentadas en la formación de una cultura de paz. Entonces, estos vacíos jurídicos no son tanto un impedimento como una oportunidad que brinda bases para que maestros, maestras y directivas puedan abordar proyectos educativos —como el busca consolidarse a partir del posterior capítulo.

## Capítulo II. Concepto, estructura y propósito de la confesión

Desde la antigüedad, la escritura<sup>15</sup> se ha convertido en la principal herramienta de la filosofía para dar a conocer las ideas y postulados de los diferentes autores. Esta, más allá de ser un simple instrumento, converge con el propósito y la necesidad de enunciación de los autores. Este apartado tiene como finalidad analizar uno de los géneros literarios: la confesión. De este modo, se partirá del texto *Las confesiones* de Agustín de Hipona con el objetivo rastrear nociones fundamentales que, en el marco de la educación para la paz, puedan consolidar una estrategia pedagógica enfocada en los victimarios. Para ello, el presente se desarrollará en tres partes. En primer lugar, se hablará en general de la confesión agustiniana como género literario. En segundo lugar, se vislumbrará la confesión como estrategia pedagógica para el trabajo con los victimarios y como posibilidad de hacer pública una verdad interior. En tercer lugar, se contrastarán los efectos de la confesión agustiniana con los generados por la confesión emergida en escenario institucional, en este caso, de la Comisión de la Verdad.

### *La confesión agustiniana como género literario*

Lo que diferencia a los géneros literarios unos de otros, es la necesidad de la vida que les ha dado origen. No se escribe ciertamente por necesidades literarias, sino por necesidad que la vida tiene de expresarse.

Zambrano (1995)

En principio, se entiende la confesión como un género que nace de “la interioridad del hombre manifiesta” y que está en búsqueda “de una realidad completa” (Zambrano, 1995, p. 40). En este contexto, la confesión «requiere que sus criaturas hayan “vivido realmente” a fin de aclarar su propia vida, de extraer del azar de sus obras la necesidad que otorgue a la vida del hombre su valor y unidad» (Llevadot, 2001, p.2). La confesión se considera como un modo de narrar que trasciende al panorama interno del individuo y deslegitima la idea de ‘texto’ como algo ajeno al autor. Por tanto, este género “revela una dinámica interna, de su estructura misma, que va del relato autobiográfico a la reflexión (*consideratio*), de lo narrativo al pensamiento” (Uña, 2008, p. 5).

---

<sup>15</sup> Para efectos de este proyecto, se entiende la escritura en un sentido más amplio: el arte, la comunicación oral, las narrativas, los testimonios, la fotografía, el cine, etc.

Se muestra entonces que el ejercicio de confesión pretende hallar una verdad enlazada con el sujeto que la ejerce: que es verdad vivida. Así, las verdades reveladas por este ejercicio tienen el objetivo de ser aprehendidas por cualquiera que se encuentre en carencia e insatisfacción de sí. Es por esto por lo que la confesión se define a partir de dos movimientos: la desesperación y la esperanza. De esta manera, Zambrano (1995) subraya el papel de la desesperación y de la esperanza en la confesión del siguiente modo:

La desesperación por sentirse oscuro e incompleto y afán de encontrar la unidad. Esperanza de encontrar esa unidad que hace salir de sí buscando algo que lo recoja, algo donde reconocerse, donde encontrarse. Por eso la confesión supone una esperanza: la de algo más allá de la vida individual (p. 37 -38)

En consecuencia, la confesión toma como punto de partida el “sentirse enemistado”. Luego, “[t]odos los que han hecho el relato de su vida en tono de confesión parten de un momento, en que vivían de espaldas a la realidad, en que vivían olvidados” (Zambrano, 1995, p. 42). No obstante, es desde esa misma desesperanza que se busca reencontrarse con aquello que se considera perdido y olvidado. Este género literario en general y, particularmente, en Agustín “probablemente (...) llegue a suscitar en el hombre de hoy, destruido por el ansia frenética de nuestro tiempo, la necesidad de volver a recorrer el único camino por el cual todos los hombres pueden caminar seguros” (Martini, 2007, p. 7).

Por otra parte, es menester enunciar que, si bien en la actualidad el texto de Agustín puede ser visto como un texto religioso, lo que este trabajo pretende destacar es el carácter filosófico —que para Agustín no era algo que pudiese separarse, pues religión y filosofía eran convergentes. En contraste con lo anterior, se enuncia que antes de abarcar la confesión, debe especificarse que esta —como otros géneros literarios en los que hay una intención de enunciar la verdad— es producto de una necesidad propia del ser humano. Por ende, este ser que se comprende en el mundo tiene la necesidad de explicar su existencia, pese a que en determinados momentos se encuentra en el abismo de la incertidumbre. En contraste, la verdad revelada como tal, sin más y sin esfuerzo, resulta en muchos casos banal para el hombre, por lo que emprender su propio camino para encontrarla desemboca en un amor por la misma, pues quedarse con la verdad entendida como imposición genera infelicidad y vacío. Es en ese panorama donde nace la confesión, esta “se verifica en el mismo tiempo real de la vida, parte de la confusión y de la inmediatez temporal, es

su origen (...) El que hace la confesión [*busca*] otro tiempo igualmente real que el suyo” (Zambrano, 1995, p.26).

Ahora bien, es importante reconocer que las obras de Agustín han sido dotadas de importancia no solo por la riqueza que conceptualmente poseen sus textos, sino por introducir la subjetividad como parte fundamental en sus teorías. *Las Confesiones* (1969), por ejemplo, dejan ver un hombre que habla en primera persona y que devela su experiencia como ser en el mundo. Este modo de ver al humano transforma la perspectiva filosófica, pues es precisamente el *yo* lo que permite que se lleve a cabo el ejercicio de la confesión como una transformación del sujeto. Desde una mirada agustiniana puede entenderse que:

[e]l hombre interior necesita más que nunca revelarse, pero esta vez su revelación no es tanto una búsqueda inquieta de una perfección desencarnada e inalcanzable, sino más bien una confesión, es decir, palabra, un relato a un interlocutor, una acción reveladora por el hecho mismo de ser realizada delante de alguien que le confiera sentido (Russo, 2001, p. 70).

Por consiguiente, este factor configura la confesión como un género que parte de la premisa de la necesidad del confeso por darle sentido a su propia existencia. Este es el efecto de una pérdida y desprecio del *yo* como consecuencia del tiempo y espacio en el que se vive. Por esto, se hace indispensable encontrar una nueva verdad que satisfaga aquellos vacíos que ya no son llenados por las verdades que han sido guía de la vida y los actos.

Así las cosas, la confesión puede entenderse como un ejercicio a partir del cual se transforma la vida de aquel que disiente consigo mismo. Esta mirada de Agustín implica construir una filosofía que pretende ser universal y útil para todos los hombres y mujeres que se encuentran perdidos y que tienen el propósito de reencontrarse. Este reencuentro está ligado necesariamente a la conversión, asimilando nuevos modos de ser, pensar y desenvolverse en el mundo. La filosofía, desde esta mirada, deja de ser un ejercicio de mero razonamiento y se convierte en un modo de vida: el conocimiento es por sí mismo transformador de quien lo busca y lo obtiene. En este punto, la confesión como ejercicio espiritual lleva a entender “una concepción opuesta a la que hoy puede asumirse como la concepción imperante de la filosofía: opuesta, esto es, a la filosofía entendida exclusivamente como “discurso filosófico” (o, también, como “doctrina” o “sistema”)” (Meléndez, 2016, pp. 37-38).

De allí que la conversión, ligada al ejercicio de confesión, es comprendida por Hadot (2006) a partir del análisis etimológico de la palabra latina *conversio*, el cual, en el sentido más amplio refiere a un cambio de dirección. Se habla de un sentido amplio porque este término puede referirse a dos movimientos: «*epistrophe*, que significa “cambio de orientación” y que implica la idea de un retorno (retorno al origen, retorno a uno mismo), y por otra a metanoia, que significa “Cambio de pensamiento”, “arrepentimiento”, sugiriendo la idea de mutación y renacimiento» (Hadot, 2006, p. 177). Luego, como lo subraya Hadot (2006), en el proceso de conversión el sujeto no solo retorna a lo que era, sino que, además, renace y se aparta de lo despreciado.

La noción de conversión aparece con fuerza en la Antigüedad y tiene una relación directa, desde la perspectiva platónica, con el ejercicio filosófico. Esta vía tiene para los antiguos un vínculo directo con el escenario político, en el cual «[l]a práctica democrática de la discusión judicial y política les descubrió la posibilidad de “cambiar el alma” del adversario mediante el hábil manejo del lenguaje, mediante el uso de mecanismos de persuasión» (p. 179). En este contexto, señala el autor, la filosofía en la antigüedad ejerce un papel fundamental para la transformación política, por cuanto es indefectible una conversión individual antes de la conversión en el plano político. Por ende, dice Hadot (2006), el que filosofa es *per se* un converso, pues su labor consiste en la búsqueda del bien, lo que implica, necesariamente, un movimiento del alma. Además, la labor del filósofo parece no culminar en su propia transformación. Aquí Hadot (2006) devela una relación entre filosofía y educación: el filósofo educa a otros para ayudarlos a redirigir su mirada. Justamente, la perspectiva de Platón acerca de la conversión parece estar arraigada en la noción tanto de *epistrophe* como de *metanoia*. El primer movimiento comprende la conversión como un *volver hacia*, que, como lo subraya Tamayo (2016), se consolida en cuatro momentos:

- 1) alejarse de aquello que es opuesto a la virtud, por ejemplo, las apariencias; 2) volver sobre sí para comprobar allí la propia ignorancia; 3) realizar actos de reminiscencia y 4) retornar a la patria ontológica, la de las esencias, la verdad y el ser (p. 36).

Por su parte, el segundo movimiento lleva a una “profunda alteración de la totalidad del ser” (Hadot, 2006, p. 180). Esto implicó un reconocimiento de la filosofía como el camino para alcanzar “una total transformación de la vida moral mediante la práctica asidua de numerosos ejercicios espirituales” (Hadot, 2006, p. 180). Entonces, como lo subraya Hadot (2006), la filosofía trasciende a la adquisición de conocimiento, pues “ella hace «ser» de otra manera” (p. 236). Así, por ejemplo,



la lógica y la retórica tienen fines más allá de lo meramente argumentativo, pues se convierten en herramientas para mover el alma del receptor y conseguir el retorno hacia su naturaleza original (Hadot, 2006). Por lo tanto, el camino que toman los antiguos para alcanzar la conversión solo puede materializarse por medio de la vía reflexiva-racional, pues, esta no solo transformaba su propia existencia, sino que, a través de la educación, ayudaban a otros a iniciar su propia conversión.

Precisamente, esta perspectiva platónica sobre la conversión es replicada por Agustín en el ejercicio de confesión. De ahí que, la confesión transforma el modo de concebir el tiempo en la construcción narrativa, pues este abarca un tiempo real y pretende trascender el aquí y ahora para ser vivificado en el futuro (Zambrano, 1995). Luego, este género se configura como un anhelo por universalizar un relato que no impone verdades, sino que insta a los otros a recorrer su propio camino, dando relevancia a la labor pedagógica. Bajo esta mirada, la confesión es, si se quiere, una narración de los pasos que siguió una persona para encontrarse consigo mismo, transformándose en un ejemplo para emprender una búsqueda personal que dé lugar a la sanación de un sujeto particular.

De hecho, por medio de este quebrantamiento de narración cronológica, lo que pretende Agustín es convertir su historia particular en una historia universal que pueda servir de ejemplo a todos y todas. Por esto, la confesión como género literario que pretende convertirse en ejemplo de vida se dirige no solo a la transformación propia, sino de aquellos que vean necesaria la búsqueda de un cambio. Esto lo refleja bien Agustín al señalar:

[e]ste es el fruto de mis confesiones, no de lo que he sido, sino de lo que soy. Que yo confiese esto, no solamente delante de ti con secreta alegría mezclada de temor y con secreta tristeza mezclada de esperanza, sino también en los oídos de los creyentes hijos de los hombres, compañeros de mi gozo y consortes de mi mortalidad, ciudadanos míos y peregrinos conmigo, anteriores y posteriores y compañeros de mi vida. Estos son tus siervos, mis hermanos, que tú quisiste fuesen hijos tuyos, señores míos, y a quienes me mandaste que sirviese si quería vivir contigo de ti (Hipona, 385. Libro XX, Cap. IV)

De lo anterior se sigue que la confesión, al ser un modo narrativo no cronológico, encuentra como acto unificador la conversión (Vizcaíno, 2003). Entonces, la conversión es la que abre la posibilidad de dotar de sentido a los hechos del pasado: este es el motivo por el que no hay una secuencia en los sucesos narrados. Conjuntamente, este ejercicio que se despliega a través de la

construcción de un relato se centra en traer a la memoria “quién se ha sido y quién se es; revelar esta verdad, mostrar sus pecados (...)” (Prada, 2019, p. 320). La confesión emana de experiencias específicas que develan lo indeseado en interior del sujeto. A partir de esto, Prada (2019) subraya que, particularmente, en la confesión agustiniana

[e]l presente se enlaza con acontecimientos que ahora son pasado, de manera que establece una primera relación: aquella que es directa y que entrelaza el presente y el contenido singular. No obstante, el relato agustiniano no solo enlaza el presente de forma directa a un contenido singular, sino que, también, esa atención del presente permite concatenar varios contenidos de la memoria entre sí, con lo cual se establece una segunda relación: la de los elementos entre sí (p. 321).

En adición, la confesión muestra un relato que no niega al sujeto en su condición de tal, es una narración realizada sin dejar de lado los deseos y pasiones que en muchos casos resultan agobiantes (Zambrano, 1995). Esta se constituye como una revelación que le permite al sujeto interpelarse a sí mismo frente al mundo, para hacer visible la confusión que se ha generado acerca de su condición humana. Por ello, a diferencia de la autobiografía, en la confesión se entrevé un *displacer* frente al *yo* y a los actos que le permean. Por el contrario, en la autobiografía se “revela una cierta complacencia sobre sí mismo, al menos una aceptación de su ser, una aceptación de su fracaso” (Zambrano, 1995, p. 29). Se parte, por tanto, de un auto-reconocimiento que genera incertidumbre y desesperanza a quien realiza tal ejercicio, pues denota características vanas que no llevan en sí mismas a la felicidad y por medio de la cual se aman y añoran objetos causantes de carencias. Lo anterior se evidencia en varias ocasiones en el texto de Agustín, en donde el autor expresa por ejemplo que: “[y]a era muerta mi adolescencia mala y nefanda y entraba en la juventud, siendo cuanto mayor en edad tanto más torpe en vanidad” (Hipona, 385. Libro VI, cap. I). Se refleja por tanto un inicio en el abandono de esa identidad mutable que es propia del ser humano y que no genera satisfacción alguna. Por ello,

[e]l mostrarse abiertamente en la confesión, es lo que verifica la conversión lo que hace que nos sintamos desprendidos de aquel que éramos, del traje usado y gastado. Cuando tal se hace, es decir, cuando propiamente se emprende el relato de nuestro ayer que constituye la confesión, en realidad la confesión ha logrado su fin (Zambrano, 1995, p. 4)

Por lo tanto, la confesión se toma como principio y fin de sí misma. De ahí que, “para san Agustín, la sabiduría de vida parte de cierto cuestionamiento profundo que debe emprender cada hombre

respecto del estado actual de su existencia” (Leal, 2014, p, 164). La confesión es una búsqueda interna de la verdad, lo que se refleja en la palabra de Agustín al expresar: “[h]e aquí que amaste la verdad, porque el que obra la verdad viene a la luz. Yo la quiero obrar en mi corazón, delante de ti por esta mi confesión” (Hipona, 385. Libro XX, Cap. I). Por ende, este puede comprenderse como el género más vívido en el que es posible enmarcar la existencia de una persona, es un recorrer cada espacio y tiempo de su propia vida para desprender de allí lo que se relega, aquello que resultar ajeno al hombre que ya ha hecho una autorreflexión.

De lo anterior puede inferirse que este ejercicio tiene el mismo fin que describe Aristóteles en una vida filosófica: la felicidad (Zambrano, 1995). Es el desprenderse de esa vida que hasta ahora resulta en pesadumbre, para apropiarse y redirigir el camino hacia lo que se considera que llevará a la felicidad. Esta concepción sobre la felicidad ya no es entendida como algo mudable —propio de los placeres corpóreos, que una vez satisfechos dejan vacíos al hombre—, sino hacia algo más estable y duradero que, sin importar las vicisitudes de la vida, pueda mantenerse dentro de quien alcanza la conversión.

Finalmente, se destaca un asunto esencial en la confesión de Agustín: la búsqueda de la verdad no está determinada únicamente para los hombres cuya vida es meramente académica, ejemplo de ello es Mónica. Como ella, muchas mujeres y hombres son ajenos a la academia en la actualidad, pero esta falta de acceso a la educación no debe mostrarse como obstáculo para hacer reflexión de la vida, para desarrollar un relato que permita vislumbrar nuevos modos de ser en el mundo. Romper la brecha que se había creado en la antigüedad acerca de quiénes podían o no hacer ejercicio de la razón para alcanzar la verdad es otro gran aporte de Agustín, pues reparte la labor de esa búsqueda a todos/as los/as interesados/as en hacerla. Aquí está, entonces, la verdadera labor de una filosofía práctica: “buscar la transformación de la actitud natural que conduzca a un cambio radical en la forma de ser y de concebir el mundo” (Moreno & Gómez, 2018, p. 148).

Por último, se aclara que, si bien el libro de Agustín permite ver cómo el autor llega a concebir a Dios como la verdad, el ejercicio que quiere llevarse a cabo por medio del presente trabajo deja esa verdad como algo abierto al sujeto. Es, por tanto, una verdad que se transforma acorde con las necesidades y vacíos del hacedor de la confesión. Por lo tanto, el testimonio de Agustín debe ser tomado como referente para aquel que se comprenda en las mismas condiciones de pérdida de sí, pero esto no debe llevar necesariamente a alcanzar las mismas verdades que el autor de Tagaste.

Es, precisamente, en este sentido que la confesión puede entenderse como un ejercicio espiritual, es decir que en esta “[s]e trata de elevarse, de sobrepasar los razonamientos inferiores y, sobre todo, las evidencias sensibles, el conocimiento sensible, para elevarse hacia el pensamiento puro y el amor a la verdad” (Hadot, 2009, p. 140). Esta mirada en torno a la filosofía insta a comprenderla como un ejercicio espiritual para el alma (Pérez, 1998).

### ***De lo privado a lo público en la confesión: filosofía como forma de vida para los victimarios***

Antes de iniciar este apartado, se esclarece que para comprender el concepto de victimario es necesario entender su relación directa con el concepto de víctima. Por ende, estos dos conceptos están estrechamente relacionados y, por lo tanto, para la existencia del uno debe haber, necesariamente, la presencia del otro. El concepto de victimario emerge de ser aquel que, a partir de sus actos violentos y voluntarios, quebranta la subjetividad, los espacios físicos, la historia y la intersubjetividad: esto es lo que a su vez conduce a una persona a colocarse en posición de víctima. Esta última es entendida como aquella a la cual se le genera una pérdida de un elemento esencial que forma parte de su mundo, es decir, los lugares, personas, acciones que marcan una directriz en su diario vivir (Botero, 2015). Por esto, la violencia ejercida por el victimario desestructura los referentes espaciales, sociales, espirituales y naturales que organizaban los mundos de las familias y los grupos sociales.

En este punto, se subraya que el concepto de mundo, en este contexto, es entendido desde la mirada de Arendt, es decir, como aquel vínculo desprevenido y mediado por los usos, prácticas cotidianas y palabras que constituyen un lugar (Botero, 2015). Si un lugar desaparece como aquel espacio en el que se desarrolla desprevenida y cotidianamente quien lo habita, entonces desaparecen también todas aquellas condiciones de seguridad y confianza que revisten ese mundo. Estos son los efectos generados por un sujeto externo al mundo de un *otro*, que, mediante acciones violentas, transgrede aquello que le era propio a ese individuo, dejándole a la deriva y constituyéndole como víctima.

Si bien es cierto que, como se ha señalado, el ejercicio fáctico de confesión, desde su inicio, lleva inmersa una transformación que emana superficialmente en el sujeto, su exteriorización resulta indispensable. Aquí, parece ser que tal conversión no se encuentra completa hasta que el sujeto por medio de la palabra ha reconocido quién fue, sus actos y su mala voluntad. Así, se entrevé que este ejercicio espiritual trasciende al sujeto que lo realiza. Al reconocerse como actor violento, el

victimario está manifestando la posibilidad de retornar sobre estos actos, pues el dejarse ver como tal frente al otro le permite percibirse interiormente, examinarse para desprenderse de esta categoría y dar cuenta de una transformación absoluta.

Bajo este escenario, el ejercicio de confesión reconoce la separación entre la esfera pública y la privada como configuración de la condición humana, pero tiene el objetivo de generar un enlace, un punto de encuentro entre estas. Es de ahí que, como lo subraya Arendt (1993), “[e]l significado más elemental de las dos esferas indica que hay cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para que puedan existir” (p. 88). Es, precisamente, desde esta perspectiva que se puede comprender tanto la existencia de relatos que son aceptados socialmente, como la emergencia de otros que se convierten en indecibles, invisibles e inenarrables.

En este contexto, este apartado pretende mostrar de qué modo la confesión se convierte en un ejercicio espiritual propio de la comprensión de filosofía como forma de vida (Hadot, 2009), a partir del cual se hacen públicas las verdades interiores del sujeto confeso: la confesión se convierte en una manera de involucrar a la comunidad en el proceso de conversión de los excombatientes. Bajo este panorama, esta sección no busca hacer un análisis profundo de la teoría, si se quiere política, de Arendt, sino que se enfoca en utilizar sus conceptos para examinar el papel de la confesión como un mediador para enlazar las dos esferas.

La diferenciación que Arendt (1993) dilucida entre la separación de la esfera pública de la privada implica que, necesariamente, la vida de los hombres está constituida por estos dos planos. Del primero de estos, Arendt (1993) subraya que es constitutivo de la realidad del mundo y de los hombres y las mujeres (Thompson, 2010). Por ende, el mundo público implica un hacer visible lo que es invisible, por lo que el tejido social es el que otorga validez a esta configuración del mundo interior. Por lo tanto, “[l]a presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos” (Arendt, 1993, p. 71). En este contexto, la esfera pública construye ese mundo común entre los hombres, donde la relación con los otros/as es lo constitutivo de la noción de realidad.

Desde esta mirada, como bien señala la autora, no todo es aceptado en la esfera pública. Por una parte, parece ser que hay unas cosas que, por ser muy íntimas, se vuelven incomunicables. Este sería el caso del dolor físico, el cual configura una experiencia incapaz de “transformar en un

aspecto adecuado para la presentación pública” (Arendt, 1993, p. 71). Por otra parte, existen otros aspectos, prácticas y emociones que se vuelven indecibles por, podría decirse, un consenso. Así, en la esfera pública “únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse y oírse, de manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado” (p. 72). De allí que, aunque no se enlista lo que debe mantenerse en lo privado, hay un reconocimiento auténtico sobre lo que no puede mostrarse en ese mundo común. Este podría ser, como se verá más adelante, el caso de la experiencia y el mundo interior de los victimarios.

Consecutivamente, la esfera de lo público se arraiga como un elemento constitutivo y necesario en la vida. Como lo deja ver Arendt (1993),

[v]ivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una «objetiva» relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de las cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida (p. 78).

Ese mundo común tiene un propósito más amplio: el de poder vivir unos con otros (Arendt, 1993). En apariencia, en este planteamiento, esa esfera pública posibilita, en alguna medida, la llegada a acuerdos, el diálogo y la relación con el otro/a. Esto no implica que todo lo de la esfera privada deba ser, obligatoriamente, colocado en la esfera pública, pero la negación de posicionar ciertos asuntos en ese mundo común sí incide en una problemática propia de la actualidad: la guerra. En este marco, la emergencia del Estado Nación implica una exaltación del sujeto y, por ende, una supervaloración del individuo —que se consolida con el otorgamiento de libertades y derechos individuales— (Casas, 2007). Este escenario ha llevado, a su vez, a eludir la importancia de lo social y de los consensos desde el reconocimiento del otro/a, de la alteridad y la *otredad*. Esta mirada permite poner en tensión los silencios que se propician en la esfera pública, y que impiden el diálogo y el reconocimiento de narraciones que se enfrentan con lo aceptado (Casas, 2007).

Conjuntamente, “[s]egún Hanna Arendt, la esfera pública está basada en la igualdad y en la universalidad de la ley; la esfera privada está basada en la particularidad” (Casas, 2007, p. 2007). Así las cosas, el papel del Estado se orienta a la formulación de una suerte de *igualdad* entre los sujetos pese a las particularidades de cada uno. Empero, la concepción de un victimario pasa, como lo señala Zambrano (1995), por condiciones individuales e históricas que, en pocas palabras, han

generado desigualdades estructurales que han forjado la violencia como instrumento para exigir un cambio para sí. De ahí que, “cuando el hombre ha sido demasiado humillado, cuando se ha cerrado en el rencor, cuando solo siente sobre sí «el peso de la existencia», necesita entonces que su propia vida se le revele” (Zambrano, 1995, p. 32). Por ende, las narraciones de estos sujetos no pueden estar alejadas de ese mundo común, pues el silencio podría ser causal de más violencia.

Frente a lo anterior, resulta determinante el papel de Agustín para la edificación de un principio que posibilite la vida en comunidad. Como lo deja ver Arendt (1993), la noción de caridad como estatuto fundante de las relaciones sociales emerge como una salida a la imposibilidad de vivir en comunidad. Luego, para el autor de Tagaste, “la caridad por el prójimo, que refleja el amor de Dios, es un valor en sí mismo, el máximo de los valores. (...) Más que una imposición, para Agustín el amor es una ley del existir” (Cremona, 1991, p. 122). La caridad abre la posibilidad de comprender y aceptar la *otredad* en la esfera de lo público e implica una cierta responsabilidad por conformar espacios seguros de diálogo y discusión. Se hace claridad en que la noción de caridad se cimienta en la comprensión de Agustín, pero esto no insta a volver a la caridad (cristiana) como elemento necesario para aceptar la *otredad*.

No obstante, aunque tanto la esfera privada como la pública son parte de la condición humana, en ningún caso puede ser reducida una por la otra. Por eso, la posibilidad de colocar en lo público la pluralidad de subjetividades lleva a evitar la destrucción del mundo (Arendt, 1993). Nadie puede, por lo tanto, restringirse a la esfera privada y al aislamiento de ese mundo común, es decir, ser “desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos” (Arendt, 1993, p. 77). Por lo tanto, el reconocimiento de la *otredad* y de la alteridad pasa por la necesidad de mantener ese mundo común, lo que, a su vez, significa consolidar estrategias para reconocer otras voces y rostros sin llegar a homogenizarlos.

En este contexto, entra la confesión como un ejercicio espiritual que implica poner en el ámbito de lo público una verdad interior. De hecho, aunque esta emerge como ejercicio espiritual, en principio, de carácter privado del victimario, el paso a la conversión requiere garantizar ser escuchado por los otros/as. Así, “[l]a acción verdadera que brota de un corazón transparente y que para ser efectiva, para realizarse, necesita ser también transparente ante los demás. Ser transparente es ser creído, ser mirado en caridad” (Zambrano, 1995, p. 55). Por ello, la confesión requiere que los victimarios exterioricen los actos y el pasado que es despreciado. Este sujeto necesita ser

reconocido desde un pasado y un ahora, lo que demanda una escucha activa donde se dé crédito a la posibilidad de cambio.

En este escenario, entra la caridad (desde la filosofía medieval) como mediadora en este ejercicio, por cuanto esta: “[n]o se comporta con rudeza, no es egoísta, (...) no guarda rencor. El amor no se deleita en la maldad, sino que se regocija con la verdad. Todo lo disculpa, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta” (Cor I, 13, 4 – 7, versión Reina Valera). Esto, en el contexto actual, no busca cristianizar el proceso, sino comprender la importancia de salir de uno mismo y encontrarse con el otro. No se trata pues de imponer una carga a las víctimas y a la comunidad, sino de consolidar una responsabilidad por el cambio de ese otro/a que busca ser redimido/a. La guerra, en este escenario, ha implicado una invisibilización de lo insurgente y de lo moralmente reprochable. Sin embargo, ese victimario/a tiene también una historia que busca ser escuchada para convertirse.

Corolario de lo anterior, el papel de la confesión no implica solo una responsabilidad del confeso por exteriorizar esa verdad interior, sino de la comunidad por creer en la posibilidad de conversión y por reconocer a ese que se expone. Entonces, la caridad abre la posibilidad de tejer relaciones afianzadas por fe alrededor de lo narrado, por cuanto si “se vive en una situación hermética todos los intentos de comprensión entre semejantes se realizan apelando a razones; en virtud del por qué y el para qué; nos pide cuentas el prójimo y tenemos que dárselas” (Zambrano, 1995, p. 55). Por eso confiar en la palabra del sujeto confeso podría implicar una apuesta pedagógica que tendría un doble efecto: por una parte, la posibilidad de cambio y de aportar para el cierre de la guerra, pues lo inenarrable se pone sobre la mesa y el victimario encuentra un mundo común donde reconocer su realidad, y, por otra parte, consolida una responsabilidad de la comunidad por cuidar a ese otro/a que quiere desprenderse de lo despreciado.

Es menester aclarar que hablar de responsabilidad no implica imponer la carga del perdón a las víctimas. La responsabilidad está dada en este contexto para cuidar y reintegrar al converso, pero, como lo señala Saffon (2011), “la autonomía para decidir la manera en la que se responde al sufrimiento es vital para la reafirmación” (p.27). De allí que, aunque la línea entre responsabilidad y perdón puede ser muy tenue, es necesario ser cuidadoso con este tipo de apuestas, propendiendo por poner en el centro a las víctimas y evitar cualquier forma de revictimización.



En este contexto, además, cabe resaltar que, aunque este ejercicio tiene un propósito particular sobre los excombatientes (como una forma particular de ser victimario), también abre una nueva ruta de trabajo en torno a los derechos de las víctimas contenidos en el *Conjunto de principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos para la lucha contra la impunidad* de Naciones Unidas: la verdad, la memoria, la reparación y la no repetición (ONU, 1997). Una confesión, como la que se plantea en este escrito, implica un abrirse al mundo y narrar lo que se ha silenciado en la guerra, lo que se ha mantenido oculto, incluso en el marco de una transición. Por ello, se vuelve una oportunidad para que las víctimas conozcan la verdad y para que se construya una historia no oficial. Además, esta estrategia pedagógica incita a lidiar con el arrepentimiento y el perdón como medidas simbólicas de reparación. Para ello, se pone sobre la mesa el siguiente ejemplo:

[e]n diciembre de 1979, el entonces Canciller de la República Federal Alemana, Willy Brandt, se arrodilló ante el monumento erigido en memoria del histórico levantamiento judío en el gueto de Varsovia y pidió perdón por los crímenes cometidos por la Alemania Nazi en la Segunda Guerra Mundial (...) Este es uno de los gestos simbólicos más importantes que la historia recuerda tanto por la posición del actor como por el contexto histórico en que se dio; dicho gesto fue reparador, no desde el punto de vista económico sino más bien del simbólico (Patiño, 2010, p. 52).

Este panorama deja ver que, aunque el arrepentimiento del confeso no implica para las víctimas la responsabilidad de perdonar, sí arraiga una medida propia de una justicia restaurativa orientada, esencialmente, a proteger y garantizar los derechos de las víctimas, de los victimarios y de todas las partes del conflicto (A/RES/55/59, 17 de enero de 2001, párr. 29). Además, este ejercicio se dirige como medida de no repetición, pues expone al victimario en la esfera pública y tiene el propósito de llevarle a la conversión mediada por la construcción de un mundo común.

Por ende, la confesión como ejercicio espiritual fomenta una práctica pedagógica sobre sí mismo que incita a reconocer nuevas formas de transgredir lo considerado ‘políticamente correcto’ en la esfera pública. En este caso, en aras de reconocer la violencia como una forma reprochable de hacerse escuchar, es indispensable deconstruir las nociones bajo las cuales algo se hace *indecible* o *invisible*. Esto justamente ha sido una de las principales causas de la guerra: negar lo público a ciertos sujetos. Luego, reconfigurar las categorías que vuelven a algo *inenarrable* no solo impide las acciones violentas para reclamar el derecho a lo público, sino que fortalece la reconstrucción

de los lugares que se han perdido por la huella de la guerra. Entonces, el restablecimiento de ese mundo común implica reivindicar el diálogo y la escucha como formas de llegar al consenso y, en el marco de una cultura de paz, lleva a identificar a ese otro que se ha perdido y que necesita narrarse para reencontrarse consigo mismo.

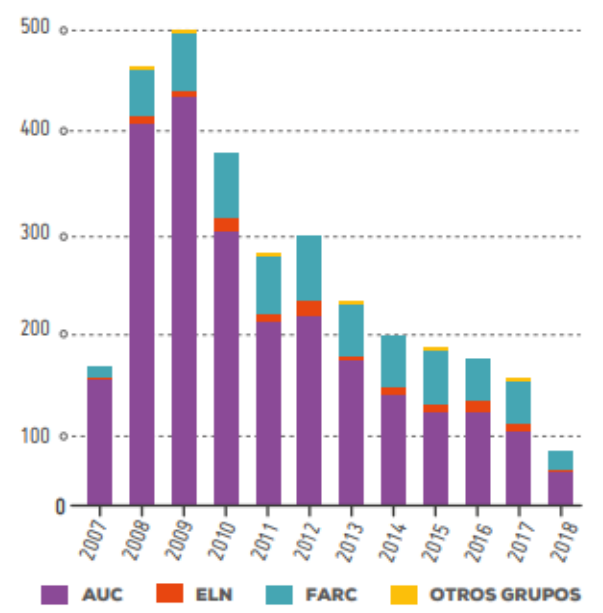
En consecuencia, el ejercicio espiritual de la confesión, que se propone en este texto, tiene el fin de llegar a los mismos efectos alcanzados en la narrativa de Agustín. De hecho, reconocer a un Agustín *victimario*<sup>16</sup>, tiene un doble alcance. Por un lado, permite mostrar, a quienes llevan auestas tal título, la importancia de la conversión para sanar heridas, para pedir perdón a quien hayan ofendido sus actos y para reparar el tejido social. Por otro lado, revela a la sociedad la posibilidad de cambio, pues, desnudar la vida tal y como lo hizo el autor en su texto es concebir un Agustín antes y después de la conversión. De allí emana esa responsabilidad del entorno social en cuidar y confiar en la posibilidad de cambio de los y las excombatientes, así como de las Instituciones en garantizar el cumplimiento de los acuerdos. Entonces, el *victimario* deja de verse como tal, pues “uno de los motivos más poderosos para la conversión lo constituye la atracción ejercida por la comunidad acogida, en virtud de la atmosfera de amabilidad o caridad que puede reinar en esta” (Hadot, 2006, p. 180).

Lo anterior se reviste de importancia al analizar la trayectoria del Acuerdo y de los excombatientes. De ahí que, tanto el Estado como la comunidad deben cuidar el proceso de conversión. De esto “dependerá, en gran medida, que el país avance en la consolidación de la paz y que (...) su tránsito a la vida civil sea sostenible, mitigando así el riesgo de reincidencia y contribuyendo al cierre de ciclos de violencia” (Garzón, Prada, Silva & Zárate, 2019, p. 6). Esto deja ver que el trabajo en construcción de paz no se limita a la dejación de armas, sino que pasa por una reconstrucción del tejido social y el cuidado del converso. Este es uno de los motivos por los que la conversión “quede frustrada tantas veces; pues aun [sic] la nacida de un corazón limpio puede quedar truncada, si este corazón no ha sido aceptado por los hombres coetáneos” (Zambrano, 1995, p. 56).

---

<sup>16</sup> La noción de un Agustín *victimario* se reconoce mediante su relato en *Las Confesiones* (1969). Ejemplo de ello es cuando el autor subraya: “[q]uiero recordar mis pasadas fealdades y las carnales inmundicias de mi alma, no porque las ame, sino por amarte a ti, Dios mío. Por amor de tu amor hago esto, recorriendo con la memoria, llena de amargura, aquellos mis caminos perversísimos, para que tú me seas dulce, dulzura sin engaño, dichosa y eterna dulzura, y me recojas de la dispersión en que anduve dividido en pedazos cuando, apartado de ti, que eres unidad, me desvanecí en muchas cosas” (Hipona, 385. Libro II, cap. I).

Justamente, el panorama anterior representa uno de los mayores retos para la consolidación de una paz estable y duradera. Lo anterior, toda vez que, tanto en el marco del actual Acuerdo como en procesos anteriores, el Estado ha dejado de lado el fortalecimiento de escenarios centrados en cómo ayudar a las víctimas y a la sociedad a gestionar el dolor, a comprender la posibilidad de cambio del ex-victimario y a considerar algunas acciones para el cuidado de tal proceso. Tal ha sido el caso, que el recrudecimiento de la violencia contra actores desmovilizados (de todos los grupos armados al margen de la ley), no solo no ha cesado, sino que va en aumento<sup>17</sup>. Esto se observa en la siguiente gráfica, donde se puede evidenciar el número de firmantes de diferentes grupos que han sido asesinados entre el 2007 y el 2018.



Fuente: Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2019) Homicidios de Desmovilización por grupo en condición colectiva e individual (del 2007 al 30 de julio de 2018). [Gráfica 1]. Recuperado de: [http://ideaspaz.org/media/website/FIP\\_NE\\_TrayectoriasFarc\\_Final\\_V02.pdf](http://ideaspaz.org/media/website/FIP_NE_TrayectoriasFarc_Final_V02.pdf)

Por este motivo, la práctica filosófica que se propone implica una comunidad que, verdaderamente, acepte la posibilidad de transformación, que escucha y que hace posible reivindicar la voz del confeso, pues, aunque “en la confesión se parte de la soledad, se termina siempre como San Agustín

<sup>17</sup> Entre las cifras más recientes, se tiene que: “82 excombatientes han sido asesinados en los dos primeros años y medio de la implementación del Acuerdo de Paz (enero de 2017 a junio de 2019). Esto equivale al 0.6% del total de personas acreditadas (...) Así mismo, [e]ntre el 2003 y el 30 de julio de 2018, 3.656 desmovilizados de las AUC fueron víctimas de homicidio; 3.334 de ellos se encontraban en la ruta de reintegración del Gobierno” (Garzón, 2019, p. 13, cursivas propias).

en comunidad” (Zambrano, 1995, p. 56). Por esto, la acción de convertirse no puede quedarse solo en la interioridad, porque esa represión implica para el confeso un tormento en relación consigo mismo y con los otros/as. La confesión posibilita el restablecimiento de los vínculos filiales de la comunidad (Zambrano, 1995) que se han roto por la violencia, por el desprecio de la vida, por la anulación de esos que en otro tiempo fueron llamados *victimarios*.

### ***Contraste de la confesión agustiniana y la confesión con fines jurídicos***

Se establecerá una Comisión de la Verdad (...) para afrontar la impunidad, romper el ciclo de violencia, proveer un espacio para que tanto las víctimas como los victimarios de violaciones de los derechos humanos cuenten su historia, y obtener una imagen clara del pasado que facilite una sanación y reconciliación auténticas (Acuerdo de paz entre el gobierno de Sierra Leona y el Frente Revolucionario Unido, FRU, Artículo VI (2), 1999, citado por González & Varney (2013).

El caso colombiano en torno a la guerra circular y a la violencia ejercida en los cuerpos, los lugares, la memoria y la sociedad ha tenido como consecuencia que

[e]l “Acuerdo Final para la terminación del conflicto y una paz estable y duradera” suscrito entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional el 24 de noviembre de 2016, representa el hecho político más significativo de las últimas décadas en Colombia y constituye, al mismo tiempo, un acontecimiento del mayor significado para los propósitos de hacer de Nuestra América un territorio de paz (Estrada, 2019, p. 15).

Frente a este panorama, y pese a la importancia de la que se reviste internacionalmente el Acuerdo, se ha configurado una ineficacia legal por parte del Gobierno para garantizar el cumplimiento de este (Estrada, 2019). Lo anterior, en gran parte, debido a que los homicidios contra los excombatientes continúan siendo un lastre para su efectivo cumplimiento. Pese a esto, dentro del Acuerdo se ha posicionado la Comisión de la Verdad como un mecanismo para hacer justicia en el marco de la justicia transicional<sup>18</sup>. Aunque esta Comisión ha sido fuertemente atacada y

---

<sup>18</sup> La masiva violación de los DD.HH ha generado la necesidad de disminuir los estándares de justicia que, por lo regular, se mantienen en las democracias liberales, con el fin de garantizar la paz y la reconciliación entre los ciudadanos, y los ciudadanos y las instituciones (De Greiff, 2012). Es bajo este objetivo que emerge la noción de justicia transicional. De allí que, como subraya

subvalorada, el aporte en términos de garantizar a las víctimas una debida reparación ha sido indispensable.

Como señalan González y Varney (2013), “[l]as comisiones de la verdad son organismos oficiales, no judiciales y de vigencia limitada que se constituyen para esclarecer hechos, causas y consecuencias relativos a pasadas violaciones de los derechos humanos” (p. 13). Esto deja ver que la creación de las Comisiones está dirigida a prestar especial atención al reconocimiento de las víctimas y al esclarecimiento de la verdad negada por la guerra. En este sentido, es importante subrayar que, en el mundo y, principalmente, en la historia latinoamericana, las comisiones de la verdad “han sido empleadas como una de las herramientas de la justicia transicional para coadyuvar en el proceso de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas” (Millán, 2015, p. 425). Asimismo, la constitución de una Comisión de la Verdad en Colombia se ha proclamado como un componente ineludible para garantizar el derecho a la verdad de las víctimas y de la sociedad (PNUD, 2015, p. 8). Por tanto, se destacan como principales objetivos de las Comisiones, los siguientes:

1. Establecer los hechos acerca de eventos violentos que permanecen en disputa o son negados.
2. Proteger, reconocer y empoderar a las víctimas y sobrevivientes. Las comisiones establecen una relación con las víctimas y sobrevivientes no sólo como informantes, sino también como poseedores de derechos y personas cuyas experiencias merecen reconocimiento y solidaridad.
3. Proponer políticas y promover cambios en el comportamiento de los grupos y las instituciones de un país con miras a una transformación política y social (González & Varney, 2013, p. 13).

Por ello, estas son una de las herramientas de la justicia transicional que se enfoca, principalmente, en una noción de la justicia restaurativa encausada en la reparación del daño al tejido social y, particularmente, a las víctimas. Además, su labor se orienta a reconocer a los principales responsables del conflicto y a “ofrecer una visión global o de conjunto de las atrocidades que identifique las causas estructurales del conflicto y los patrones sistemáticos de violencia” (Saffon,

---

De Greiff (2012), una sociedad no reconciliada pone en tela de juicio las normas y mecanismos orientados a la protección de sus derechos y a establecer reclamos. Por este motivo, se observa que podría existir una tensión entre el concepto de justicia penal ordinaria (JPO) y la justicia transicional. Lo anterior, por cuanto, a diferencia de la JPO, los procesos transicionales se enfocan en el análisis en contexto, la caracterización de casos representativos que permitan establecer patrones de macrocriminalidad y, con ello, la identificación de máximos responsables (Cardona, 2020). En este sentido, el enfoque de macrocriminalidad se sustenta en la pérdida de legitimidad en el Estado de derecho, que requiere mecanismos para restaurar la confianza cívica, esto es, la reconciliación (Cardona, 2020; De Greiff, 2012). Sin embargo, esta noción de justicia podría generar la sensación de impunidad desde una perspectiva conservadora, lo que, a su vez, colocaría en el centro de los procesos de paz el fortalecimiento del Estado y no la reparación de las víctimas y del tejido social.

2011, p. 43). De allí qué, en un escenario de transición, las Comisiones tienen un enlace particular con la justicia retributiva (pues coopera en la determinación de responsabilidades individuales) y restaurativa (por cuanto ayuda a construir memoria histórica).

En el caso particular de Colombia,

mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad (Comisión de la Verdad, s.f., párr. 4)

Esto permite inferir que la Comisión hace parte de un mecanismo más amplio: Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (en adelante SIVJRNR, Sistema Integral o Sistema). Este se rige por la integralidad de todos los mecanismos y medidas que lo componen: la Jurisdicción Especial para la Paz, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado; las medidas de reparación integral para la construcción de paz y las garantías de no repetición (Comisión de la Verdad, s.f., párr. 5). En este sentido, pese al carácter extrajudicial y autónomo de la Comisión —que implica que la verdad expuesta no genera la imputabilidad de penas—, la integralidad del SIVJRNR tiene como consecuencia que los mecanismos y medidas “estarán interconectados a través de relaciones de condicionalidad y de incentivos para acceder y mantener cualquier tratamiento especial de justicia, siempre fundados en el reconocimiento de la verdad y de las responsabilidades” (Comisión de la Verdad, s.f., párr. 6).

Aunado a lo anterior, la Comisión pone en el centro a las víctimas en aras de reestablecer los derechos violados y se proyecta “como un mecanismo para investigar la extensa historia de la violencia política y promover la memoria común y la reconstrucción de lo colectivo” (Springer, 2002, p. 177). En consecuencia, la verdad que emana en la Comisión se diferencia de la acogida en un proceso judicial, por cuanto en la segunda hay diversos tipos de limitantes que impiden la consolidación de un panorama amplio sobre las violaciones de derechos humanos (Uprimny & Lasso, 2004). Así, por ejemplo, la verdad judicial, como se observó en la Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz) no permitía conformar una mirada profunda de la historia de la guerra, toda vez que

las versiones libres —que otorgaban beneficios penales de 5 a 8 años de prisión para quienes se acogieran al sistema (Gutiérrez & Rodríguez, 2013)— giraban

en torno a la versión suministrada por el propio imputado [...] no se exig[ía] la confesión plena por parte de los paramilitares de todos sus crímenes como requisito para acogerse a los generosos beneficios penales [...] no se instaura[ba]n medidas para que los desmovilizados conf[esaran] hechos distintos a los que ya obra[ba]n en conocimiento de la Fiscalía. (Gómez, 2008, p. 115-116)

Este enfoque resultaba problemático por cuanto no se podía garantizar la veracidad y completitud de las confesiones realizadas por los paramilitares, además de propiciar el olvido, la impunidad y la constante violación de los derechos de las víctimas. Por esto, el objeto de consolidar una Comisión de la Verdad en el marco del actual proceso de paz emerge, de hecho, de la pretensión de realizar un trabajo más profundo en torno a la memoria y el derecho de las víctimas a la verdad. Además, aunque la labor de la Comisión no se erige sobre el deber de impartir justicia,

la comparecencia ante esa comisión, por parte de personas que puedan ser objeto de procesos judiciales, contará como un elemento a considerar en el marco de los compromisos de reparación a las víctimas y podrá tener efectos en la concesión de beneficios jurídicos (Duica, 2015, párr. 6).

Empero, las confesiones y narrativas que surjan en el escenario de la Comisión no podrán ser utilizadas en el proceso judicial como pruebas, por cuanto se busca garantizar el principio Constitucional de no auto –incriminación (Gutiérrez & Rodríguez, 2013).

Conjuntamente, a este mecanismo no acudirán solo los implicados en la comisión de delitos, sino que también se escuchará la voz de las víctimas y de otros actores que puedan ayudar a reconstruir el tejido social e histórico (Duica, 2015). Como bien lo señala Duica (2015), la verdad que se despliega en la Comisión es secular y está alejada de la idea de ‘confesar los pecados’, esto con el objetivo de “abandonar la expectativa de que la Comisión será un confesionario del cual saldrá el perdón del Estado” (párr. 20). Esta mirada es, entre otras cosas, apropiada en torno a reconocer que este escenario, como mecanismo estatal, no debe ser el espacio a partir del cual se otorgue un perdón que corresponde, *stricto sensu*, a las víctimas.

En contraste, mostrar la importancia que los procesos de transición en general, y el proceso particular de Colombia, han otorgado a las Comisiones de la Verdad permite abrir el interrogante en torno a si existe necesariamente una relación entre verdad, confesión y conversión. Se vuelve,

entonces, a lo planteado en el primer apartado de este capítulo, para subrayar que la confesión, como ejercicio espiritual, debe emanar de la voluntad para que se encuentre atravesado por la conversión. Como resultado, si bien el trabajo construido alrededor de la Comisión de la Verdad es indispensable en términos de justicia, reparación y construcción de memoria histórica, este no surte los mismos efectos de la confesión agustiniana en los victimarios, quienes, en muchos casos, realizan el ejercicio de confesión por el acceso a garantías procesales y judiciales. De igual forma, el papel de la Comisión está centrado, principalmente, en reconstruir el tejido social reconociendo la voz silenciada por décadas de las víctimas de la violencia. Desde este plano, sería irracional exigir a la Comisión una labor que se centre en estrategias pedagógicas en torno a la deconstrucción del carácter de victimario, por cuanto este propósito se distancia del objetivo por el cual fue creado.

Por ende, el ejercicio espiritual que se construye en este texto emana de la necesidad de albergar estrategias pedagógicas para trabajar de la mano de los/as victimarios/as. Por tanto, la confesión desde la mirada de Agustín no disiente de la labor de la Comisión de la Verdad. Por el contrario, se convierte en una posibilidad adicional para reconstruir el tejido social desde una perspectiva diferente, desde la posibilidad de conversión (*ephistrophe* y metanoia) de los/as victimarios/as y la caridad de la comunidad para perpetuar su reintegración a la vida civil. Así pues, reconocer este concepto de caridad desde una perspectiva laica dentro del proceso de paz, incita a abrir escenarios de reconciliación que pasen por el reconocimiento de ese *otro* converso y que procure su cuidado.

De allí, es necesario reconocer que la confesión puede abrir una nueva forma de comprender la verdad (desde la otredad), que refuerza los propósitos de la labor de la Comisión, en particular, y del SIVJNR en general. La confesión implica generar, desde la paz cultural, escenarios basados en medidas restaurativas que busquen, no solo trabajar con el victimario, sino, aplicar la noción de caridad en tanto se abre una oportunidad de un diálogo horizontal con las víctimas y la comunidad. Esto podría ser útil a la hora de reconstruir el tejido social, la resiliencia y la capacidad de aceptar al converso desde su nueva realidad.

En consecuencia, pese a las marcadas diferencias del ejercicio de confesión en estas dos miradas, es posible destacar un objetivo común: tanto en el marco de la Comisión como en el filosófico la verdad es una categoría fundamental para alcanzar la paz. Por esto, es preciso retomar la premisa de que, para Agustín, la felicidad del ser humano está determinada por la paz, pues esta última yace como su anhelo más profundo (Sánchez, 2016). Por lo tanto, la confesión, en estas dos



modalidades, implica *per se* una enunciación de la verdad interior y es desde esta que se dibuja tenuemente el primer cimiento de la paz individual y colectiva.

Con base en lo anterior, en este apartado es posible abordar dos conclusiones. En primer lugar, se subraya que el fin del conflicto y la no repetición también requiere un compromiso interno que revele para quien desea superar la vida pasada. De allí que se hace necesaria la construcción de espacios seguros y guiados que permitan al victimario construir su propia confesión erigida desde la voluntad del sujeto. Con esto, no se deslegitima la importancia de los mecanismos del SIVJRNR para hacer efectivos los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Por el contrario, la propuesta está dirigida a complementar estos procesos con la construcción de otro tipo de espacios que permitan al victimario un reconocimiento del *yo* y la posibilidad de *metanoia*. Así, la constitución de espacios seguros para la práctica de sí de victimarios puede inferirse como una apuesta pedagógica esencial para trabajar en torno a la cultura de paz.

Por otra parte, esta sección llevó repensar el papel que tiene la sociedad en países en transición frente a los victimarios que, de manera voluntaria, se sumergen en un proceso de confesión. En este contexto, es indispensable la construcción de sociedades resilientes y capaces de la reintegración de victimarios. Este proceso está definido por sujetos nuevos, cuya voluntad ya no se dirige hacia un accionar violento que reduce cuerpos y lugares. Cabe esclarecer que esta propuesta se aparta por completo de cualquier interpretación dirigida hacia la impunidad, sino que se busca comprender que la efectividad de los procesos de paz está atravesada, en gran medida, por cómo pueda la sociedad reintegrar a los/as excombatientes. Por ello, la confesión vincula al victimario consigo mismo y, a su vez, resulta ineludible la relación de este con la comunidad. De esta manera, la confesión es llevada a su mayor expresión cuando no solo se inserta en un ámbito jurídico, sino cuando implica también al sujeto que confiesa y a la comunidad que la recibe, en un ejercicio de *ephistrophe* y *metanoia*.

### **Capítulo III. Análisis del proceso de confesión-conversión de Jorge Iván Laverde**

De manera previa a dar desarrollo al análisis del caso de Jorge Iván Laverde<sup>19</sup> (ex paramilitar desmovilizado en el proceso Justicia y Paz), es menester realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, pese a que este trabajo se centra en lo contenido en materia de educación en el Acuerdo firmado entre el Gobierno y las FARC-EP el año 2016, el caso a estudiar no se enmarca en este debido al poco recorrido del mismo. En aras de esta explicación, en segundo lugar, es necesario reconocer que, en efecto hay una distancia y diferencia particular entre las FARC y los grupos paramilitares, así como de los dos Acuerdos. Sin embargo, es importante reconocer que la amplia trayectoria del proceso de Justicia y Paz devela algunos aprendizajes que, de hecho, fueron importantes en la consolidación del SIVJRNR. Bajo este marco, se decidió tomar el proceso de Jorge Iván Laverde, pues el análisis de su trayectoria brinda claridades en torno al asunto de la confesión como proceso pedagógico y permite reconocer si, en efecto, esta apuesta abre la puerta a la consolidación de una cultura de paz.

#### ***Jorge Iván Laverde: confesión y conversión***

La elección del caso de estudio, como se subrayó en la metodología, emerge de un análisis y seguimiento a diversas experiencias de paramilitares desmovilizados en el proceso de Justicia y Paz. Se realizó la lectura del texto del CNMH: *Justicia y paz: ¿verdad histórica o verdad judicial?*, desde donde se rastrearon los procesos de algunos de los que, desde un enfoque macrocriminal, fueron imputados como principales responsables de delitos de lesa humanidad y violación masiva de DD.HH. Esto permitió rastrear el proceso de Laverde y reconocer en este un proceso genuino<sup>20</sup> de confesión y conversión en términos pedagógicos que se desarrolló alrededor del encuentro con algunas víctimas en los tres materiales audiovisuales analizados.

---

<sup>19</sup> “Jorge Iván Laverde, alias “El Iguano”, comandante del Frente Fronteras del Bloque Catatumbo. Como comandante del mencionado Bloque, Mancuso ordenó al comandante del Frente Fronteras ubicarse en Cúcuta con sus hombres con el fin de contener y asesinar a la gente que llegara allí huyendo de las matanzas ejecutadas por el Bloque Catatumbo en La Gabarra y Tibú, Norte de Santander. El Frente Fronteras se dedicó fundamentalmente a hacer limpieza social en los barrios marginales de Cúcuta donde llegaban los trabajadores cocaleros que venían huyéndole a las masacres. Según se deduce de las intervenciones del fiscal Cabana en las diferentes audiencias, las operaciones de “limpieza social” eran vistas con condescendencia y aprobación por parte de la sociedad cucuteña” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012, p. 42)

<sup>20</sup> La noción “genuino” se utiliza en el marco del paso a paso, el objetivo y algunos detalles de la confesión agustiniana que se plantean en el capítulo anterior. Esta categoría no da cuenta como tal del proceso interno de Laverde, sino de qué modo el AD devela que, en efecto, este proceso puede ser analizado bajo la perspectiva de la confesión

Como lo subraya el diario La Opinión (2015), Laverde nació en 1974 en el Urabá antioqueño, hacía parte de una familia católica compuesta por 15 hermanos y trabajaba en el sector camionero. Su unión a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) se generó a los 17 y se dio, como subraya La Opinión (2015), “no por rabia o venganza, sino mas [sic] bien por el deseo de "ser alguien importante" (párr. 1). Así las cosas, Laverde fue ascendiendo de rango de manera paulatina, hasta obtener en 1997 obtuvo la jefatura del frente de Norte de Santander (La Opinión, 2015, párr. 2). Allí, justamente, es donde se enfocan las principales confesiones de Jorge Iván, dado que su alto rango implicó una violación masiva a los DD. HH de la población. Como se verá a continuación, las entrevistas y los discursos analizados bajo el lente de la confesión agustiniana de Laverde no se enmarcaron en la exigencia jurídica de contribuir con el derecho de las víctimas a la verdad, sino que, se dieron en espacios que no brindaban garantías procesales. Esto deja ver que, como se subraya en el segundo capítulo, estos procesos que giran en torno a la justicia restaurativa no son oponibles, sino que refuerzan el fin de justicia retributiva.

***Confesión: desde la enemistad consigo mismo a la relación con la otredad***

En relación con el anterior apartado, este subtema busca analizar algunas de las confesiones de Laverde dadas en diversos escenarios. Desde allí se partirá hacia el análisis y la observación del proceso de *Epistrophe* y *metanoia* de Jorge Iván. Se inicia recordando que la confesión surge de la enemistad consigo mismo y lleva a la necesidad de dar un paso de lo privado a lo público. En este contexto, Laverde subraya en el encuentro *Hablemos de la verdad* (Colombia en transición, El Espectador, Unión Europea & Embajada de la República Federal de Alemania, 2019) que:

la verdad en este país no es fácil, porque trae consecuencias a las familias, a nuestras familias y a nosotros mismos. Pero, de hecho, las ex AUCs en el momento en que decidimos deponer las armas, con todos esos temores, con todos esos miedos que nos llevaban a hablar de la verdad, terminamos en los estrados judiciales contando todo lo que fue el horror de la guerra no solo en Norte de Santander, sino en Colombia (min. 48:00).

En consecuencia, la reflexión alrededor de esta manifestación de una verdad privada a lo público deja ver que la confesión no es, en efecto, un proceso sencillo. De allí que, como lo subraya Laverde, la verdad manifestada en lo público y, más aún, en un contexto de violencia cultural no resulta ser sencilla de exponer. Pero ello refuerza la noción de transición que pone en el centro a las víctimas y posibilita hablar de una reconstrucción histórica basada en ese reconocimiento. Cabe

resaltar, aunque este asunto se abordará posteriormente, que quien ha participado en algún modo de un Conflicto armado no internacional (CANI) no es ajeno a reconocerse vulnerable después de exponerse. Es esa, al parecer, la esencia de la confesión en términos pedagógicos: la verdad que pone en el centro a la víctima y que brinda al victimario el, podría decirse, valor para afrontar las consecuencias en lo público.

Precisamente, como lo subraya en el mismo espacio Laverde, el proceso de Justicia y Paz implicó para los principales responsables más de 3000 horas y 800 audiencias en las que el encuentro con las víctimas fortaleció no solo la reconstrucción del tejido social, sino que, además, consolidó nociones desde la ética que probablemente se eludían como combatiente del Conflicto (Colombia en transición *et. al*, 2019). Por lo tanto, pese a que se reitera que sería éticamente incorrecto exigirles a las víctimas perdonar, la verdad sí parece jugar un papel fundamental en la construcción de paz. Así las cosas, en términos pedagógicos se podría llegar a analizar desde este caso particular que un enfoque de justicia restaurativa tiene efectos más significativos que los que emergen de la justicia retributiva en relación con la paz cultural.

Aunque Laverde reconoce en esta entrevista que quienes han participado en el aporte a la verdad han sido asesinados y/o desaparecidos, no puede perderse de vista que es una responsabilidad del victimario contribuir y garantizar los derechos de las víctimas. Así mismo, presenta un valor de la confesión que, posiblemente, no se había considerado con detenimiento desde el marco teórico y que posee un alto valor educativo: “las Auto Defensas estamos convencidos de que la verdad es lo único que libera, nosotros no podemos pedir perdón si no hay verdad. Nadie puede perdonar, si no hay verdad” (Colombia en transición *et. al*, 2019, 48:45).

De esta manera, la confesión como estrategia pedagógica pone de por medio la liberación tanto de la víctima, como del victimario. La verdad, la *rostreidad*, el encuentro con el otro/a se vuelve un pilar en la justicia transicional, no solo porque reconstruye la historia, sino porque implica un proceso de sanación desde esa doble vía. La verdad, en estos términos, aparece no solo en forma de enemistad consigo mismo, sino que el lenguaje, los signos, los rostros colocan en el centro la vergüenza de ese paso de lo privado a lo público: “para nosotros es sumamente vergonzoso que, campesinos que fuimos arrebatados del seno de nuestras familias para empuñar un fusil y causarle daño, lamentablemente, a otros campesinos que igual que nosotros cultivaban la tierra” (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 1:05:10). La vergüenza de exponer públicamente eso íntimo implica,

en el sentido pedagógico, un reconocimiento de sí que busca en el seno del otro una salida a quien se es.

Además, como deja ver la entrevista, la confesión acarrea que, más allá de pedir perdón a una víctima en el marco del CANI, se reconozca la guerra y la masiva violación de derechos humanos como algo reprochable. Allí comienza, desde la misma individualidad, a forjarse una cultura de paz que implica una completa reconstrucción de sí. De esta manera, el concepto de perdón se reconceptualiza para llenarse de significado, esto es, de arrepentimiento genuino: “a todos, de todo corazón, de verdad, como lo he repetido en las diversas audiencias, pido perdón, es vergonzoso. De verdad, esto nunca debió haber pasado en Colombia” (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 1:05:40).

Así, el exjefe paramilitar recalca que, aunque la verdad sea dolorosa, es necesaria para la reconstrucción del tejido social. Esto lleva a cuestionar la noción de educación para la paz que aborda el Acuerdo, pues invita a replantear qué y cómo abordar en las aulas y por fuera de ellas el asunto en torno a *la verdad*. Además, incita, como educadores, a reconocer otras formas de construir justicia más allá del castigo y que permita consolidar una cultura de paz. Las intervenciones de Laverde dejan ver que la verdad desenmascara asuntos alrededor de la violencia cultural, descubre, por ejemplo, que esa violencia estructural y directa ejercida por los victimarios está cargada de la legitimación institucional:

cada homicidio, en cada municipio, en cada ciudad, desafortunadamente, una ciudad, donde diariamente se ejecutaban 10, 15, 20 y hasta 40 personas en un solo día. Eso les traía problemas a los comandantes que de alguna forma representaban las Instituciones legalmente constituidas y para nadie es un secreto que nosotros tuvimos relaciones con la Fuerza Pública, o sea, eso lo saben todos y, de hecho, de eso se ha hablado. (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 1:21:00).

En este mismo contexto y a partir de lo que Agustín (1969) subraya en torno a la confesión como un género literario que busca ser universal, es importante recalcar una de las principales falencias del proceso Justicia y Paz. La verdad es sin duda el pilar de la confesión, esta pone de por medio en el marco de un CANI y del proceso del confeso la posibilidad de avanzar en la conversión. Por ende, es necesario que el acceso de las víctimas a eso indecible sea una garantía eficaz.

Frente a lo anterior, Laverde deja ver la imposibilidad que muchas víctimas han tenido de acceder a las declaraciones y versiones libres de quienes se incorporaron en el proceso de desmovilización (Colombia en transición et. al, 2019). Luego, repensar las transiciones y la noción de reconciliación poniendo en el centro a las víctimas, tiene como efecto deconstruir la estructura institucionalizada que, bajo la noción clásica del paradigma transicional, busca consolidar la creencia en el Estado democrático y no garantizar los derechos de las víctimas.

### ***El encuentro con la víctima: un paso para la conversión***

Dentro del proceso de Laverde se reconocer su responsabilidad de mando directo en crímenes de desaparición forzada. Como lo subraya el CNMH (2012) la práctica ordenada y ejecutada por el desmovilizado tenía como *modus operandi* la incineración de los cuerpos. Esto incide en el proceso de sanación y en la garantía de los derechos de las víctimas. De cara a ello, Laverde es enfático en que este lo entiende como el acto más cruel, brutal e inhumano que, hoy en día, todavía no comprende cómo pudo no solo ejecutarlo y legitimarlo, sino ordenarlo. Si bien la práctica de la desaparición forzada fue el efecto de órdenes desde el Gobierno de la época, Laverde recalca que:

es una de las cosas que más me cuestiono y que son más dolorosas, dolorosas para uno, pero nadie se puede imaginar el dolor día a día, cada minuto. Aquí hay una madre que se desapareció su hijo y es imposible, y se lo he dicho, es imposible entregarlo. Hay algunas otras versiones que dicen “no, yo sé que está enterrado en tal parte”, pero, yo creo que es la única forma de una persona de poder descansar de un dolor es cuando deja de existir o cuando Dios lo llama a su reino. Es lo que más me cuestiono y siempre manifiesto es, hombre, esto no debió haber pasado jamás. Todo es doloroso, todas las muertes o lo que usted acaba de manifestar, la desaparición es de los temas más difíciles de afrontar (Colombia en transición et. al, 2019, min. 1:22:05)

Este asunto, en particular, ha sido uno de los más reprochados tanto por las víctimas como por la sociedad. En este marco, se deja ver en entrevista con *Los Informantes* (2018) cómo la construcción y uso de hornos crematorios resulta ser un acto que, en palabras del confeso, es comparable con el holocausto nazi. Confiesa, además, que no sabe de qué modo hablar sobre una cuestión que implicó no solo la comisión de delitos como la desaparición forzada y el homicidio, sino la victimización de miles de familias. Ante ello, Laverde hace énfasis en que: “estábamos en un estado de inconsciencia, creo yo, es muy triste, ahí es donde uno se da cuenta realmente del daño que le causamos al país, el daño que le causamos a esas familias” (*Los Informantes*, 2018, min. 5:29).

Este *darse cuenta* refleja, efectivamente, un cambio interno: antes no se era consciente del daño, del dolor; ahora sí. Allí emerge un cambio que es importante en términos de la conversión.

Esta lectura del proceso de confesión de Laverde se manifiesta en algunos asuntos abordados en el segundo capítulo. En primer lugar, la indiferencia frente a la responsabilidad del cuidado del otro/a que, a su vez, impide el proceso de reconocimiento como victimario. En segundo lugar, cómo la confesión aparece como género literario (oral o escrito) de modo tal que los hechos pasados se resignifican durante el proceso de confesión. Finalmente, este caso de estudio interpela sobre lo indecible, lo invisible y lo inenarrable. Esta última cuestión se entrelaza con el constructo entre lo privado-público y, parece ser, genera la necesidad de reconstruir dichos escenarios en el marco de una transición. Lo anterior, bajo la priorización de los derechos de las víctimas a conocer la verdad, de la sociedad a la verdad histórica e, incluso, de los docentes para repensarse desde otros escenarios para forjar estrategias dadas para consolidar una cultura de paz. Así mismo, este asunto abre el interrogante acerca de cómo abordar la verdad en lo público. Esto se trae a colación respecto a lo que Laverde subraya de manera enfática (Colombia en transición *et al.*, 2019). Entonces: ¿cómo hablar de verdad sin las garantías para cuidar el proceso del confeso y la dignidad de las víctimas?, ¿cómo evitar que tal verdad no esté mediada por el morbo, sino que prime el cuidado de la otredad?

Dentro del análisis del discurso y en la construcción de este tercer capítulo, se consideró pertinente abordar de manera explícita de qué modo el encuentro entre víctima-victimario incide en el proceso de conversión que no puede entenderse como un punto de llegada, sino, más bien, como punto de partida. Para este propósito, se analizará el encuentro entre Gladis Vargas<sup>21</sup>, habitante de Juan Frío y madre de uno de los jóvenes desaparecidos e incinerados en los hornos crematorios, y Laverde. Dicho escenario se toma de la entrevista Colombia en transición *et al* (2019), pese a que, en el evento *Borradores de paz*, como lo señala Gladis, ya habían tenido un espacio de diálogo. Es indispensable reconocer que, para hablar de un proceso pedagógico que gire en torno a la conversión del victimario, no se debe desconocer la voz de la víctima —que prima en estos escenarios. De esta manera, Gladis inicia su intervención subrayando:

---

<sup>21</sup> Con el objetivo de no categorizar, reducir y/o revictimizar desde el lenguaje, el abordaje de este apartado utilizará el nombre de la señora Gladis Vargas y procurará ser cuidadoso en el uso de la terminología “víctima”.

Para mí ha sido muy difícil, por todo lo que me ha pasado. Usted sabe muy bien la muerte de mi hermano, la muerte de mi padre. Pero, yo quiero decirle: ¿ustedes por qué no investigaban las personas primero? Porque a causa de todo eso, murieron muchas personas inocentes, demasiadas. (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 3:02:44).

El discurso de Gladis emerge desde el dolor y la impotencia —que se refleja en el tono de su voz, sus gestos e, incluso, en el llanto. En dicha intervención, ella hace hincapié en que su hijo tan solo tenía 17 años y no pertenecía a ningún grupo armado. Desde este lugar, Gladis interpela en varias ocasiones a Laverde, alrededor del daño causado a ella y a muchas otras madres cuyos hijos, además de ser desaparecidos, fueron incinerados (Colombia en transición *et al.*, 2019).

Sin embargo, este discurso hace énfasis en la necesidad de dicho encuentro y, desde allí, señala: “¿quiere que le diga una cosa? El alivio grande que yo he tenido es el haberlos perdonado. Me quité un peso de encima, porque yo ya he tenido dos infartos encima, me dio una parálisis facial (...) y para mí eso fue difícil, difícil. Pero, el perdón grande que yo he sentido...” (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 3:03:44). Aun así, el mismo discurso es insistente en que el lugar del *perdón* en un proceso de reconciliación no solo parece cerrarse a los victimarios, sino que, en muchos casos puede llegar a generar una revictimización. De allí que el que Gladis sea enfática en el modo en que familiares cercanos y la misma comunidad la ha excluido por su decisión en torno al perdón (Colombia en transición *et al.*, 2019) abre más preguntas sobre este proceso pedagógico y, por ende, cuestiona aspectos éticos en relación con la responsabilidad de la sociedad hacia las víctimas y su cuidado —aspecto que no es en este texto objeto de estudio.

Alrededor de este análisis puntual, la reacción de Jorge Iván frente a la intervención de Gladis deja ver que ese encuentro con aquel a quien se le arrebató un lugar (en los términos expuestos previamente) tiene un efecto importante en el proceso de conversión. En consecuencia, el desmovilizado subraya:

Me voy a tomar un minuto porque el caso suyo es doloroso y hay otro caso de una madre que me pidió que no mencionara su nombre, pero es igual de doloroso también. Y fue uno de los casos, el caso suyo y el de esa señora madre, fueron los que me llevaron a trabajar y a ponerle la cara a este proceso. A mí me daba vergüenza al principio venir a contar cuando me preguntaban un hecho. O sea, yo de qué forma voy a enfrentar a las víctimas, decirles que fui yo quien ordenó la muerte de sus seres queridos y de la forma. Pero, cuando la escuché a usted con esa fuerza, perdonando y todo lo



que eso le causó, porque la revictimizaron después. Y, otra señora madre, un día en una audiencia, me dijo, yo lo perdono y usted me quitó a mi hijo y a mi esposo (...) Mientras ella contaba ese desgarrador relato, por la mente mía pasaban infinidad de cosas y me culpaba y me sentía lo más bajo de lo que puede sentirse un ser humano. Pero, uno algo que, por último, terminó derrumbándome y fue cuando le dijo al señor fiscal “usted me permite o si el señor Jorge Iván Laverde permite que yo le dé un abrazo, porque lo quiero perdonar”. Créame que fue un suceso para mí que no tiene explicaciones. Yo temblaba y así entró a la sala y sentí uno de los abrazos más sinceros y de perdón que me estremeció las fibras más profundas que tiene el ser humano y desde ahí me marcó. Por eso digo, lo que ella hizo y lo que la señora víctima que me pidió “no diga mi nombre” me han marcado, de las cosas que me han marcado. Y muchas otras. Porque también muchas víctimas me han ido a decir “yo lo perdono de corazón” (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 03:09:48)

Este relato y el mismo encuentro, aunque puede generar mucho dolor para la víctima, también resulta necesario para muchas de ellas. Se enfatiza en que no es deber de las víctimas propiciar o participar en este tipo de encuentros —esto por cuanto muchas de ellas pueden ser revictimizadas en dichos escenarios. Sin embargo, de este apartado es menester reiterar de qué modo ese *despertar* emerge en el encuentro con el otro/a: el victimario se ve a sí mismo en un espejo a través del rostro de la víctima.

En efecto, como subraya el confeso, la desaparición forzada, el genocidio, el exterminio, la tortura y otros delitos reconocidos nacional e internacionalmente como de lesa humanidad son injustificables. Puede llegar a ser reiterativa esta afirmación, pero este proyecto no busca, de ninguna manera, justificar los actos cometidos por Jorge Iván Laverde (ni de ningún otro actor del CANI). No obstante, el tener que hablar de manera pública sobre su papel e injerencia en la comisión de tales crímenes implica un volver una y otra vez sobre sí. Es un encuentro que se da no solo con la víctima el que posibilita esa conversión —aunque este resulta ser un pilar indispensable. Es también, como lo devela el caso de Agustín, el encuentro consigo mismo, la soledad y el apartarse de lo mundano y de lo cotidiano lo que permite reconocerse como victimario. Esto lo deja ver Laverde al responder a la pregunta ¿qué fue lo más difícil que vivió en la cárcel todo este tiempo?:

lo más duro en la cárcel era eso, era pensar en eso, era pensar en las víctimas, era pensar en el daño. Cuando usted tiene el tiempo de pensar el daño que causó, cuando usted ve a las víctimas, esas madres llorando, sabiendo que perdieron sus seres queridos, sus hijos, eso conmueve. Entonces, cuando usted

tiene ese momento de poderse sentar o estar tranquilo en su habitación, en su celda, y pensar y recordar ¿cómo y de qué manera causamos tanto daño? Porque parecíamos depredadores (La Opinión Cúcuta, 2017, min. 5:32).

Por lo tanto, no solo se trata de generar espacios y encuentros entre víctima/victimario, sino que, además, es importante reconocer que el acompañamiento para procesar esa información e, incluso, los espacios de soledad y el encuentro consigo mismo refuerzan el proceso de conversión. Es un encuentro que implica el reconocimiento de *otro*, desde donde el victimario puede hacer reflexión de sí. En consecuencia, se resaltan en esta cita algunos elementos de la confesión: la vergüenza, el verse a sí mismo, la enemistad y la necesidad de cambiar el rumbo son algunos de ellos.

Es de este modo como se consolida un proceso dialógico que no elude ni reduce el dolor del otro/otra. Un proceso que, desde escenarios de formación, puede llevar a reconocerse a sí mismo, a tener el propósito de transformarse, de volver al origen, de cambiar el rumbo. Así mismo, Laverde reconoce que muchas otras víctimas, en su legítimo derecho, le han expresado su imposibilidad de perdonar (Colombia en transición *et al.*, 2019). Sin embargo, es desde esos encuentros, como se analizará de manera más profunda a continuación, que el proceso de conversión comienza a consolidarse y se enlaza con una noción de responsabilidad que va más allá de lo que, desde la justicia retributiva, reduce este tipo de procesos al castigo.

### ***La materialización de la conversión: ephistrophe y metanoia en Jorge Iván Laverde***

La conversión como punto de partida para la resignificación del *yo* tiene como efecto una transformación en la forma de ser, de escuchar, de hablar y, en general, de existir. Este apartado, buscará estudiar cómo se ha materializado la conversión en el caso de estudio. En este contexto, los anteriores acápite de este capítulo ya han dado cuenta de algunos asuntos que develan las entrevistas analizadas: el pedir perdón, la escucha atenta a las víctimas, el compromiso con el aporte a la verdad y a la construcción histórica son algunas de ellas. Sin embargo, la tercera entrevista analizada y llevada a cabo por *La Opinión Cúcuta* (2017), vislumbra algunas acciones que podrían llegar a reconocer si, en efecto, las confesiones analizadas han sido significativas en Laverde.

Para iniciar, se reconoce que la entrevista realizada por *La Opinión Cúcuta* (2017) da inicio y remite a la noción agustiniana de confesión: el arrepentimiento. Este se visibiliza en las palabras,

gestos y otro tipo de lenguaje de Laverde que exalta elementos de la confesión como: el despertar (darse cuenta de la magnitud de sus actos), la enemistad consigo mismo (“esto no debió haber pasado”), la vergüenza (no saber cómo hacer pública esa verdad interior). De allí parte Laverde para subrayar que hay un pasado innegable y que, pese a su trabajo en Justicia y Paz, no puede eludir todas las atrocidades cometidas durante su pertenencia a las AUC. Este primer momento, deja ver que hay una responsabilidad en torno a la verdad y, podría decirse, una invitación a no negar la historia. Lo anterior tiene injerencia en la garantía del derecho de las víctimas a la no repetición, pues reconoce que la deconstrucción de la historia oficial es indispensable para afianzar una cultura de paz.

Conjuntamente, el que las intervenciones aquí analizadas estén enfocadas en el perdón deja ver que el proceso de confesión-conversión no implica el desconocimiento del pasado, ni pretende eludir responsabilidades. Al contrario, parece ser que, desde un enfoque educativo y de la filosofía como forma de vida, la confesión puede reforzar la noción de responsabilidad y cuidado de la *otredad* para quien ejerció el papel de victimario. Aquí, se posibilita la apertura de escenarios restaurativos y de acompañamiento que impliquen un reconocimiento de sí y desprendimiento de aquello con lo que se ha enemistado el sujeto. Lo anterior, remite a reconocer en la práctica la noción de *metanoia*, esto es, un arrepentimiento que implica un retorno al origen, un desprendimiento del quien se fue en el pasado, para volver sobre el sí mismo *no-victimario*. En el caso de estudio, esto sería un volver sobre ese Jorge Iván que desconocía las acciones, lenguaje y formas de ser violentas del paramilitarismo.

Por otro lado, Jorge Iván subraya que cumplió la condena establecida en el marco del proceso de Justicia y Paz, la cual fue de 11 años. En esta reconstrucción alrededor de su proceso, Laverde señala que, posterior a su libertad condicional, ha puesto en el centro su trabajo por las víctimas y en el esclarecimiento de la verdad (*La Opinión Cúcuta*, 2017). Sin embargo, resulta inquietante su postura frente al Acuerdo de Paz del 2016, toda vez que subraya que pedir perdón no puede estar mediado por la justificación de los actos (*La Opinión Cúcuta*, 2017). Así las cosas, lejos de analizar esta afirmación de Jorge Iván en términos diferentes a los de esta tesis, parece ser que emerge en el converso una noción de perdón que se reconfigura desde su propia existencia, esto es, un concepto que surge desde el arrepentimiento genuino y que, por ende, no debe pasar por la justificación de la violencia cultural, estructural y directa.

Adicionalmente, se reconoce en varias de sus declaraciones ese proceso de *epistrophe*. Esta noción remite por ende a considerar la mutación, el cambio de orientación de Jorge Iván. Allí, por ejemplo, se trae a colación una de sus intervenciones:

después de la desmovilización y trabajar en la reconstrucción de la verdad histórica, porque hemos venido trabajando aquí, las AUC no nos quedamos quietos, nosotros seguimos todos los días en audiencias, contando, preguntando y resolviendo todos estos casos. Después de la desmovilización vinimos como a despertar, de esa, de ese sueño o a darnos cuenta de la magnitud de lo que significaba la desaparición forzada (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 01:20:03).

Ese despertar, como lo enuncia Laverde, podría entenderse a partir de lo que Zambrano (1995) reconoce en la confesión como una revelación de su propia existencia. Surge bajo esta perspectiva, y en relación con el discurso analizado, una reafirmación de lo enunciado por Hadot (2006): un amor a la verdad que implica ratificar el proceso de conversión. Es desde este margen que el hombre se desprende del *traje usado y gastado* (Zambrano, 1995) y se consolida el objetivo de la confesión.

Sin embargo, no se puede dejar de lado una idea esencial que se desplegó en el segundo capítulo: la confesión es *per se* un ejercicio en un proceso de conversión. Bajo este asunto, el caso de Laverde devela no solo el encuentro y enemistad consigo mismo: revela vergüenza, temor, arrepentimiento y culpa. Todo ello, desde la apuesta pedagógica, construye una vía para acompañar procesos alrededor de los victimarios que, aunque aquí se analiza desde los procesos transicionales, es completamente válido en el escenario escolar. Por ello, para finalizar este asunto, no se puede dejar de lado que el papel de victimario no se da únicamente en el marco de un CANI. Es una cuestión que compete a cada uno y cada una en la existencia. Desde este punto, se retoma la idea del victimario como aquel que propicia la pérdida de un lugar. De hecho, acciones como el acoso escolar, el acoso sexual, la discriminación por género, raza, etnicidad o clase, que son frecuentes en los escenarios educativos, implican para un sujeto la pérdida de la escuela como un lugar de cuidado, de responsabilidad con los otros y las otras y como un espacio de aprendizaje.

### ***El papel de la comunidad en la reafirmación de la conversión desde el caso de estudio***

En relación con los anteriores apartados, se ha observado poco a poco la importancia de la comunidad en el cuidado del converso. Si bien puede resultar controversial esta afirmación, es

importante reconocer que la violencia cultural que se sustenta en las transiciones desde una perspectiva clásica puede eludir la posibilidad de repensar ciertas nociones de cara a los contextos y subjetividades de estos procesos —como sucede con el caso del perdón, la reconciliación e, incluso, las medidas retributivas. Por ende, los diferentes momentos en los que Jorge Iván habla sobre encuentros con las víctimas tuvieron como resultado no solo el proceso confesión-conversión, sino que, además, confrontaron su pasado y la necesidad de alejarse del mismo.

Adicionalmente, se observó de qué manera el cumplimiento efectivo de los Acuerdos debe tener un enfoque proteccionista con los desmovilizados y desmovilizadas. Esto, en relación con la importancia de garantizar sus derechos a la vida, la paz y a la integridad. No se desconoce la responsabilidad de los ex-victimarios, empero, el incumplimiento de las garantías pactadas y el asesinato masivo tiene como consecuencia un retorno, es decir, un proceso de des-conversión. Laverde reafirma lo anterior al indicar que: “desde el día que nos desmovilizamos hay un exterminio sistemático que se les está haciendo a los exmiembros de las Auto Defensas” (*La Opinión Cúcuta*, 2017, min. 4:24). Es importante reconocer que un proceso de paz debe enlazarse con la posibilidad de reconstruir el tejido social y que, para ello, la contribución con la verdad plena por parte de los desmovilizados es fundamental. Por ende, el asesinato masivo de quien decide comprenderse desde un lugar diferente al de “victimario” podría llegar a incidir de manera negativa en dicho objetivo.

De esta manera, vislumbrar como *telos* de las transiciones la construcción de paz cultural, que tiene en cuenta prácticas y modos de existencia locales, implica un cambio de lenguaje y, por ende, permite fortalecer algunos mecanismos ya instaurados (comisiones de la verdad, tribunales, etc.) y repensar otros en conjunto con las diferentes esferas de la sociedad. Esto último posibilita la inclusión de actores históricamente marginados y la reconstrucción de los conceptos de justicia y paz alrededor de sus propias realidades. Bajo este constructo, se sustenta esta apuesta pedagógica dirigida a repensar el papel de la educación en el marco de las transiciones y de qué manera, desde la interdisciplinariedad, es posible generar escenarios para el cuidado de lo que, en este texto, se entiende como converso.

En adición, un hallazgo importante dentro de los discursos analizados fue el mismo papel de los procesos educativos que reconoce Laverde:

A nosotros no nos cumplieron absolutamente nada y parte de la violencia que se sigue generando en este departamento es eso, el incumplimiento del Gobierno a lo pactado en Santafé de Ralito, porque dejaron unos hombres que nunca habían ido, desafortunadamente, a una escuela y que lo único que aprendieron fue a disparar un arma y los dejaron, les quitaron el fusil, que parecía que era lo único que contaba en este país, se tomaron las fotos con ellos y los dejaron. Hoy en día hablan de que están en proyectos productivos y una cosa y la otra. Pero, realmente el grupo es reducido a lo que realmente están haciendo por ellos. ¿Qué pasó con esos grupos? ¿qué pasó con esos hombres desmovilizados que no sabían hacer otra cosa? Pues fueron reclutados por otros grupos, otros intereses que fueron surgiendo. Eso es una realidad. (Colombia en transición *et al.*, 2019, min. 01:47:36).

Este aporte, en aras de pensar como educadores y educadoras estrategias para consolidar una cultura de paz, deja ver que es necesario trabajar de la mano y bajo un diálogo horizontal con todos los actores del conflicto armado. De allí que el acompañamiento, cuando se habla de comunidad, no excluye la importancia de abrir escenarios educativos, no solo en favor de “aprender un quehacer”, sino de forjar una relación uno a uno en los procesos de confesión-conversión, así como en aprender y desaprender cuestiones que puedan promover la violencia en cualquiera de sus formas. Aunque este análisis se realizó con un caso particular y en un escenario de violencia en su mayor expresión, como se observará a continuación, esta propuesta no se restringe a este tipo de escenarios, sino que podría ayudar a construir comunidad bajo el reconocimiento de la *otredad* en el aula.

En este espacio es importante aclarar que, cuando se habla de responsabilidad y cuidado del *converso* por parte de la sociedad, resulta cuestionable si las víctimas pudiesen incluirse dentro de tal propósito. Las víctimas son y deben ser el centro de cualquier proceso transicional y ello implica no ejercer prácticas que puedan llevarlas hacia la revictimización. Esto mismo es reconocido por Laverde y, bajo ese postulado, las tres entrevistas analizadas reafirman que no hay un deber y/o exigencia que imponga a las víctimas directas e indirectas el perdón. Esto se refleja en palabras de Jorge Iván cuando enfatiza que:

les digo a todos, mi compromiso inquebrantable, así digan “no está diciendo la verdad” “no ha contado toda la verdad”, no es fácil por muchas razones, pero yo considero que yo, Jorge Iván Laverde, lo que conozco de lo que pasó, no solamente en este departamento, porque también hice parte de otros frentes en otras partes del país, donde también estoy versionando y contando y asumiendo todo este proceso, les quiero decir que continuamos esclareciendo, averiguando,

investigando, poniendo la cara y aceptando nuestra responsabilidad. Yo acepto que les causé un daño terrible, a quienes les quitamos sus seres queridos y a quienes truncamos los sueños de un mejor mañana. (Colombia en transición *et al.*, 2019, 03:12:08)

De allí que, como se señala en la entrevista de *La Opinión Cúcuta* (2017), Laverde en el largo proceso de confesión-conversión desde que se acogió a Justicia y Paz, es persistente en que, si bien ha sido acogido por muchas víctimas y comunidades afectadas por las acciones violentas del paramilitarismo, su compromiso con la conversión debe ser reforzado desde el nuevo yo.

Finalmente, la acogida por parte de la sociedad y la necesidad de dar cierre es fundamental para poder consolidar transiciones de larga data que se centren en fortalecer el tejido social. Con esto, se busca la apertura a la posibilidad de volver a confiar en el otro, de consolidar nuevas formas de relacionarse unos con los otros. Por ende, es desde ese llamado a la reconstrucción del tejido que, como educadores, se abre el escenario para indagar sobre diversas estrategias que generen un acompañamiento y fortalezcan la noción de paz cultural. Aquí se exploró solo una vía que, quizá, podría ser solo un pilar para garantizar el fin del conflicto armado.

### ***Algunos aportes de la confesión en escenarios educativos***

El análisis del caso de Laverde deja ver varias cuestiones interesantes, no solo en torno al proceso de confesión, sino a la importancia de pensar estrategias pedagógicas dadas para desarraigar la violencia cultural. En este marco, este apartado emerge de la necesidad de mostrar que esta apuesta podría ser puesta en práctica en otros escenarios y no, únicamente, con excombatientes. En este marco, es importante resaltar el carácter triple de la confesión: ejercicio espiritual, práctica filosófica y estrategia pedagógica. Se recuerda que esta triada emerge de concebir la filosofía como una práctica espiritual dada para la conversión. Por ello, la confesión es comprendida también como estrategia pedagógica, pues se orienta a la educación del yo y busca transformar la realidad interior y la relación con el exterior de los sujetos. Desde esta visión, la confesión como estrategia pedagógica puede ser un eje alrededor del cual se aborde la violencia cultural, la misma que legitima la violencia estructural y directa.

En consecuencia, esta estrategia está pensada en términos de reconciliación y reparación, que legitima otra forma de pensar la justicia dentro de las aulas. Con lo anterior, se busca comprender que, como se observó al inicio de esta investigación, la justicia entendida como castigo puede no

tener un efecto claro sobre el fortalecimiento de procesos dialógicos, la reflexión sobre sí y el reconocimiento de la *otredad*. Así, por ejemplo, limitarse a medidas como la expulsión, las sanciones disciplinarias o trabajo extra podría no centrarse en procesos internos del individuo y, por ende, romper cualquier conexión de este con la comunidad a la que pertenece.

Por el contrario, la confesión como estrategia abre la puerta a reconocer nuevas maneras de poner en práctica la justicia restaurativa desde la formación inicial. Por ende, aunque esta tesis no apunta a exhortar el ejercicio de la confesión en términos agustinianos como el único camino, sí puede aportar a consolidar algunos signos<sup>22</sup> como la vergüenza, el despertar de sí, la enemistad y la necesidad de cambio para fortalecer una cultura de paz. Esto implica una resignificación del mundo exterior hacia el interior que surge de un diálogo horizontal y que es educativo en cuanto podría propiciar cambios significativos en términos de cultura de paz.

En este punto, es necesario reconocer que el término *victimario* se utilizó, principalmente, en el texto en un marco amplio relacionado con el CANI. Empero, esta noción, como se analizó en el capítulo II, refiere a todo aquel que genera la pérdida de un lugar a *otro*. Luego, es posible que este no sea un concepto alejado de las aulas ni de cada individuo, sino que, en muchos casos, es necesario acompañar ese proceso de *despertar* que incita a la conversión. Desde allí, aunque no en las mismas dimensiones, muchas acciones como el acoso escolar, la discriminación por sexo, raza, género o clase, el acoso sexual, el aislamiento, entre otras acciones, pueden llegar a generar la pérdida de ese lugar que la escuela tiene como escenario de paz.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de confesión busca deconstruir la noción subjetivadora, cuya importancia reside únicamente en el *yo* y es ilustrado por Levinas al señalar: “si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?” (Talmud de Babilonia, 1881, como se cita en Levinas, 1987, p. 112). Además, esta propuesta podría aportar para aprender a reconocer al otro desde la diferencia y la alteridad, a no homogenizar las formas de ser y existir en las aulas, a construir procesos dialógicos: esto hace parte de lo que se entiende por filosofía como forma de vida. En consecuencia, si se vuelve sobre la noción de *ética como acontecimiento*, el proceso de confesión en un sentido pedagógico busca, de hecho, que algo

---

<sup>22</sup> El concepto de signo se toma también desde Agustín de Hipona, quien señala que: “[e]l signo es toda cosa que, además de la fisonomía que en sí tiene y presenta a nuestros sentidos, hace que nos venga al pensamiento otra cosa distinta” (*De doctr. chr.* ii. i. 1). De ahí que, Prada (2015) indique que los signos como portadores de verdad, desde Agustín, sí se enlazan con el *docere*, pues hay una intención comunicativa en el emisor de un signo y una relación con la adquisición de conocimientos por parte del receptor.



impacte a la *yoidad*, que se abran escenarios para poder conocerse a sí mismo, para reflexionar sobre su lugar en el mundo. Estos encuentros podrían ser el punto de partida en el proceso de conversión que, en la escuela, es todavía más necesario, pues da lugar a una formación ética desde los primeros acercamientos con el otro.

Entonces, la puesta en práctica del ejercicio de confesión como una apuesta pedagógica requiere comprender la educación como hospitalaria. Esta es una educación “que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 140). Por ende, el papel del educador en una propuesta, quizá ambiciosa, como la aquí planteada está dado no solo para el acompañamiento de estos procesos, sino a incitar a la reflexión sobre el sí mismo, a permitir una resignificación de los signos de modo que estos sean dotados de un significado bajo la importancia del cuidado del otro.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito estudiar de qué manera la confesión, desde la perspectiva de Agustín de Hipona, puede ser comprendida como una estrategia pedagógica en torno a los victimarios —entendidos desde una noción muy amplia. Desde este punto de partida, se analizó la importancia que el Acuerdo de Paz, firmado entre el Gobierno y las FARC-EP en el año 2016, brinda a la educación como peldaño para la consolidación de una cultura de paz. Bajo este marco, se encontró como resultado que, pese a las carencias en torno a directrices e implementación de la Cátedra de Paz y demás normas concordantes, se abre un diálogo en materia educativa para reconfigurar ciertas nociones a través de diferentes disciplinas y lentes.

En particular, la propuesta que emerge de esta investigación surgió desde la noción de filosofía como forma de vida, lo que permitió ratificar que los conceptos no están alejados de la *praxis*. Por el contrario, esta mirada ayuda a comprender la filosofía como un eje central desde diferentes esferas para construir apuestas pedagógicas que estén situadas en la realidad, en el *aquí y ahora*. Entonces, el proyecto mostró que desde la filosofía medieval se abre un camino importante para la educación para la paz. De hecho, la elección de la noción de confesión de Agustín de Hipona permitía rastrear un camino, tal vez, poco explorado para contribuir con una apuesta pedagógica situada en la consolidación de una cultura de paz.

De lo anterior se resalta que, durante el proceso se observó un hallazgo sobre cómo esta estrategia podría generar importantes contribuciones en materia de justicia transicional y justicia restaurativa —procurando coadyuvar a la garantía de los derechos de las víctimas a la verdad, la reparación, la reconciliación y la no repetición. Esto no solo resulta pertinente en aras del reconocimiento de la interdisciplinariedad para forjar apuestas por la paz, sino que devela que la filosofía puede incidir en muchos campos. Así mismo, deja ver la posibilidad de contextualizar y recontextualizar las apuestas filosóficas, que, como se observó en el último capítulo, pueden emerger desde lo regional, lo local y en diferentes escenarios.

En consecuencia, el segundo apartado, una vez revisada la normatividad de la educación para la paz, fue proponer la confesión como una estrategia para ser implementada con sujetos victimarios y en pro de fortalecer los objetivos de la Cátedra de Paz. Para ello, se rastreó el proceso, camino, relaciones y efectos de la confesión desde una perspectiva pedagógica. En esta búsqueda se analizó

la confesión como un género literario, que parte de entender la escritura desde una perspectiva más amplia, esto es, desde las narrativas, el arte, la pintura. Bajo este marco, se estudiaron algunos asuntos relevantes en relación con la confesión: la enemistad consigo mismo, la conversión (*epistrophe/metanoia*), la búsqueda de sí, la verdad como pilar y el tiempo. Estos aspectos construyeron un camino para comprender que la confesión es una apuesta que emerge desde la filosofía como forma de vida, pues implica una búsqueda de la verdad que permita “volver al origen” y “cambiar de rumbo”.

Adicionalmente, una de las implicaciones más relevantes durante el desarrollo del capítulo II fue concebir la confesión como ese paso de la esfera privada a la pública. Esto permite cuestionar qué asuntos son dignos de abordar en lo público y por qué o de qué modo algo se vuelve invisible, inenarrable u oculto. De esta manera, la confesión apuesta por romper la brecha entre lo privado y lo público: la confesión es todo un proceso que implica hacer decible una verdad indecible. Es este aspecto el que termina de consolidar esta apuesta pedagógica con el fin de ser abordada con victimarios. Aquí se hace énfasis en el amplio sentido de esta noción y pone sobre la mesa la importancia de discutir de qué modo la confesión podría ser un camino ético configurado desde la justicia restaurativa para acompañar procesos en el ámbito escolar.

Con lo anterior, se dejó ver que el proceso de confesión, si bien tiene una esfera individual, toma fuerza desde lo colectivo y lo comunitario. En consecuencia, el confeso tiene una responsabilidad de exponer esa verdad interior y de contribuir con ella a la reconstrucción del tejido social. Sin embargo, la comunidad parece tener una responsabilidad en torno a la acogida y el cuidado del proceso del converso. Esto último no implica la imposición de un *perdón* al ex victimario, pero sí requiere abrir escenarios de diálogo que no excluyan o exterminen a aquel que busca reorientarse.

A partir de todo lo anterior, el último capítulo analizó tres discursos emitidos por Jorge Iván Laverde, exjefe paramilitar. Como se expone en la metodología, el propósito de analizar material audiovisual y no textos implicaba un reconocimiento del *otro* en el ejercicio de confesión. Este reconocimiento, no solo emergió de un análisis del lenguaje oral verbal, sino que, en el ejercicio de confesión, *la rostreidad*, la gesticulación, el movimiento de las manos, la entonación y otros elementos de comunicación oral no verbal jugaban un papel necesario para comprender el proceso de Laverde. Este estudio dejó ver que, pese a que no hubo un acompañamiento pedagógico en *stricto sensu* de un docente, el papel de las víctimas e, incluso, los escenarios institucionales

terminaron jugando este rol. Se hace énfasis en la participación de las víctimas directas e indirectas que generaron un diálogo con Laverde, porque, como él lo menciona: es este encuentro el que lo despierta de la ensoñación, que lo invita a amar la verdad, a exponerla públicamente y a dar el paso a ese proceso confesión-conversión.

Además, se observó que en los discursos objeto de análisis, Jorge Iván hace hincapié en asuntos que, si bien no son comparables con la vida de Agustín, sí dejan ver que la *confesión* es un género universal que nos invita a todos a la reflexión y al conocimiento de sí. Es una estrategia pedagógica que no requiere, tal vez, un amplio saber en materia de ética y filosofía de quien realiza el proceso, pero que invita a los docentes a acompañar y cuidar al confeso-converso. Entonces, asuntos como “la vergüenza” o “la culpa” que tal vez no fueron detallados en el marco teórico sí aparecen en el centro de las confesiones de Jorge Iván y suscita la importancia de seguir desenmascarando asuntos que todavía quedan por rastrear.

Bajo este marco<sup>23</sup>, y desde una postura personal, no quiero dejar de subrayar que cualquier proceso de transición debe estar dado a deconstruir el paradigma tradicional y velar por el cumplimiento de los derechos y garantías de las víctimas, así como en el pensar estrategias para una paz cultural, esto es, para la no repetición. Sin embargo, en este contexto, cuando decidí apostar por una estrategia para acompañar el proceso de los victimarios lo hice, principalmente, porque tengo la certeza que este asunto no puede eludirse o silenciarse. El trabajo con victimarios sea cual sea el escenario, implica garantizar a las víctimas un cierre y son, precisamente, las cifras y el número de excombatientes —tanto del Acuerdo del 2016 como de Justicia y Paz— lo que me motivó a considerar una estrategia que está atravesada por el reconocimiento del *otro* y por nociones del derecho y del DI que son necesarias repensar para garantizar una paz estable y duradera.

Aunado a lo anterior, hablar de procesos transicionales sin cuestionar su *telos* y sin concebir la educación como pilar para su realización, pone en riesgo la posibilidad de construir una cultura de paz. Eludir este asunto termina replicando y legitimando las transiciones únicamente desde las nociones de justicia formal, justicia retributiva y de la institucionalidad. Por ello, los procesos pedagógicos en torno a estos asuntos no deben detenerse, sino fortalecerse, pues pueden contribuir a comprender la justicia transicional más allá de la paz negativa y del fin del conflicto (Fourlas,

---

<sup>23</sup> Como se observa, este párrafo, a diferencia del desarrollo de todo el trabajo investigativo está escrito en primera persona. Esto no corresponde a un error de escritura, sino que emerge de la necesidad de enunciarlo desde mi propio *yo*

2015). Es desde las aulas y los procesos barriales y populares que se pueden cimentar escenarios, actitudes, pensamientos y políticas sociales tendientes a consolidar una cultura de paz.

Por último, pero no menos importante, se enfatiza en que tomar el caso de Jorge Iván Laverde y, por ende, pararse desde el lente del proceso de Justicia y Paz, puede llegar a ser importante para robustecer algunos asuntos pedagógicos que no fueron abordados en esta transición. Esto brinda también una mirada panorámica y un contraste entre Justicia y Paz y el Acuerdo de Paz del 2016, que motiva a comprender los aportes de la educación, pero, también invita a pensar y deconstruir roles y prácticas como maestros y maestras. El proceso de Justicia y Paz no fue enfático, de hecho, en asuntos alrededor de la educación y de un acompañamiento a los desmovilizados. Sin embargo, el Acuerdo de Paz sí reconoce en la educación una responsabilidad para aportar a la paz cultural. Esa apertura que se da a la educación para la construcción de paz y el fortalecimiento del proceso transicional en el Acuerdo, debe ser un llamado para seguir trabajando dentro y fuera de las aulas. Por ello, tras cinco años de la firma del Acuerdo, es indispensable que el camino que se transite en la educación para la paz sea de larga data, esto es, que se continúe avanzando en pensar estrategias pedagógicas, en deconstruir el escenario educativo y en reconstruir el tejido social.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión política*, 20(40), 68-80.
- Adarve, P., González, S. & Guerrero, M. A. G. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-Ando*, 11(2), 61-71.
- Agencia Colombiana para la Reintegración. (2016). Reseña histórica institucional. Bogotá: ACR. Disponible en: [http://www.reincorporacion.gov.co/es/agencia/Documentos%20de%20Gestin%20Documental/Rese%C3%B1a\\_Historica\\_ACR.pdf](http://www.reincorporacion.gov.co/es/agencia/Documentos%20de%20Gestin%20Documental/Rese%C3%B1a_Historica_ACR.pdf)
- Annan, J., Blattman, C., Mazurana, D., y Carlson, K. (2011). Civil War, Reintegration, and Gender in Northern Uganda. *Journal of Conflict Resolution*, 55(5), 877-908.
- Arango, V. (2007). Paz social y cultura de paz. Ediciones Panamá Viejo.
- Arendt, H. (1993). La condición humana (Vol. 306). Barcelona: Paidós.
- Arthur, P. (2011). "Cómo las "transiciones" reconfiguraron los derechos humanos: una historia conceptual de la justicia transicional". En: F. Reategui (ed.), *Justicia transicional. Manual Para América Latina* (73-135). Nueva York: ICTJ.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Madrid: Paidós.
- Botero, Á. U. (2015). fenomenología del daño: el " mal aire" y los rasgos del no-mundo para los habitantes del placer. *Discusiones filosóficas*, 16(26), 105-119.
- Cárdenas, J. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, 11(1), 103-127.
- Carta a los Corintios. (1960). Santa Biblia. Editorial Reina Valera.
- Casas, M. (2007). Entre lo Público y lo Privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. *Razón y Palabra*, 12(55), 1-14.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2012). Justicia y paz ¿Verdad judicial o verdad histórica? Taurus/Semana/CNMH.
- Chaves, J. P. C. (2020). Priorización, contextos y patrones de macrocriminalidad: estrategia de investigación en el marco de la justicia transicional en Colombia. *Pensamiento Jurídico*, (52), 223-268.
- Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Colombia en transición, El Espectador, Unión Europea & Embajada de la República Federal de Alemania [Colombia 2020]. (2019). En vivo: Jorge Iván Laverde y Emiro Roperó hablan de las verdades de la guerra en Norte de Santander [video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=j1JA78T\\_Zwc&t=27s](https://www.youtube.com/watch?v=j1JA78T_Zwc&t=27s)
- Comisión de la Verdad. (s.f). ¿Qué es la Comisión de la Verdad? Recuperado de: <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Congreso de la República de Colombia. (25 de julio de 2005). Ley de Justicia y Paz [Ley 975 de 2005]. D.O: Diario Oficial 45980.
- Correa, L. (2019). El papel de la Justicia Restaurativa en la implementación del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. *Universitas*, (20), 95-110.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016). Proyecto de Ley Estatutaria que Regula el Plebiscito para la Refrendación del Acuerdo Final para la terminación del Conflicto y la construcción de una Paz Estable y Duradera. Sentencia C-379 de 2016. [MP. Gloria Stella Ortiz Delgado]
- Cremona, C. (1991). Agustín de Hipona. Forjadores de Historia. Rialp Ediciones.
- Cruz, J. (2012). Hacer las Paces en Colombia. Recuperado a partir de <https://www.edx.org/es/course/hacer-las-paces-en-colombia-javerianax-hacpac-1602x-09-0>

De doctrina christiana. En: Obras Completas de San Agustín. t. xv. Traducción de Balbino Martín. Madrid, B.A.C., 1969.

Decreto 1038. (2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial 49522. Mayo 25 de 2015. Recuperado de: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_1038\\_de\\_2015\\_catedra\\_de\\_la\\_paz\\_-colombia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf)

Decreto 2240. (2017). Por medio del cual se establece un Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR), y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Año cliii. N. 50460. 28, diciembre, 2017. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034415>

Duica, W. (9 de junio de 2015). La Comisión de la Verdad y el posacuerdo. Recuperado de <https://www.hchr.org.co/index.php/compilacion-de-noticias/121-proceso-de-paz/6611-la-comision-de-la-verdad-y-el-posacuerdo>

Estrada, J. (2019). El acuerdo de paz en Colombia. Entre la perfidia y la potencia transformadora: Entre la perfidia y la potencia transformadora. Bogotá, DC: CEPDIPO, Gentes del Común, CLACSO.

Esquivel, C. & García, M. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, (33), 256-270. De: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>

Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P., & Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 756-771.

Fisas, V. (2011). Introducción al Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) de excombatientes. *Quaderns de Construcció de Pau*, 24, 1-22.

Fourlas, G. (2015). No future without transition: A critique of liberal peace. *International Journal of Transitional Justice*, 9(1), pp. 109-126.



- Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2019). Homicidios de Desmovilización por grupo en condición colectiva e individual (del 2007 al 30 de julio de 2018). [Gráfica 1]. Recuperado de: [http://ideaspaz.org/media/website/FIP\\_NE\\_TrayectoriasFarc\\_Final\\_V02.pdf](http://ideaspaz.org/media/website/FIP_NE_TrayectoriasFarc_Final_V02.pdf)
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), pp. 291-305.
- Garzón, J., Prada, T., Silva, A. & Zárate, L. (2019). Las trayectorias de la reincorporación y la seguridad de los excombatientes de las FARC. FIP.
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesosyconversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Gómez, F. (2008). Justicia, verdad y reparación en el proceso de desmovilización paramilitar en Colombia. En: F. Gómez (ed.), *Colombia en su laberinto: una mirada al conflicto* (87-166). Los Libros de la Catarata.
- González, E., & Varney, H. (2013). En busca de la verdad. Elementos para la creación de una comisión de la verdad eficaz. Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil. Recuperado de: <https://www.ictj.org/es/publication/en-busca-de-la-verdad-elementos-para-la-creacion-de-una-comision-de-la-verdad-eficaz>
- Gutiérrez, L. & Rodríguez, J. (2013). Una comisión de la verdad en el modelo colombiano de justicia transicional: aproximación a través de la historia reciente y la experiencia comparada. *JURÍDICAS*, 2(10), 40-60.
- Hadot, P. (2006). Conversión. En: P. Hadot (ed.), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (177-190). Ediciones Siruela.
- Hadot, P., Carlier, J., & Davidson, A. I. (2009). La filosofía como forma de vida: Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson. Alpha Decay.
- Hernández, I., Luna, J. & Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. De: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>

- Herrera, F. (2015). Aportes de la educación a una paz estable y duradera. Desde la Región, (56), 58-64.
- Jiménez, A (2018). Cátedra Educación para la Paz y la Formación Ciudadana. Universidad del Bosque.
- Knight, M., y Özerdem, A. (2004). Guns, Camps and Cash: Disarmament, Demobilization and Reinsertion of Former Combatants in Transitions from War to Peace. *Journal of Peace Research*, 41 (4), 499-516.
- Koskeniemi, M. (2004). What should international lawyers learn from Karl Marx. *LJIL*, 17(2), 229-246.
- Kundera, M. (1986). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets.
- La Opinión Cúcuta. [La Opinión Cúcuta]. (2017). Salí de la cárcel a seguir trabajando por las víctimas: 'El Iguano'. De: <https://www.youtube.com/watch?v=YZ88COTm7iw>
- La Opinión. (06 de febrero de 2015). Conozca a 'El Iguano', Jorge Iván Laverde Zapata. Recuperado de: <https://www.laopinion.com.co/conozca-el-iguano-jorge-ivan-laverde-zapata>
- La resolución 55/59 de la Asamblea General “Declaración de Viena sobre la delincuencia y la justicia: frente a los retos del siglo XXI” A/RES/55/59 (17 de enero de 2001), disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9726.pdf>frente a los retos del siglo XXI” A/RES/55/59 (17 de enero de 2001), disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9726.pdf>
- Laplante, D., & Ambady, N. (2003). On how things are said: Voice tone, voice intensity, verbal content, and perceptions of politeness. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(4), 434-441.
- Las Confesiones. En: *Obras Completas de San Agustín*. t. xv. Traducción de Balbino Martín. Madrid, B.A.C., 1969.

Leal, H (2014). Autognosis en las confesiones de San Agustín. Universidad de Concepción (Chile). VERITAS, 31(septiembre), 161-178.

Levi, P. (1987). Si esto es un hombre. Muchnik Editores.

Levinas, E., (1987) Humanismo del otro hombre. Siglo veintiuno editores. México, España, Argentina. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9ldGljYXltb3JhbGlkYWR8Z3g6NjI5M2Q4YTMwM2MzMWE0Yw>

Ley 1732 de 2014. Diario Oficial de la República de Colombia n. 49261. 1, septiembre, 2014. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Llevadot, L. (2001). La confesión, género literario: La escritura y la vida. Aurora: papeles del Seminario María Zambrano, 60-67.

Los Informantes. [Los Informantes Grandes Historias]. (2018). Hornos de la infamia: paramilitar relata barbarie en Norte de Santander [video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=e9txT2ya04E>

Magnet. J. (2008). Fetichización jurídica y derechos sociales. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 20(4), 245-258.

Martini, C. (2003). Confesiones de San Pablo. Editorial San Pablo.

Meléndez, G. (2016). Discurso filosófico y forma de vida según Pierre Hadot. En G. Meléndez (ed.), Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida (pp. 33-52). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mèlich, J. C. (2009). Ética y narración. Ed. Ars brevis.

Millán Hernández, J. A. (2015). Comisiones de la Verdad y posibles aprendizajes para el caso colombiano. Papel Político, 20(2), 425-459.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto número 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial [D.O]: 49522 de mayo 25 de 2015.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 y Decreto 1965.
- Morales, J. (2011). La diabla y otras historias escolares. Los conflictos en la institución educativa a la luz de la justicia restaurativa. Santiago de Cali: Imprenta Departamental
- Moreno, A. & Gómez, N. (2018). Reactualizar el modelo de filosofía como forma de vida: Un reto para la práctica de la filosofía en nuestros días. *Portal de la Ciencia*, (15), 136-149.
- Moreno, E (2017). Educación, conflicto y posacuerdo en Colombia. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (46), 125-142.
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2018). El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma. *Praxis*, 14(2), 227-242.
- Nussio, E. (2018). Ex-combatants and violence in Colombia: are yesterday's villains today's principal threat? *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 3(1), 135-152.
- Nygaard, L. & Lunders, E. (2002). Resolution of lexical ambiguity by emotional tone of voice. *Memory & Cognition*, 30(4), 583-593.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica*. Editorial ARKO Consult S.A.S.
- Olleros, B. (2000). Educación para la paz. *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), 158-162.
- Organización de las Naciones Unidas. (1997). Conjunto de principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos, para la lucha contra la impunidad. Documento E/CN.4/Sub.2/1997/20/Rev.1, del 2 de octubre del Consejo Económico y Social, Comité de Derechos Humanos, Subcomisión de prevención de discriminaciones y protección de las minorías. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/doc/joinete.htm>

- Organización de las Naciones Unidas. (1999). Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. De: <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Páez, J., & Urrego, F (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191.
- Patiño, Á. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 51-62.
- Pérez, S. (1998). La filosofía como modo de vida. *Critica de libros*.
- Pérez, T. (2015). Educación para construir una cultura de paz en Colombia. *Boletín Redipe*, 4(10), 56-78.
- PNUD (2015). El derecho a la verdad como fundamento de la construcción de paz. Reflexiones sobre una Comisión de la verdad para Colombia. Área de Comunicaciones, Desarrollo y Reconciliación – PNUD. Bogotá, Colombia.
- Prada, M. (2015). *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona*. Editorial Aula de Humanidades, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín.
- Prada, M. (2019). *La confesión de Agustín en el marco de la educación para la paz en Colombia*. Editorial Agustiniiana.
- Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*, 135-158.
- Russo, M. (2001). *María Zambrano, intérprete de San Agustín*. Papeles del Seminario María Zambrano, 68-74.
- Saffon, M. (2011). Enfrentando los horrores del pasado. Estudios conceptuales y comparados sobre justicia transicional. En: Minow, M., Crocker, D. & Mani, R (eds.). *Justicia transicional* (13-71). Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes/Pontificia Universidad Javeriana.

- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Sánchez, G. (2004). *Guerras, memorias e historia*. *Historia Reciente*. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Sánchez, M. (2016). Cicerón y Agustín. A propósito de la república. *Universitas Philosophica*, 33(67), pp. 217-238. ISSN 0120-5323, ISSN en línea: 2346-2426, doi:10.11144/Javeriana.uph33-67.caar
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224.
- Sharp, D. (2015). Emancipating transitional justice from the bonds of the paradigmatic transition. *International Journal of Transitional Justice*, 9(1), pp. 150-169.
- Springer, N. (2002). Sobre la verdad en los tiempos del miedo. Del establecimiento de una Comisión de la Verdad en Colombia y los desafíos para la justicia restaurativa. Universidad Externado de Colombia.
- Tamayo, E. (2017). Cuatro elementos que implican transformación filosófica desde la perspectiva del oikos-nomos. *Perseitas*, 5(1), 23-40.
- Téllez, J., (2016). La reconciliación y el perdón en el sistema educativo colombiano. *Educación para la paz*. Ciencia Unisalle.
- Theidon, K. (2007). Transitional Subjects: The Disarmament, Demobilization and Reintegration of Former Combatants in Colombia. *The International Journal of Transitional Justice*, 1 (1), 66–90.
- Uña Juárez, A. (2008). De relato a reflexión en el problema del yo Para leer las Confesiones de San Agustín. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 25(enero-diciembre).
- Uprimny, R. y Lasso, L. (2004). Verdad, reparación y justicia para Colombia: algunas reflexiones y recomendaciones. En: E. Borda (comp.), *Conflicto y seguridad democrática en Colombia*. Temas críticos y propuestas. FESCOL.

- Villarruel, A. (2017). Violencia estructural: una reflexión conceptual. *Vínculos Sociología, Análisis y Opinión*, 11(1), 11-36. Recuperado de: [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11\\_2.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_2.pdf)
- Vizcaíno, L. (2003). *Las confesiones de San Agustín. Una reflexión orante sobre el hombre*. Federación Agustiniana Española.
- Yen-Liang, L. (2017). Co-occurrence of speech and gestures: A multimodal corpus linguistic approach to intercultural interaction. *Journal of Pragmatics*, 117, 155-167.
- Zambrano, M. (1995). *La Confesión: género literario*. Ed. Siruela.
- Zapata, M. (2016). *Educación para la paz*. Ciencia La Salle.
- Zyck, S. (2009). Former combatant reintegration and fragmentation in contemporary Afghanistan. *Conflict, Security & Development*, 9(1), 111-131.