

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
TRABAJO DE GRADO

TENSIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOGOTÁ D.C.

JUAN SEBASTIÁN CASTAÑEDA JÁCOME
CÓDIGO: 2263982

DIRECTOR
FREDDY PATIÑO MONTERO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2021

Trabajo de Grado

Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior en Bogotá D.C.

Juan Sebastián Castañeda Jácome

Universidad Santo Tomás

Maestría en Educación

2021

Agradecimientos

A los maestros y las maestras de la esperanza y la resistencia.

A los trabajadores y las trabajadoras de la cultura.

A mi familia y amigos/as.

*A la música, el cine, la literatura, la utopía,
la imperfección, la creatividad, la novilencia
y el azar.*

Nota de Aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Tabla de contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción	11
Justificación	14
Planteamiento del Problema.....	15
Capítulo I. Coordenadas Iniciales	199
1.1 Aproximación al Concepto de Paz.....	199
1.2 Contexto de la Educación para la Paz en Colombia	55
Capítulo II. Coordenadas de Posibilidad	74
2.1 Investigación previa en el campo metodológico	7474
2.2 Contexto de la investigación	84
2.2.1 Universidad Santo Tomás.....	84
2.2.2 Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:.....	87
2.2.3 Universidad de La Salle	88
2.2.4 Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:.....	91
2.2.5 Universidad Pedagógica Nacional	93
2.2.6 Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:.....	97
2.3 Enfoque Metodológico.....	97
2.3.1 Fases	101
2.4 Criterios de selección de los casos de análisis.....	103
2.5 Diseño y validación de instrumentos	104
2.6 Resultados, análisis y discusión	106
2.6.1 Educación para la paz y cátedra de paz.....	106
2.6.2 Principios orientadores de educación para la paz	115
2.6.3 Formación posgradual de maestros/as.....	119
2.6.4 Lugar de la investigación en los posgrados en Educación y Docencia.....	126

2.6.5	Contexto	¡Error! Marcador no definido.
3.	Capítulo III. Coordenadas Finales.....	136
3.1	Conclusiones.....	136
4	Referencias	143
5	Anexos.....	151

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Normativa Internacional referente al derecho a la educación</i>	56
Tabla 2. <i>Condiciones necesarias para educación de calidad. 4as. Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad</i>	59
Tabla 3. <i>Normativa colombiana que guarda relación con la educación para la paz</i>	61
Tabla 4. <i>Organizaciones en Colombia que trabajan temas relacionados con la Educación para la Paz</i>	63
Tabla 5. <i>Organizaciones Feministas en Colombia con acciones de educación para la paz</i>	666
Tabla 6. <i>Organizaciones que desde el ejercicio del derecho contribuyen en la defensa de los derechos humanos</i>	677
Tabla 7. <i>Medios de comunicación que tienen acciones de educación para la paz y difunden información en relación con el conflicto armado</i>	68
Tabla 8. <i>Centros y museos físicos y virtuales de conflicto armado, memoria histórica y educación para la paz</i>	69
Tabla 9. <i>Organizaciones a nivel Internacional que tienen incidencia en Colombia y trabajan en educación para la paz, género, memoria histórica y denuncia</i>	71

Lista de figuras

<i>Figura 1. Tensiones y retos de la educación para la paz en Educación Superior</i>	39
<i>Figura 2. Modelo Ecológico-Comunicativo de Educación Para la Paz</i>	799
<i>Figura 3. Proyecto Utopía</i>	92

Lista de anexos

Anexo 1. Matriz Categorical	151
Anexo 2. Consentimiento Informado	152
Anexo 3. Batería de preguntas	156

Resumen

La investigación tuvo por principio aproximarse a las concepciones de docentes de tres universidades y programas de maestría en ciencias de la educación en Bogotá D.C., en relación a la formación docente en educación para la paz a nivel de postgrado, con el objetivo de caracterizar sus reflexiones, prácticas y planteamientos éticos, políticos, pedagógicos, didácticos e investigativos, para así, determinar las tensiones y los retos de la educación para la paz emergentes de la experiencia docente en un contexto de conflicto de armado, cátedra de paz, planes de desarrollo de cada universidad y la vigencia de las tres entidades que componen el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición -SIVJNR- resultado del acuerdo de paz firmado entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional de Colombia en el año 2016.

El acercamiento a los planteamientos y experiencias de los/as docentes y las universidades se realizó sobre la base de desarrollos conceptuales, teóricos, investigativos y metodológicos de autores europeos y latinoamericanos entre los cuales se presentan diálogos que exponen consideraciones en relación a las tensiones y los retos de la construcción de cultura de paz. En conjunto, se plantean coordenadas de fundamentación, posibilidad y cierre que dan cuenta de parte de la evolución del concepto de paz en términos teóricos, jurídicos, metodológicos y experienciales que arroja entre sus hallazgos, la categoría de paz imperfecta como medio para aproximarse a la complejidad del conflicto social y armado interno y la construcción e invención de cultura de paz en Colombia.

Palabras clave: Educación para la paz, formación docente, cultura de paz, diálogo y paz imperfecta.

Abstract

The purpose of the research was to approach the conceptions of teachers from three universities and master's degree programs in educational sciences in Bogotá D.C., Colombia, in relation to teacher training in peace education at the graduate level, in order to characterize their reflections, practices and ethical, political, pedagogical, didactic and research approaches, and thus, be able to determine the tensions and challenges of peace education emerging from the teaching experience in an armed conflict context, peace teaching, development plans of each university and the validity of the three entities that make up the (Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, SIVJNR) Integral System of Truth, Justice, Reparation and Non-Repetition, resulting from the peace agreement signed between the FARC-EP and the National Government of Colombia in 2016.

The approach to the proposals and experiences of teachers and universities was based on conceptual, theoretical, research and methodological developments of European and Latin American authors, among which, dialogues are presented that expose considerations in relation to the tensions and challenges of building a culture of peace. As a whole, coordinates of foundation, possibility and closure are presented that account for part of the evolution of the concept of peace in theoretical, legal, methodological and experiential terms that yields among its findings, the category of imperfect peace as a means to approach the complexity of the internal social and armed conflict and the construction and invention of a peace culture in Colombia.

Keywords: Peace education, teacher training, peace culture, dialogue and imperfect peace.

Introducción

La investigación se desarrolla en Bogotá D.C., Colombia, en relación con las tensiones y los retos que implica la consolidación de un proyecto de sociedad que vivencie *Cultura de paz*. La investigación se encuentra adscrita al Macroproyecto de la Universidad Santo Tomás: “La Enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de Enseñanza en las IES colombianas” (2019 - 2020). En este sentido, citando a Patiño-Montero, F. (2019a) se concibe a las “humanidades como proyecto humanizador de las sociedades occidentales” (p. 14), que implica, siguiendo el planteamiento del autor, reconocer en la reflexión sobre su enseñanza una práctica alejada de los recetarios sobre cómo enseñar determinado campo disciplinar, en cambio, las ubica como planteamientos y acciones que proporcionan elementos para la comprensión y dimensionamiento del diálogo interdisciplinar en perspectiva de derechos humanos sobre la construcción de paz en el país.

En este sentido, la segunda fase del Macroproyecto tiene por objetivo general “Caracterizar desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista orientadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado” (Patiño-Montero et al., 2019b, p. 1). De allí que, por tratarse de una investigación que se incorpora al macroproyecto, el foco de atención se ubica en el problema de la enseñanza de las humanidades en la educación superior, de cara a los retos de la construcción de paz en el país. Por tanto, la investigación se centra en las concepciones de educación para la paz subyacentes en tres (3) programas de Maestría en el campo de las ciencias de la educación de la ciudad de Bogotá D.C., que tengan declarados en sus propósitos de formación, el Proyecto Educativo Institucional o los Planes de Desarrollo una apuesta por la educación para la paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito que guía la presente investigación es exponer las consideraciones que sustentan la necesidad de articular proyectos para la paz entre universidades, concretamente entre posgrados en educación, pedagogía y docencia en el contexto del país.

Ahora bien, en razón a que la información en archivos impresos, digitales y audiovisuales en relación al tema de investigación es robusta, se optó por presentar los hallazgos en tres (3) apartados: 1. Coordenadas Iniciales, 2. Coordenadas de posibilidad y 3. Coordenadas Finales, que se exponen brevemente a continuación para dar cuenta de parte del acumulado histórico, teórico, investigativo, metodológico y de experiencia docente en relación a la construcción de cultura de paz en diálogo con las políticas públicas.

- **Coordenadas Iniciales**

De acuerdo al “Diccionario de geografía aplicada y profesional. Terminología de análisis, planificación y gestión del territorio” (López, 2015, p. 34), se comprende por coordenada geográfica al “valor medido sobre la superficie terrestre que sirve para determinar sobre ella la posición de cualquier punto y en consecuencia, la que tiene respecto a cualquier otro lugar” (López, 2015, p. 34). Esta definición se emplea como metáfora para señalar que los seres humanos en general, y los/as docentes en particular, se encuentran determinados por condiciones geográficas y relaciones culturales, sociales, económicas y familiares que se tejen en los territorios, por eso, la subjetividad es una suma códigos respecto a la cual los sujetos toman decisiones. Es decir, así como las coordenadas permiten ubicar un lugar en el mapa, las concepciones y las prácticas posiciona a los/as docentes en campos discursivos y prácticos afines a ciertas formas de comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que no son neutrales, por lo tanto, su práctica pedagógica es intencionada.

De esta manera, en la primera parte se presenta una aproximación a un estado del arte teniendo en cuenta antecedentes de cuatro (4) tipos de orden, uno conceptual de acuerdo al concepto de paz desde cuatro (4) autores, otro, es una reconstrucción del ethos jurídico a nivel nacional e internacional en relación a la educación y la educación para la paz y un repaso por organizaciones sociales que trabajan en favor de la educación para la paz

- **Coordenadas de Posibilidad:**

Las coordenadas de posibilidad se enuncian con la intención de caracterizar las concepciones de las universidades y los docentes teniendo en cuenta tres (3) fuentes a saber: 1) documentos institucionales como Planes Institucionales de Desarrollo, el Proyecto Educativo Institucional, planes de estudio y revisión de la página web de cada programa y universidad para dar cuenta desde las apuestas misionales de las universidades y los programas. En esa línea, entre la amplia experiencia de las Instituciones de Educación Superior -IES- en construcción de paz que hacen parte de la investigación, se ubicó una experiencia por universidad como posibilidad para propiciar el diálogo entre los programas de formación docente a nivel postgradual y las diferentes IES.

En segundo instancia, se realizó una exploración en términos metodológicos que permitió un diálogo entre entradas metodológicas de construcción de paz a nivel nacional e internacional y se exponen argumentos que sustentan que la investigación es de corte cualitativo y las fases del proceso investigativo.

En tercer lugar, se presentan reflexiones de docentes de las universidades que hacen parte de la investigación que atendió a una matriz categorial y una batería de preguntas con las cuales se realizaron seis (6) entrevistas a profesores de las tres (3) universidades.

Las coordenadas de posibilidad en su conjunto, tienen la intención de evidenciar las posibilidades de tejer conocimiento entre las universidades con el objetivo de diseñar proyectos de paz que trasiendan el asignaturismo y se ubiquen como campos de construcción, posibilidad de imaginar y proyectar sociedades que se cimentan en el ejercicio de la justicia social.

- **Coordenadas Finales:**

En razón a que la información registrada en las entrevistas realizadas se interpretó y sintetizó en aspectos generales en cuanto a las concepciones de los/as docentes en torno las categorías de análisis, es preciso mencionar que la construcción de la matriz categorial diseñada

priorizó la información que permitía problematizar las tensiones y los retos de la educación para la paz en Colombia en los programas de formación de maestros/as de maestrías en educación y docencia, por lo tanto, las conclusiones son una amalgama entre el saber teórico y práctico en relación al objeto de estudio teniendo en cuenta voces institucionales, de organizaciones sociales y aproximaciones metodológicas.

Las coordenadas finales tienen la intención de presentar las reflexiones docentes de manera que sea posible establecer que se guarda un lenguaje común en relación a la manera en que se comprende el ejercicio de formar docentes en maestrías en educación y docencia en un país marcado por la violencia social, política y armada.

Justificación

Las dinámicas políticas, educativas, sociales, económicas, culturales y ambientes en los últimos cinco años en el país han estado especialmente marcadas por la expedición de un conjunto de normas que hacen las veces de soporte jurídico al acuerdo de paz realizado en la Habana, Cuba y firmado en Bogotá D.C. en el año 2016.

En ese contexto y teniendo en cuenta la adscripción de esta investigación al macroproyecto “La Enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de Enseñanza en las IES colombianas” Patiño et al. (2019), el equipo investigador decidió priorizar la caracterización de las concepciones de la educación para la paz en la formación posgradual en educación y docencia a partir de las propuestas de tres universidades en la ciudad de Bogotá D.C., en razón a que el resto del equipo se concentró en analizar y establecer diálogos con IES de las regiones de Colombia más afectadas por el conflicto armado.

En ese sentido, el hilo conductor de la investigación esta marcado por diálogos teórico-empíricos que tienen como sustento la búsqueda de antecedentes, las entrevistas realizadas a los docentes, hechos históricos que hacen posible problematizar las relaciones entre la academia, las organizaciones sociales, las construcciones teóricas en relación a la educación para la paz y apuestas metodológicas.

Por lo tanto, se presentan a modo de coordenadas aspectos que se encontraron relevantes tener en cuenta para la proyección de un conjunto de aspectos que propicien procesos de transformación cultural que hagan posible hacer de la paz un proyecto amplio y convergente, donde las IES tengan un papel protagónico no solo en tanto a la producción de conocimiento por medio de investigaciones en los territorios, sino en aspectos formativos que dan los cimientos a la formación ético-política del sujeto maestro/a.

Planteamiento del Problema

La paz en Colombia es quizás el anhelo de convergencia más genuino que reúne el sentir de ciudadanos y ciudadanas dadas las profundas e irreparables heridas que ha producido su antagónico, la guerra, el conflicto y la imposibilidad de construir una cultura política que favorezca los principios de bienestar social que se promulgaron en la constitución de 1991, y se erradique el asesinato selectivo como práctica política. Por lo tanto, en coherencia con los antecedentes encontrados en la Fase I del proyecto “La enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase I” (Patiño et al., 2019), y en respuesta a los compromisos planteados para la segunda fase, es necesario aproximarse a las narrativas docentes con la intención de agrupar en clave de tensiones y retos las concepciones de los docentes de maestrías en educación y docencia en relación a la educación para la paz y la necesidad de construir cultura de paz.

En ese sentido, la historia, la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología han buscando sistematizar las conductas humanas para comprender fenómenos sociales desde diferentes ángulos, con métodos y técnicas por lo general cualitativas, pero también cuantitativas y mixtas, por lo tanto, la construcción de paz implica el diálogo interdisciplinar en razón a las complejas situaciones de violencia en todos los niveles que se presentan en el país, a los que se suman economías ilegales, grupos aun alzados en armadas, paramilitarismo, bandas criminales, corrupción, entre otros aspectos que son ejemplo de las profundas fracturas sociales a las cuales las universidades, sus egresados en general, y de los postgrados en particular, están inmersos y donde están llamados a incidir.

Es por ello, que se considera crucial aproximarse a las concepciones de los docentes en relación a la formación, ya que es en este proceso donde se cimentan las bases del ejercicio profesional, así que la certificación de determinado nivel de estudios es una credencial que se soporta en principios éticos y políticos en cuanto a las implicaciones de ser docente en un contexto de violencia sociopolítica como en el caso colombiano.

En relación entonces con las dinámicas del país de los últimos cinco años respecto a la construcción de paz y reconociendo que las facultades de educación desarrollan procesos de investigación constante en relación a los temas más apremiantes de la sociedad colombiana, se encuentra que sin que sea escaso el diálogo y construcción colectiva entre universidades, sigue siendo una tensión-reto la construcción entre las mismas por aspectos propios de la academia como entradas metodológicas, apuestas epistemológicas, posturas éticas y políticas, intereses y situaciones que tiene como emergencia la dificultad de crear lazos de confianza y contrarrestar las prevenciones, los prejuicios y la posibilidad de consolidar proyectos en torno a la construcción de cultura de paz que logre superar los protagonismos personales e institucionales.

Es por ello, que se reconoce que la tendencia en nuestra sociedad es promulgar leyes, no cumplirlas en muchos casos, interpelarlas, derrogarlas si se considera que su sentido caducó, y así, se presenta un ciclo que da la impresión de no tener efectos en la construcción de cultura de paz porque la promulgación de leyes per se no genera transformaciones sociales, en cambio, son ejemplo de construcción colectiva, las luchas por el territorio y la defensa de los derechos humanos agenciadas por diversas organizaciones sociales y movimientos sociales en América Latina y en Colombia, apuestas organizativas orgánicas que propenden por la construcción de poder compartido, local y en diálogo con las agendas globales de construcción de paz como lo son los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, las cinco P de desarrollo sostenible (personas, prosperidad, planeta, paz y partnership -alianzas¹-) teniendo como principal fuente motora, la defensa de la vida, los territorios y el cuidado de la biodiversidad.

¹ En español

En consecuencia, teniendo en cuenta la expedición de la Ley 1732 de la Cátedra de Paz en 2014, del decreto 1038 que reglamenta de la misma en 2015, y que Colombia ha constituido su historia desde un paradigma de justicia punitivo, de castigo, se encuentra pertinente aproximarse a las comprensiones que suscita dicho hecho jurídico que propende por la formación y la construcción de cultura de paz por medio de un adamiaje jurídico, que requieren de acompañamiento pedagógico y sentido teleológico en cuanto al tipo de ciudadano y sociedad que se proyecta, por lo tanto, la presente investigación está orientada por la pregunta: ¿Representa la cátedra de paz una tensión-reto emergente de las concepciones docentes de tres IES en la ciudad de Bogotá D.C. en relación a la construcción de cultura de paz en el país?

Para dar respuesta a la pregunta con la intención de identificar si la cátedra de paz es una tensión-reto *emergente* de las concepciones de los/as docentes, los objetivos del trabajo no se plantean en relación a la cátedra, en cambio, se propende por aproximarse a comprensiones más amplias, por lo tanto, el objetivo general tiene como derrotero caracterizar las concepciones de la educación para la paz en la formación posgradual en educación y docencia a partir de las propuestas de tres universidades de Bogotá D.C., para lo cual, se cuenta con tres objetivos específicos: 1) reconocer las concepciones de docentes de posgrado en educación en tres universidades de la ciudad de Bogotá en relación con la educación para la paz; 2) identificar directrices metodológicas, pedagógicas, curriculares y didácticas de las tres universidades, en relación con la educación para la paz y 3) determinar cuáles son las tensiones y los retos de la educación para la paz en términos de formación posgradual de docentes en las tres universidades.

En consecuencia, el diseño metodológico de la propuesta de investigación se ubica en el paradigma hermenéutico-interpretativo, razón por la cual, los métodos, técnicas e instrumentos y análisis tienen una orientación cualitativa.

Pregunta de investigación:

¿Es la cátedra de paz una tensión-reto emergente de las concepciones docentes de tres IES en la ciudad de Bogotá D.C. en relación a la construcción de cultura de paz en el país?

1.2. Objetivo General

Caracterizar las concepciones de la educación para la paz en la formación posgradual en educación y docencia a partir de las propuestas de tres universidades de Bogotá D.C.

1.2.1. Objetivos Específicos

- Reconocer las concepciones de docentes en tres universidades en la ciudad de Bogotá D.C. en relación a la educación para la paz.
- Identificar directrices metodológicas, pedagógicas, investigativas y didácticas de las tres universidades, en relación a la educación para la paz.
- Determinar cuáles son las tensiones y los retos de la educación para la paz en términos de formación docente en las tres universidades.

Capítulo I. Coordenadas Iniciales

1.1. Aproximación al Concepto de Paz

“Me cuesta creer que es una salida a los problemas del siglo. Tengo amigos que me dicen cuanto les cuenta mantenerme en la pobreza, pero sé que la felicidad no viene con los objetos, aunque sea el siglo XX, pero puede venir del trabajo y el orgullo por lo que uno hace. India y sus pueblos viven una terrible pobreza que solo puede desaparecer si pueden revivirse sus habilidades locales. La pobreza es la peor forma de violencia. Un programa constructivo es la única salida no violenta a la agonía de la india”.

Richard Attenborough (1982). Película Gandhi [Cinta Cinematográfica]

Hacer una aproximación al concepto de paz y que el mismo tenga validez universal es un ejercicio que se asemeja a la definición, teoría y práctica de los derechos humanos. Respecto a dicho concepto se han logrado importantes consensos sociales y los mismos se han profundizado mediante tratados y convenciones que están en contra de todas las formas de discriminación racial (1965), contra la mujer (1979), la tortura, las penas crueles, inhumanas o degradantes (1984), sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y muchos otros (Naciones Unidas, s.f.). De este hecho se podría deducir que los derechos humanos son conquistas sociales que se han logrado paulatinamente en la historia y han propendido porque la paz, la equidad, la justicia social y la convivencia armónica sean una realidad entre los seres vivos.

Esa puede ser una lectura, otra, es que los derechos humanos y su visión de paz responden a normas de *convivencia* que nacen en occidente y para occidente, y esa visión también está sujeta a críticas por la misma definición de los continentes, los países que se consideran de occidente, o los que han hecho parte de un proceso de occidentalización que tiene como referencia la cultura Europea y el crecimiento y adopción del cristianismo. En definitiva, se pueden realizar diversas interpretaciones sobre la emergencia, contenido y alcance de los tratados de la Organización de Naciones Unidas -ONU-, ya que estos se encuentran sujetos a la comprensión y voluntad que tengan los diferentes Estados desde la misma interpretación que se tenga de la vida, los Derechos Humanos, la paz, el respeto a la diversidad cultural, a las

cosmovisiones de los múltiples territorios, la sostenibilidad ambiental, la convivencia armónica y la libertad.

De modo que, si se tiene como referencia la complejidad de las relaciones sociales y del mundo que ha cimentado la especie humana, se transita en un escenario que a manera de péndulo oscila entre el imperio de la ley, los principios morales cercanos a creencias religiosas, la subjetividad, la intersubjetividad, las construcciones y deconstrucciones individuales y colectivas que son posibles hacer desde de reflexión el autonocimiento y otras formas de transformación movidas por decisiones que se asumen en la cotidianidad.

Así, se plantea un panorama amplio sobre el cual aproximarse a comprender las tensiones y los retos que implica pensar en construir paz desde las Instituciones de Educación Superior - IES-teniendo como horizonte que la educación para la paz debe superar los armisticios, tratados, acuerdos y discursos que no trasiendan la *buena voluntad* y no se traducen en cambios prácticos y estructurales que propicien una relación armoniosa entre todos los seres vivientes.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que cada acción conduce a una reacción, se exhorta a que desde la cotidianidad y la coherencia entre el ser, el sentir y el hacer se dote de sentido la normatividad, para que los pactos sociales atraviesen la conciencia individual y colectiva y el respeto a la misma no sea el resultado de la autorregulación fruto de un paradigma punitivo sino del reconocimiento de la otredad y la alteridad en clave de humildad resiliente, donde la contradicción e imperfección son constantes en los procesos de aprendizaje y apropiación de sentido compartido, es decir, la normativa se asume como un tránsito comprensivo, no como un fin.

Bajo ese espectro, tanto etéreo (armonía) como material (derechos), se plantea el abordaje del concepto de paz desde cuatro (4) autores. En primer lugar, Kant (2018)² en relación a su propuesta expuesta en el libro *Hacia la paz Perpetua, un diseño filosófico* que surge a finales del

² La primera edición del libro de Immanuel Kant, *Hacia la paz Perpetua, un diseño filosófico* fue publicado en 1795. Sin embargo, la edición que se referencia en este documento corresponde a la edición española de Roberto R. Aramayo publicada por Ediciones Alamanda en el año 2018.

siglo XVIII. Posteriormente, Johan Galtung (1998, 2003) cuya obra data desde la segunda mitad del siglo XX, plantea sus aportes en relación a los conceptos de paz negativa, paz positiva, violencia directa, violencia estructural, violencia cultural (2003) y los triángulos del conflicto - ABC- y de la violencia (1998). Finalmente, dos autores de principios de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, los profesores del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España, Muñoz (2001) y Jiménez (2009) son investigadores de los conceptos de paz imperfecta y paz neutra respectivamente.

En este sentido, cabe mencionar que los autores en mención no concentran toda la historia de los estudios de polemología³ e irenología⁴ y sus respectivos desarrollos teórico-prácticos. Lo cual tampoco implica el desconocimiento de la abundante bibliografía reciente a partir de investigaciones institucionales o de autor/a(s), experiencias, conceptos, categorías, metodologías e interpretaciones sobre la paz como concepto unitario y como el desarrollo de la sociedad en términos de tiempo ha hecho evidente múltiples Necesidades Básicas Insatisfechas - NBI-, injusticias y deterioro ambiental, que han conducido a que desde el nacimiento de la ONU se hayan expedido diferentes convenios que buscan contrarrestar la falta de equidad y justicia social a nivel mundial, sin que ello, de facto, haya mejorado la calidad de vida de las inmensas mayorías. Aun así, se ha dado paso a que, desde la UNESCO, ONG, centros de enseñanza y diversos movimientos sociales, pedagógicos y eclesiales se hayan hecho acercamientos a presentar el concepto de paz de forma compuesta y desde estos se hayan agenciado experiencias y apuestas de: construcción de paz, cultura de paz, comunidades de paz, territorios de paz, cátedra de paz, educación para la paz, paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, paz neutra, paz transformadora y las relaciones entre memoria y paz, resiliencia y paz etc.

Por consiguiente, interpretando el libro de Kant (2018), *Hacia una Paz Perpetua*, un diseño filosófico, se establece que este tiene como principio orientador el cuestionamiento respecto a como conseguir o establecer una paz perpetua sin que esta sea la de *los cementerios*,

³ Disciplina que tiene como objeto de estudio las guerras. Uno de los principales exponentes fue Gastón Bouthoul, en la Francia de la década de los 50' del siglo pasado.

⁴ Disciplina que estudia las múltiples causas que amenazan la paz. Uno de sus principales exponentes es Johan Galtung desde la década de los 60' del siglo pasado.

en cambio, que corresponda a un Estado orientado por normas el que conduzca a la paz y a la ausencia de hostilidades por medio de reglas de juego que sean respetadas por los Estados.

Para tal fin, Kant (2018) entre otras consideraciones, planteó en la primera parte del libro seis (6) Artículos Preliminares para la consecución de la paz, mismos, que serán presentados brevemente con el objetivo de procurar ser fiel al autor e identificar algunas de las ideas que circulaban en el siglo XVIII respecto a proyectos universales que propendían por la paz.

1) *No se tendrá por válido un tratado de paz cuyo transfondo secreto oculte las bases de una guerra venidera.* Este apartado hace referencia a que “un tratado de paz debe aniquilar el conjunto de las causas que pudieran propiciar una nueva guerra, aunque tales causas niquiera sean conocidas todavía por los artífices del tratado” (Kant, 2018, p. 71). Se hace alusión a que los acuerdos requieren ser respetados y se deban superar los armisticios que no tienen voluntad política y ética de negociación y transformación de las situaciones que atentan o pueden atentar contra la paz.

2) Ningún Estado que se sustente por sí mismo, al margen de que sea grande o pequeño, podrá ser adquirido por otro mediante herencia, canje, compra o donación. Al respecto Kant (2018) manifiesta que

[un] Estado no es un patrimonio, como el suelo en que se asienta. Es una sociedad de seres humanos sobre la que nadie salvo sus componentes puede mandar ni disponer [...]. Hay que contar aquí también con que las tropas de un Estado entren al servicio de otro frente a un enemigo no común, pues con ello se usa y abusa de los súbditos, como si fueran cosas sobre las que cabe disponer caprichosamente (p. 72).

Este planteamiento guarda relación con la autodeterminación de los pueblos, los derechos de los seres humanos, las cosmovisiones que se tejen con el territorio desde saberes culturales y apuestas políticas, sobre la injerencia de políticas extranjeras en territorios soberanos y el uso de

personas en forma de ejércitos en conflictos bélicos que no corresponden directamente a sus intereses⁵.

3) Los ejércitos permanentes deben suprimirse totalmente con el tiempo pues amenazan continuamente a otros Estados con una guerra para la que parecen estar predispuestos con su estado de alerta, iniciándose mutuamente a desbordar una acumulación de pertechos bélicos que no conoce límites, de suerte que los gastos anejos a la paz resultan más onerosos que los de una guerra corta. Añádase a esto que matar o resultar muerto [...] implica un uso de seres humanos como meras máquinas e instrumentos en manos de otro, del Estado en este caso, siendo esto algo que no concuerda bien con el derecho de la humanidad en nuestra propia persona (Kant, 2018, p. 73).

Este principio aparte de conducir a una reflexión sobre el gasto militar en menoscabo de acciones de paz, es propicio asumirlo en relación a la desconfianza, la cual tiene raíces en el prejuicio y los estados de alerta basados en la suposición o en la alevosía que genera conflictos bajo argumentos de bienestar común que esconde pretensiones de instauración de un orden universal que atenta con la autodeterminación de los pueblos, en este caso, se puede poner de ejemplos las intervenciones militares, sociales, culturales y económicas de potencias mundiales sobre países con menor influencia en el campo internacional.

4) No se debe emitir deuda pública relativa al comercio exterior. Al respecto Kant (2018) advierte que:

Buscar recursos dentro o fuera del Estado en lo tocante a la economía del país, por ejemplo, [...] para abastecerse con miras a años de malas cosecha no resulta sospechoso, pero un sistema de crédito al servicio de la rivalidad entre potencias es un peligroso poder financiero que puede crecer desmesuradamente toda vez que siempre cabe reclamar de inmediato deudas garantizadas [...], convirtiendo así ese sistema crediticio en un tesoro para la beligerancia que supera los tesoros del resto de los Estados en su conjunto y que solo puede agotarse merced a una inminente caída de las tasas. [...] Esta facilidad para la beligerancia, junto a la inclinación hacia la misma de

⁵ Por ejemplo, la participación del batallón Colombia en la guerra de Corea del Norte y Corea del Sur a comienzos de la década del cincuenta del siglo pasado.

quienes detentan el poder y que parece inherente a la naturaleza humana, supone por lo tanto un enorme obstáculo para la paz perpetua (pp. 73, 74).

Esta premisa leída en el presente globalizado, se relaciona con los sistemas bancarios y económicos del capitalismo, donde la deuda externa de países de América Latina se relaciona con los peligrosos que Kant (2018) menciona en relación a la beligerancia.

5) *Ningún Estado debe inmiscuirse por la fuerza en la constitución o el gobierno de otro*, ya que la “la injerencia de potencias exteriores supondría la violación de los derechos de un pueblo independiente que se debate con su propia enfermedad, constituyendo incluso un escándalo que atenta contra la autonomía de todos los Estados” (Kant, 2018, p. 74).

Este aspecto guarda relación con la premisa presentada en el numeral dos (2), respecto a la autodeterminación de los pueblos y a cómo la intromisión de un Estado en la constitución de otro en vez de contribuir a la paz, puede generar más conflicto porque se violenta la autonomía, en este caso, las bases militares de Estados Unidos en el territorio nacional pone en entre dicho la soberanía del país.

6) Ningún Estado en guerra con otro debe permitir hostilidades que imposibiliten la confianza mutua en una paz futura, como serían los asesinatos alevosos, el quebrantamiento de una capitulación o la inducción a la traición. Al respecto, Kant (2018) expone que

incluso en medio de una guerra ha de haber alguna confianza en el modo de pensar del enemigo, porque de lo contrario nunca se podría acordar la paz y las hostilidades darían lugar a una guerra de exterminio [...]. La guerra es un triste y necesario instrumento para afirmar su derecho por la fuerza, [...] donde no existe ningún tribunal de justicia que pueda juzgar con la fuerza del derecho a ninguna de las dos partes ni puede ser declarado enemigo injusto al presuponer esto una sentencia judicial, siendo su desenlace lo que decide de qué lado cae el derecho (p. 75).

De todo esto se infiere que una guerra de exterminio, donde cabe el aniquilamiento de ambas partes al mismo tiempo y con ello la desaparición de todo derecho, solo conduciría a

la paz perpetua sobre el vasto cementerio de la especie humana, por lo que no cabe permitir ninguna guerra de ese tipo (p. 75).

Llegado este punto, es relevante hacer hincapié en la impronta de Kant (2018) en relación a normar las relaciones sociales, arguyendo que

el estado de paz entre los hombres que viven agrupados no es un estado natural, el cual más bien es un estado de guerra, por cuanto que la amenaza de hostilidad es permanente aun cuando no se consume. Por lo tanto, el estado de paz ha de ser instituido, pues la ausencia de hostilidades no asegura la paz y esta garantía solo puede procurársela un vecino a otro en un estado legal, cabiendo considerar como enemigo a quién se le ha reclamado tal seguridad. [...] Por regla general, se asume que a uno solo le cabe mostrarse hostil contra otro que le haya causado previamente un perjuicio y esto resulta cabal cuando ambos se hallan en el seno de un estado cívico-legal [...] pero el ser humano inmerso en un estado de naturaleza me priva de esa seguridad y me causa ya un perjuicio por el mero hecho de hallarse junto a mí en ese estado, aunque no lo haga de facto sino por la constante amenaza que supone para mí la carencia de leyes de su estado, que al no tenerlas es injusto, por lo cual puedo obligarle a ingresar conmigo en un estado de comunidad legal o a que no siga colindando conmigo (pp. 79-80).

De esta manera, para “que todos los seres humanos puedan tener una influencia recíproca han de pertenecer a algún tipo de constitución civil” (Kant, 2018, p. 80).

1. Conforme al *derecho civil* de los seres humanos en un pueblo (libertad de los miembros de una sociedad).
2. Conforme al *derecho de las gentes*, de los Estados en su relación mutua (dependencia de todos respecto a una única legislación común).
3. Conforme al *derecho cosmopolita*. Los seres humanos y los Estados que se hallan en situación de mantener una influencia recíproca externa son considerados como ciudadanos de un Estado universal de la humanidad (igualdad como ciudadanos) (Kant, 2018, p. 80).

Estos argumentos son complementados con los postulados en relación al derecho cosmopolita, sobre el cual Kant (2018) menciona:

Como en los casos anteriores, este artículo aborda cuestiones relativas al *derecho* y no a la filantropía, por lo que hospitalidad significa aquí el derecho de un foráneo a no ser tratado con hostilidad por aquel en cuyo suelo ingresa [...] esta reivindicación no se basa en ningún *derecho de hospedaje*, lo cual requeriría un contrato especialmente generoso que lo convierta en convecino, sino un *derecho de visita* para ser recibido en la sociedad que le corresponde a todo ser humano en virtud del derecho de copropiedad de la superficie del globo terráqueo, cuya superficie esférica impide que nos dispersemos hasta el infinito y nos hace tener que soportarnos mutuamente, pues originariamente nadie tiene más derecho que otro a estar en un determinado lugar de la tierra (p. 90).

En consecuencia:

El amor a la humanidad y el respeto por el *derecho* del ser humano, constituyen el deber, pero el primero solo es un deber *condicionado*, mientras que el segundo por el contrario es un deber *incondicionado* que obliga en términos absolutos (Kant, 2018, p. 126).

En suma, Kant (2018) y la idea de *paz perpetua* tiene sus cimientos en el imperio del derecho público, de las gentes y cosmopolita en clave de libertad, igualdad e independencia. Estos aspectos se relacionan con “la tesis de Rousseau expuesta en el Manuscrito de Ginebra, según la cual no comenzamos propiamente a convertirnos en mejores seres humanos hasta después de haber sido ciudadanos” (p. 27). Como resultado, solo el imperio de la ley tiene la capacidad de otorgar seguridad a los/as ciudadanos/as de su misma condición de estado de guerra, que según Kant (2018), es el estado natural, no el de paz.

Esta consideración guarda relación con el presupuesto que reza que el ser humano es violento por naturaleza, condición que en el siglo XX fue rebatida por: a) El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia, preparar el terreno para la Construcción de Paz, presentado por David Adams en 1992, en el cual se afirma que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que

se oponga innecesariamente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada. Proclama que la guerra es una invención social, y que, en su lugar, se puede inventar la paz (Adams, 1992); b) y por la Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres (1989), donde se reconoce que la violencia en los seres humanos no resulta de una determinación biológica y que éstos no están predestinados a comportarse naturalmente de manera violenta.

De otro lado, varios investigadores han resaltado que Johan Galtung es quizá uno de los principales teóricos que ha aportado a la construcción del *corpus* epistemológico de los Estudios para la Paz. Por lo tanto, teniendo en cuenta el espectro de análisis que puede surgir de la obra de Galtung (1998, 2003), el presente documento tiene como marco de exposición el triángulo del conflicto ABC, el triángulo de la violencia, los conceptos de violencia Directa, Estructural y paz negativa y positiva.

En este sentido, en relación a la teoría de conflictos, Calderón (2009) siguiendo a Galtung (1998) argumenta que “los conflictos aparecen como una constante en la historia de la humanidad [porque] son inherentes a todos los sistemas en cuanto portadores de objetivos” (p. 61). Desde esa perspectiva, el conflicto no es una acción negativa, mala o dañina *per se*, sino que es la manera como se afronta el mismo lo que conduce a la violencia, a la eliminación o daño sustancial al *otro/a*, por lo tanto, para abordar los conflictos es relevante tener en cuenta que

la complejidad humana, requiere respuestas igualmente complejas. Por ello, es oportuno romper con esquemas dualistas y simplicadores y abrirse a otro tipo de racionalidad, [...] es entender que no hay una sola historia, sino historias [...], y que el ser humano es un ser con capacidad de paz (Calderón, 2009, p. 63).

Bajo esa perspectiva, Calderón (2009) retoma de Galtung un giro epistemológico que se distancia de los postulados de “*si vis pacem para bellum* -si quieres paz, prepárate para la guerra- y propone *si vis pacem para pacem* -si quieres paz, prepárate para la paz-” (p. 64). Es decir, esta postura se encuentra en contraposición con “Thomas Hobbes a través de los principios de desconfianza y competición que interpretan el comportamiento de la especie humana como una

conducta antisocial, *homo monini lupus, bellum omnium contra omnes*” (Muñoz y López, s.f, p. 50) (el hombre es un lobo para el hombre). En consecuencia, Galtung pone su acento en “una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el hombre, [en un] idealismo humanista” (Calderón, 2009, p. 65). Así las cosas, la paz no se consigue por medios violentos sino por medios pacíficos y la misma puede ser aprendida, enseñada e inventada.

Visto de esta manera, es fundamental que los escenarios educativos como entornos sociales, contribuyan a que la humanidad transite a la interdisciplinariedad y el pensamiento complejo, no en un afán porque las instituciones educativas formen especialistas en todas las áreas del conocimiento, pero sí en la necesaria reformulación estructural del sistema educativo que se ha encargado de fragmentar el conocimiento en esquemas reducidos de interpretación en busca de una única verdad. En palabras de Galtung, como se citó en Calderón (2009), se argumenta que “la realidad, la totalidad y la problemática de la condición humana, no se divide en compartimentos” (p. 68).

Esto se traduce en que no se puede seguir restando complejidad al ser humano, a la emocionalidad, al poder, a los aspectos cognitivos y a la relación estrecha entre la sostenibilidad de la biodiversidad y la supervivencia de la especie humana desde una visión antropocéntrica que atenta contra otras expresiones de vida. Por ello, se debe propender porque los procesos educativos se hagan desde una mirada interdisciplinar, o al menos exista una postura consciente sobre la imposibilidad de una sola disciplina para dar cuenta de la capacidad humana para hacer la guerra, construir la paz e identificar las contradicciones de dichos procesos.

En suma, el ser humano es multidimensional al igual que la sociedad que ha construido, y por eso los grandes relatos de verdades universales fundamentadas en preceptos racionales y acabados se encuentran ante la liquidez de la modernidad como ha expuesto Bauman (2000). Así es que, teniendo como referencia las investigaciones de Galtung (1998) en relación a los estudios para la paz, el autor plantea en el triángulo -ABC- tres (3) aspectos que constituyen los conflictos:

A: las *actitudes* (aspecto motivacional), se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo, con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo; B: El *comportamiento* (aspecto objetivo), alude a cómo actúan las partes durante el conflicto. Se buscan intereses comunes y acciones creativas y constructivas o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro; C: La *contradicción*, (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y en como este se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción a raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados (incluidos políticos y medios de comunicación) prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto la suya propia (que en general se auto-concibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa). (Calderón, 2009, p. 69)

Este esquema de análisis -A, B, C- se agudiza cuando

Existen actitudes, comportamientos y contradicciones profundas [que] generalmente no son verbalizadas, pues la actitud es condicionada por el subconsciente colectivo, la cosmología de una determinada nación, género, clase, etc., mientras que el comportamiento está determinado por los patrones y pautas adquiridas en situaciones de conflicto, y finalmente, la contradicción por los imaginarios culturales que la influyen. Entonces, estas son una especie de reglas que generalmente se encuentran escritas en imaginarios culturales particulares, por lo tanto, no universalizables (Calderón, 2009, p. 74).

Por tanto, siguiendo el esquema de análisis de Galtung (1998) la violencia tiene tres manifestaciones: directa, estructural y cultural. Siendo la violencia directa la que se presenta con el daño de tipo físico, verbal o psicológico que afecta frontalmente a una persona o un grupo de personas. Por su parte, la violencia estructural surge con la insatisfacción de las necesidades básicas como alimentación, vivienda y acceso a servicios públicos y responden a procesos de estratificación que genera brechas sociales que son fuente de conflictos entre las personas. Este tipo de violencia es el más complejo de combatir porque es aparentemente indirecta y los actores e instituciones que la propagan son múltiples; de otro lado, la violencia cultural tiene su asidero en el ámbito simbólico de:

Nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural (Galtung, 2003b), (Calderón 2009, p. 75).

En este punto, se hace necesario reiterar que el conflicto ha sido, es y será una constante en las relaciones humanas, y que de acuerdo a Galtung (1998, 2003), Calderón (2009), Muñoz (2001) y Jiménez (2009), quienes han realizado investigaciones en el marco de los estudios para la paz, es fundamental aproximarse a la creatividad para resolver las tensiones, esto quiere decir, que si bien se han diseñado derroteros que contribuyen en las mediaciones de los conflictos, cada uno de estos es particular por el hecho de que todas las personas y contextos son diferentes. Por tanto, las *actitudes, comportamientos y contradicciones* que se presentan en el triángulo -ABC- de los conflictos y se manifiestan en el triángulo de la violencia (directa, estructural y cultural), requieren abordajes particulares que previamente necesitan de un diagnóstico para identificar los aspectos que amenazan la paz y la construcción de metodologías situadas para los acompañamientos e investigaciones educativas que propendan por la construcción de cultura de paz.

En esta línea, Galtung (2003) propuso dos lugares desde los cuales se puede interpretar la paz. Por un lado, la paz negativa, descrita como la ausencia de conflicto, premisa que guarda relación con la paz directa en tanto que, expuesto ligeramente, si no hay agresiones físicas o psicológicas ya se ha conquistado un estado de paz. En contraposición, el concepto de paz positiva es amplio, y se relaciona con la paz directa, estructural y cultural.

En definitiva, Johan Galtung es un referente en los estudios para la paz, lo cual no indica que sea el único que ha realizado aportes a este campo de investigación y que sus teorías no tengan detractores.

Por otra parte, Muñoz y López (s.f) exponen que la paz imperfecta “no debe ser considerada total, cerrada, como punto final acabado, como objetivo utópico difícilmente

alcanzable y poco realista, en consecuencia, frustrante, [...] en tanto que puede ser fuente de violencia” (p. 35).

En este sentido,

La paz imperfecta podría servir para proporcionar una vía intermedia entre el utopismo maximalista y el conformismo conservador: se trata de ir cambiando la realidad a partir del conocimiento de las limitaciones humanas y de los escenarios presentes (un conocimiento que proporcionan las distintas ciencias, la prospectiva y los estudios del futuro), pero sin renunciar a planear el futuro ni a tener un objetivo: la *paz imperfecta*, que, aunque más modesto, sigue siendo un objetivo global y deseable. (Muñoz y López, s.f., p. 35).

En esa dirección, Álvarez y Pérez (2019), soportados en los argumentos iniciales de Muñoz (2009), estipulan que la “paz imperfecta es un proceso dinámico e inconcluso en donde la visión optimista de la construcción social se da en términos de reconocimiento de la naturalidad del conflicto y la construcción de la paz de acuerdo a los contextos” (p. 281).

En congruencia, la paz imperfecta se sustenta en el paradigma de la complejidad y se observa como “un conjunto de fenómenos naturales y sociales que exigen la transdisciplinariedad para su entendimiento” (Álvarez y Pérez, 2019, p. 282). Al respecto, Muñoz (s.f) dice que:

La complejidad no puede ser una barita mágica que todo lo resuelva, pero es, por el momento, uno de los caminos que pueden dar algunas claves, ya que asume el estudio de la trama de relaciones entre entes heterogéneos en cuanto sus aspectos cualitativos y cuantitativos que incluye acontecimientos, acciones, relaciones, interacciones, retroalimentaciones, necesidades, azares, orden y desorden. Por ello, la complejidad nos relaciona con la imperfección, porque se relaciona con lo irreductible y la incertidumbre. Por un lado, produce turbación, inquietud e inmovilización, por otro, se convierte en refugio del desconocimiento. En ambos sentidos se relaciona con los problemas de la paz y la violencia [...] y las limitaciones [...] para aproximarnos al máximo de aprehensión de la realidad (p. 33).

De tal forma, la comprensión de la paz imperfecta invita a reconocer “todas [las] experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente” (Muñoz y López, s.f., p. 14), desde una visión de paz donde los conflictos no cesan completamente y persiste la insatisfacción de necesidades que pueden conducir a episodios de violencia directa, cultural y estructural, teniendo como referencia que han existido episodios de paz que así no sean los deseados marcan un camino de reconciliación por medio de la noviolencia.

En consecuencia, Moneno-Parra (2014) expone que:

Para comprender el marco epistemológico de la paz imperfecta, cabe señalar tres (3) categorías a las que alude el profesor Muñoz (s.f)

En primer lugar, para hacer una ruptura con las concepciones anteriores en las que la paz aparece como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, no alcanzable en lo inmediato. En segundo lugar, tal como venimos afirmando, una paz imperfecta que ayuda a reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran, que nos descubre estos hitos como apoyos de una paz mayor, más amplia. Y, en tercer lugar, una paz imperfecta que nos ayuda a planificar unos futuros conflictivos y siempre incompletos (p. 216).

En esa dirección, todos los actores tendrán que someterse a las *reglas de juego* de la deliberación en lugar de imponer sus propias reglas.

La paz imperfecta necesita, asimismo, ser aprendida socialmente, requiere de un esfuerzo pedagógico que permita que el interés colectivo se sobreponga al individual. No es una paz barata ni sencilla, pero probablemente sea la única capaz de ser duradera. Colombia necesita encontrar el camino para lograr esa paz imperfecta, donde la realización de la justicia social opere como un motor continuo en el marco de un sistema de gestión no violento del conflicto y de la diferencia (Rodríguez, 2019, p. 26-27).

En esa línea, Muñoz (s.f) como se citó en Moreno (2014) expone que los estudios y análisis de la paz se encuentran articulados y emergen hasta ahora de las teorías, estudios e

investigaciones desde el conflicto, por tanto, la paz y su carácter inacabado requieren ser pensado desde epistemologías pacíficas.

Pero todo esto no es suficiente si no satisfacemos el objetivo principal de todo nuestro discurso: conseguir la *paz*. Es necesario gestionar, transformar, resolver, regular los conflictos por vías pacíficas, pero esto no es suficiente si finalmente la toma de decisiones no integra tales vías como elemento principal de las dinámicas sociales. Dicho de otra forma, la *paz* y la regulación de los conflictos no puede ser solamente una solución de parcheo, de bomberos, que sólo actúan cuando se estima que las situaciones son críticas, pero no en el proceso general de toma de decisiones y en el diseño global de las sociedades y su futuro (p. 22-23).

De otro lado, Jiménez (2014) desarrolló el concepto de *paz neutra*, de la cual dice que “constituye una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural” (p. 28), por medio de un “acuerdo a comprometer a sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, nacidas sobre principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia y la responsabilidad” (p. 36).

En este punto, es preciso mencionar que la comprensión de Jiménez (2014) respecto a la violencia cultural es fruto del estudio de Johan Galtung y Karl Marx, por lo tanto, entiende la misma como “todo aquello que desde la superestructura legitima o promueve la violencia directa (física, verbal y psicológica)” (p. 39) y propicia escenarios para perpetuar la violencia estructural, la cual se manifiestan en “formas de pobreza, desequilibrio, alienación, marginación, etc” (Jiménez, 2014, p. 39).

La construcción de la paz neutra tiene como principios orientadores la acción no violenta, la empatía y el diálogo, ya que propende por

[...] comprender las palabras y usar el lenguaje como eje de la resolución, gestión y transformación de conflictos, porque a través de él se da el intercambio de percepciones, pensamientos, informaciones, órdenes, sentimientos, valores, emociones, abusos de poder,

confianza, cooperación, intrigas, tanto al interior y exterior de los sujetos, como de las organizaciones (Jiménez, 2014, p. 30).

Por consiguiente, el diálogo, el uso del lenguaje y la comprensión del *otro* para la resolución de los conflictos no constituyen una

Tarea fácil, ya que se debe trabajar en cambios de constructos mentales occidentales que impiden la adquisición de nuevos conceptos [...] ya que cada uno de nosotros porta un bagaje personal y colectivo del que nos cuesta librarnos, por eso es interesante plantear otro tipo de visiones del mundo [...] mediante una mente abierta ante nuevas formas de pensamiento (complejo y pacífico) (Jiménez, 2014, p. 24).

En ese orden de ideas, es posible afirmar con Jiménez (2014), que:

La paz neutra se desarrolla en torno a dos aspectos relevantes para la convivencia de nuestra sociedad: el *multi e interculturalismo* y el *género*. Por ejemplo, estos dos aspectos se revelan en el plano comunicativo, donde nuestros lenguajes se han construido apoyándose en ideas preconcebidas de miedo a lo diferente, escondiéndose tras ello relaciones de poder. Como señala Jean-François Brient: «Es a través de la reapropiación del lenguaje y, por tanto, de la comunicación real entre las personas que surge de nuevo la posibilidad de un cambio social» (p. 32).

De esta manera se puede y se debe aprender a dialogar y a generar vínculos no sólo con quienes comparto gustos e ideas, sino también con aquellos/as cuya postura ante la vida es distinta, quizás opuesta a la mía y con quienes tengo que convivir cotidianamente y muchas veces compartir tareas. Esto me somete a la solidaridad. Es decir, hemos pasado por el siguiente camino: *empatía, tolerancia, diversidad y solidaridad* (Jiménez, 2014, p. 32).

De esta manera, la apropiación de nuevos discursos que sean llevados a la práctica conducirá, según Jiménez (2014), “a una cultura de mestizajes, hibridaciones y amalgamas como los elementos que estructurarán nuestras relaciones personales en un futuro” (p. 21). Es entonces, a través de las construcciones mentales de la deconstrucción del lenguaje, como se puede ayudar a reducir la violencia (cultural, estructural y directa) y por ello se debe utilizar como método el

diálogo, en palabras de Gandhi, «con el puño cerrado no se puede intercambiar un apretón de manos» (Jiménez, 2014, p. 30).

Jiménez (2014) sostiene que las relaciones sociales no se mueven en esquemas de análisis extremos, donde todo es “blanco (paz) o negro (violencia)” (p, 49), al contrario, argumenta que “habría que moverse en una escala de grises (conflictos) y no construir las teorías desde los extremos” (p, 49), ya que existen graduaciones entre una y otra, y es en ese espacio intermedio de paz donde se construye la *paz neutra*, la cual se puede sintetizar de la siguiente forma:

[...] es un esfuerzo intelectual (empático, no violento y creativo) para eliminar la violencia cultural defensora y justificadora de las violencias directas y estructurales [...] y que como [...] la paz total y absoluta no existe, ya que esta debe convivir con el conflicto y su regulación pacífica empatiza e implica la capacidad humana de desear la no violencia, la capacidad humana de empatizar y la capacidad creativa del ser humano para desarrollar sus potencialidades y actuar en consecuencia. Estos serían los elementos que considera la paz neutra, añadiendo el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y una metodología de intervención para cambiarla (Jiménez, 2014, p. 37).

Ahora, con el panorama expuesto hasta ahora como campo de reflexión, es propicio ubicarse en las primeras décadas del siglo XXI, en Latinoamérica, y en la capital de Colombia para tener una ubicación espacial y temporal desde la cual se planean las tensiones y los retos de la educación para la paz en el ámbito posgradual universitario.

Colombia carga en su historia el conflicto social y armado más largo del mundo, en 2016 cerró un ciclo con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo FARC-EP. Pese a ese hecho, en la actualidad se encuentran en armas el Ejército de Liberación Nacional -ELN-, y unas fracciones del Ejército Popular de Liberación -EPL-. A ese panorama, se suman otros actores armados como grupos paramilitares, bandas criminales, grupos de narcotraficantes nacionales e internacionales como el cartel de Sinaloa y delincuencia común. Además, la fragmentación

política del país se podría caracterizar con tres (3) hechos principalmente: a) Votación al plebiscito para la paz (2 de octubre de 2016) (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2016), b) Elecciones presidenciales de 2018 y c) Votación de la consulta anticorrupción (26 de agosto de 2018).

Estos hechos, si bien no se desarrollan a profundidad en este documento por no ser el centro de análisis, es fundamental tenerlos presentes porque son parte del contexto en el que se planean las tensiones y los retos de la educación para paz en el ámbito universitario.

Adicional a lo enunciado, la historia de la humanidad no ha estado exenta de episodios de conflicto y violencia de diferentes tipos: procesos de colonización como p. ej. el impuesto por España a países de Latinoamérica (1492), las cruzadas (1095 - 1291), la guerra entre Rusia y Japón (1904 - 1905), guerra de los Balcanes (1912 - 1913), la revolución Rusa (1917), la Primera Guerra Mundial (1914 - 1918), el conflicto Árabe-Israelí (1920 - presente), la Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), la Guerra Fría (1945 - 1947), la guerra de Vietnam (1955 - 1975), el Plan Cóndor (1970), las luchas por los derechos humanos que libraron Martin Luther King, Mahatma Gandhi y Nelson Mandela; los conflictos de Estados Unidos con Venezuela e Irán en la actualidad, por solo mencionar algunos casos que ejemplifican como el uso de la violencia y el diseño de armamento han conducido a la eliminación sustancial de parte de la población mundial a causa de la guerra.

En consecuencia, las guerras y conflictos en mención han causado daño a diferentes ecosistemas, han afectado la cultura, los medios de producción, se ha tratado a las mujeres como botín de guerra, se han realizado secuestros, involucrado a menores de edad en conflictos bélicos, entre otros ataques frontales a los derechos humanos. De allí, se puede suponer el surgimiento de diferentes organizaciones como Greenpeace, Amnistía Internacional, América Solidaria, la comunidad LGTBIQ, grupos de feministas, movimientos pedagógicos, entre otras manifestaciones que nacen de la sociedad civil y se consolidan como lugares de representación y denuncia que desde diferentes márgenes trabajan por la consolidación de la paz cuestionando de manera directa las formas de producción de la riqueza, la relación del ser humano con otras

especies y el planeta tierra en general, las brechas entre equidad y justicia, y en general, la cultura que esta diseñada para alentar la competencia, el privilegio a la productividad, la eficiencia y la eficacia sin contemplar los daños que se generan a la biodiversidad y la vida humana.

De modo que, la historia de la humanidad da ejemplos de cómo el ser humano indistintamente de su nacionalidad, género e ideología puede ejercer su poder con fines destructivos, denigrantes, mezquinos, individuales y privados, y de igual manera, hay experiencias en las cuales el poder es sinónimo de liderazgo compartido, acciones solidarias y promoción de prácticas de equidad desde propuestas colectivas que propenden por los derechos humanos y la justicia social.

En esa dirección, hay un largo y complejo camino en el que la educación superior esta llamada a incidir en las transformaciones culturales que tejan caminos de paz, ya que de acuerdo con Muñoz (s.f) como se citó en Moreno (2014) y Jiménez (2014, 2019), la paz requiere un cambio de mentalidad en diferentes esferas de la vida, pero es clave tener presente que ese cambio no se simplifica a *pensar* que las estructuras que están diseñadas para que gran parte de la población tenga condiciones para el ejercicio de una vida emocional y material digna y armónica, serán transformadas por el único hecho de reflexionar sobre la inequidad, ya que se requiere afectar la cotidianidad y tener en cuenta que las condiciones de clase establecen de manera directa diferentes formas de relacionarse con la libertad, el derecho a la educación, la salud, la recreación, el acceso a expresiones artísticas y culturales y la misma relación que se guarda con la fuerza pública. Por ejemplo, la percepción que se tiene sobre la seguridad no es la misma para toda la población, hay grupos que ven en la fuerza pública una entidad legítima que ejerce la fuerza solo para salvaguardar a la población. Pero para otros sectores, la fuerza pública es una amenaza y hace parte de los grupos *perpetradores de actos de violencia*, persecución, violación, aliados de grupos paramilitares y asesinato frontal a estudiantes en jornadas de protesta. Este ejemplo, además de presentarse como una denuncia, ilustra que las brechas sociales conducen a que las relaciones con las entidades gubernamentales sean diferentes para

todos los sectores de la población, ya sea por determinantes geográficos, culturales, de color de piel, política, orientación sexual etc.

En suma, sin la intensión de jerarquizar el dolor generado por diferentes tipos de violencia,

las muertes causadas por el hambre, las enfermedades fácilmente curables etc., el reparto desigual y discriminatorio de los recursos del planeta, es también causa de la no satisfacción de necesidades de grandes bolsas de población, [por ello] las relaciones y dependencias de estas formas y causas terminan por instruirnos sobre el papel destructivo de la violencia estructural en su sentido más amplio (Muñoz, 2001, p. 25).

En consecuencia, la educación para la paz a nivel de postgrado supone retos en el plano ético, político, no neutral, situado, responsable, constante, cuidadoso y que, como parte del sistema educativo, está llamada a cuestionar y transformar la violencia directa, estructural y cultural en escenarios no exentos de conflictos, pero sí donde estos terminan en agresión al *otro/a*. En esa perspectiva, la educación para la paz no puede desconocer la integralidad del ser humano, es decir, es cuestionable seguir reproduciendo la fragmentación del conocimiento en áreas disciplinares y prácticas pedagógicas e investigativas que no dialogan con los contextos y que además, reproducen la lógica binaria que divide a los derechos humanos entre civiles y políticos -DCP-, y económicos sociales, culturales y ambientales -DESCA-, reduciendo en términos jurídicos la integralidad humana, es por ello, que la visión que se tenga del ser humano, sus derechos y la vida en general, son aspectos que configuran las concepciones y tiene incidencia en las prácticas que son diseñadas y ejecutadas desde miradas reduccionistas y segmentadas que atentan contra los principios de formación integral que aparece referenciada en el Plan Integral Multicampus -PIM- (2016 - 2027) de la Universidad Santo Tomás, el Plan Institucional de Desarrollo -PID- (2015 - 2020) de la Universidad de La Salle y el Plan de Desarrollo Institucional -PDI- (2020 - 2024) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por lo tanto, la coherencia entre las directrices de formación integral que se encuentran vigentes en las IES y las prácticas educativas, se exponen ante las comunidades educativas como

acuerdos institucionales que orientan el sentido teleológico de cada institución sobre el entendido que las instituciones están compuestas por personas, las que a su vez, deben encontrar sentido en la integralidad, complejidad, multidimensionalidad y sostenibilidad ecológica planetaria para que las acciones pedagógicas, didácticas, curriculares, evaluativas y metodológicas se encuentren en relación con el tipo de sujeto que se desea formar, para la sociedad que se proyecta, en donde las IES que hacen parte de la investigación coinciden en apuestas de paz local, territorial, personal y ambiental.

En ese sentido, la figura No. 1 plantea la propuesta central en la cual orbitan las declaraciones del presente informe de la siguiente manera.

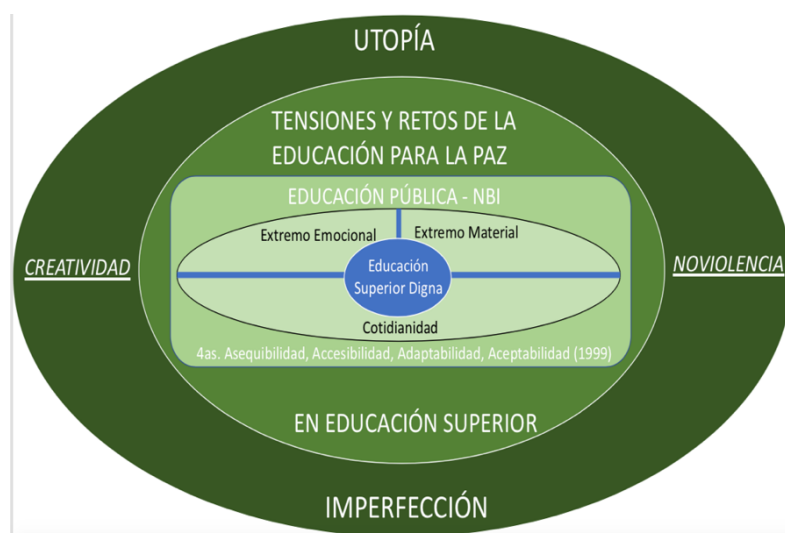


Figura 1. Tensiones y retos de la educación para la paz en Educación Superior

Fuente: elaboración propia, con base en Galtung (1998), Muñoz (2001), Jares (2004), Jiménez (2014).

La primera consideración a tener en cuenta para la lectura de la figura 1, es que se diseñó para que pueda ser interpretada de manera endógena o exógena, pero en coherencia con la función social de las universidades y los objetivos de la investigación, se presentan cinco (5) niveles de análisis, siendo el primero la Educación Superior Digna, el segundo la cotidianidad en relación con los extremos material y emocional, el tercero la educación pública, las Necesidades

Básicas Insatisfechas y las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad para la educación superior, el cuarto, las tensiones y los retos de la educación para la paz en educación superior, y el quinto, presenta cuatro conceptos en las cuales orbita la construcción de paz: utopía, imperfección, creatividad y noviolencia.

El *primer nivel*, la educación superior digna, se considera que solo se alcanza en la medida en que se atiendan las consideraciones que los siguientes niveles, por eso, se presenta una interrelación entre todos estos, siendo el *segundo nivel* el que expone a la cotidianidad como una totalidad, en la cual las acciones educativas en posgrados deben partir de las necesidades del ser humano en relación a condiciones materiales y emocionales para el desarrollo de las capacidades para la paz, es decir, no se privilegian unas condiciones sobre otras, se comprende lo material y lo emocional como aspectos indisolubles y como parte de la cotidianidad.

Este nivel presenta en la parte superior una división que hace referencia a dos extremos, el material y el emocional, lo que de manera gráfica representan como los dos extremos terminan siendo estrechos para comprender la dimensión de las tensiones y los retos de la educación para la paz en la cotidianidad de la especie humana, cargada de necesidades materiales y emocionales y que además, ha configurado diferentes formas de relacionamiento social enmarcadas en el sistema económico capitalista que fomenta *valores* como la competencia, la vanidad y el egoísmo por solo mencionar algunos aspectos que se encuentran más alineados a la satisfacción de necesidades materiales y como dicho goce permite la subsanación de las necesidades emocionales insatisfechas.

Visto de esa manera, las necesidades emocionales se ven supeditadas a la satisfacción de necesidades materiales, y es lógico, si no se diseñan estrategias efectivas y duraderas para combatir el hambre, la pobreza, la inseguridad y se establecen condiciones de vida si se quiere austeras, pero dignas, es decir, con acceso a bienes y servicios básicos que posibiliten la paz, además de combatir en paralelo la competencia, la deshonestidad, la corrupción y el individualismo, la construcción de paz se encuentra truncada, porque si las relaciones humanas no se establecen bajo un esquema de solidaridad y complementariedad que pongan en tensión la

salvaguarda privada e individual vs la pública y comunitaria, es paradójico esperar otro resultado al de la guerra y el triunfo de la meritocracia individual que se relaciona con condiciones de inequidad y son obstáculos para que todas personas vivan en dignidad.

En complemento, la sociedad como esta dispuesta es de unos sectores contra otros, y así, solo cambian de color político y los nombres de quienes detentan el poder y toman decisiones que ubican a la fuerza laboral obrera como indispensable, pero en la última escala salarial, reproduciendo de esa manera que las clases dominantes concentren la riqueza y la repartición de la misma no posibilite mejorar la calidad de vida de las clases trabajadoras y por añadidura de las próximas generaciones.

En ese sentido, las condiciones de pobreza no responden a un tema de voluntad, sino de inequidad en el acceso a servicios educativos de calidad, sistemas de salud que impidan la muerte por causas curables y la erradicación del hambre, es decir, es un tema de derechos que no se puede confundir con el asistencialismo, sino que consiste en la generación de condiciones que permitan trabajo y salarios dignos para que las necesidades humanas no se conviertan en una amenaza para la convivencia y las cadenas productivas sigan funcionando, pero lejos de esquemas que promueven la miseria y que hacen responsables exclusivamente a los individuos, excluyendo de la ecuación al conjunto de la sociedad que asume que la pobreza es un tema de actitud y auto-superación romantizando así dicha condición y no de condiciones que dotan mejor a ciertos sectores para su subsistencia.

De esa manera, la sociedad presenta toda una variedad de shows mediáticos donde lo importante es ganar, figurar, sentir reconocimiento, ser héroe, ejemplo y resaltar en la sociedad para así evidenciar triunfo y éxito bajo un esquema de ser el mejor, y esa ecuación solo es posible porque hay alguien perdió (un sector/varios sectores), es peor, no pudo, no alcanzó el estándar de belleza, éxito, mérito y logros que la sociedad ha reproducido como vidas productivas y potables.

En esa dirección, las necesidades emocionales de los individuos en relación al establecimiento de relaciones alejadas de la violencia, requieren a nivel macro despejar de la ecuación todas las condiciones de inequidad y violencia estructural que impiden el desarrollo de capacidades de paz y centran las capacidades humanas en el afán por sobrevivir a diferentes situaciones que se presentan a nivel nacional, ahora, eso no excluye ni se encuentra en detrimento de acciones educativas que fomenten la reflexión, el autoconocimiento, la autocrítica y la motivación intrínseca por construir paz personal, social y ambiental.

En este punto es clave mencionar que nada de lo anterior es posible sin cambios individuales que tengan repercusiones colectivas, por ello, la voluntad ética y política de reconocer que el ser humano no es un Dios que se pueda otorgar la autoridad de negar el libre desarrollo a otras personas y reconocer la propia condición de imperfección, inacabamiento y fragilidad debe hacer parte de las acciones de construcción de cultura de paz.

Por consiguiente, el *tercer nivel* contribuye a centrar la discusión en la educación superior pública en clave de la propuesta de Katarina Tomasevski en relación a las 4 A⁶ y a la superación de las Necesidades Básicas Insatisfechas que son un obstáculo estructural para la construcción de paz, ya que una sociedad que invierte y educa a sus ciudadanos puede tener mayor garantía de retorno intelectual y material, no de manera automática, porque como se ha venido describiendo y en la misma lógica de la figura 1, se requiere de engranajes y lecturas que se encuentren en función de la dignidad humana, es decir, para la construcción de paz no basta con que la educación sea pública sino existen fuentes laborales que contrarresten el desempleo, la llamada fuga de cerebros, la mal nutrición de los estudiantes, el analfabetismo digital, entre otros aspectos; en consecuencia, la paz implica el acuerdo de voluntades de diferentes sectores, personas, empresas y Estados para la consolidación de propuestas que de forma articulada propendan por la paz, porque en un mundo globalizado las estrategias deben ser globalizadas más no homogéneas.

⁶ Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13. 21º Período de sesiones, 1999. El derecho a la Educación. Artículo 13 del PIDECS (Consejo Económico y Social, 1999)

Estos planteamientos amplían y problematizan la construcción de paz en términos globales y dan la entrada al *cuarto nivel* de la figura 1, tensiones y retos de la educación para la paz en educación superior, ya que dentro de las cuestiones que se desprenden del párrafo anterior, se encuentra la tensión en la actualidad en relación al derecho de visita expuesto por con Kant (2018), que indica que “todo ser humano en virtud del derecho de copropiedad de la superficie del globo terráqueo” (p. 90) puede transitar por el planeta porque “nadie tiene más derecho que otro a estar en determinado lugar de la tierra” (p. 90). Este aspecto pone en tensión la concepción de las fronteras y con ello, la migración, el derecho al trabajo y a la salud universal etc.

Así pues, las tensiones de interpretación pueden argüir la diferencia entre el derecho de visita y el derecho de hospedaje que supone el trámite de visas y la adquisición de otros derechos, estos, entre otros aspectos de reflexión y gestión que pueden surgir, pero dada la naturaleza de esta investigación en la filigrana de esa discusión no se piensa ahondar, pero se encuentra relevante mencionarla para continuar exponiendo que las tensiones y los retos de la educación para la paz son globales y superan las posibilidades de gestión de las universidades y por consiguiente de los egresados de maestrías en ciencias de la educación, lo que no significa que las universidades y la comunidad educativa no asuma que como entidad social de formación tiene una responsabilidad en la construcción de la cultura de paz.

Por ende, la construcción de paz implica contrarrestar las múltiples Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI- de poblaciones que habitan en zonas rurales, urbanas y periféricas que no cuenta con mínimos para el sostenimiento de su salud, nutrición, acceso a servicios públicos, educación, fuentes de trabajo, tecnología, rutas de acceso, comercio justo, conectividad y canales de comunicación con el resto del país, en resumen, se requiere de *voluntad* política que se traduzca en el diseño de infraestructuras sostenibles y de calidad que sirvan de plataforma para emprender procesos de formación, pero en principio, se demanda que la población planetaria no sea víctima de ningún tipo de discriminación, cuente con mínimos vitales para la subsistencia y el desarrollo de sus capacidades, puesto que el ser humano tiene la capacidad de aprender y ser

creativo dependiendo del tipo de situación a la que se vea expuesto, por lo tanto, de acuerdo con Herrera (2005):

La idea que se tenga de ser humano influye a su vez en la de sus derechos. Si partimos de un concepto limitado de sujeto racional y egoísta, resulta obvio que se prefieran los derechos de libertad para proteger su ser como sujeto. Si en cambio se prefiere resaltar la condición del sujeto como miembro de una sociedad y como ser de necesidades, seguramente, los derechos de libertad negativa se quedan cortos para realizar las metas que se propone, lo que indica que se necesita un reconocimiento más amplio de garantías que posibiliten su desenvolvimiento, esto es, trabajo, educación, vivienda, seguridad social, etcétera (p. 33).

En virtud de lo enunciado, el ser humano al igual que sus derechos son integrales, y ese giro implica reconocer como legítimas las diversas formas culturales y organizativas independientemente del nivel de proximidad epistemológica que guarden entre sí. Es decir, que no se compartan supuestos sobre los cuales cimentar la vida no significa que el otro/a sea un objetivo a eliminar, ahora, dada la no neutralidad de la educación y los derechos, se requieren acuerdos sobre los cuales cimentar cierto tipo de convivencia donde las pretensiones de verdad universal sean superadas por el orden contextual y autónomo de los/as habitantes de determinada población, bajo sus derroteros y formas de expresión, siempre y cuando los centrismos sean rebatidos, (antropocentrismo, adultocentrismo, eurocentrismo). Lo anterior implica comprender que así como no hay una sola verdad sobre el conflicto armado, tampoco hay una sola manera de vivir la vida y relacionarse con el hábitat; por estas razones, el respeto a la autodeterminación no es directamente proporcional a la tolerancia y silencio frente a los abusos del poder y la fuerza, en consecuencia, la paz es crítica y esta encaminada a la emancipación y al despojo de las condiciones de dependencia, por eso, la paz no puede convivir con feminicidios, asesinatos, persecución etc.

Por lo tanto, el ejercicio de vivir con la diferencia y la diversidad se constituye en apuestas de paz no hegemónicas, no acabadas y por lo mismo, no son procesos alejados de los conflictos, las tensiones y los retos que invitan a encontrar salidas creativas y formas de organización social que no pugnen entre que sector tiene más fuerza o legitimidad para imponer

determinado tipo de orden bajo discursos de bien común que son susceptibles a esconden patrones de colonización en toda la extensión del término. En ese sentido, la verdad como principio implica exponer las intensiones que se esconden detrás de discursos y prácticas benefactoras y de manipulación, y ubicar la discusión en el cuidado de la vida y en como se garantiza que el ejercicio de la misma no se convierta en una amenaza para otras expresiones de vida obligadas a la subsistencia fruto de la inequidad social.

En esa línea, el concepto de dignidad de Herrera (2005): es pertinente en cuanto a la construcción de cultura de paz, porque la misma no consiste en:

El simple acceso a los bienes, sino que dicho acceso sea justo y se generalice a todas y a todos los que conforman la idea abstracta de humanidad. Hablar de dignidad humana no implica hacerlo de un concepto ideal abstracto. La dignidad es un fin material. Un objetivo que se concreta en dicho acceso igualitario y generalizado a los bienes que hacen que la vida sea “digna” de ser vivida (p. 41).

Ahora bien, no se trata exclusivamente de establecer el acceso a bienes sino existen acciones pedagógicas, didácticas, curriculares e investigativas en los procesos formativos a nivel de postgrado en educación que tengan en cuenta que los campos de acción de los profesionales que egresan de estos programas van a tener incidencia en todos los niveles de formación formal (primaria, básica, media y superior), o no formal e informal en entidades que tienen como principios misionales la educación. Por lo tanto, se requieren de un giro axiológico, antropológico, sociológico, económico y cultural que de sustento a las acciones que buscan dignificar la vida por medio de bienes materiales, pues sin ese sustento, las acciones carecen de sostenibilidad a futuro.

Así que es la plena consciencia sobre que el ser humano no es el centro del universo y por eso no se puede seguir otorgando la potestad de acabar con el mismo por medio de valores y sistemas de producción económica que atentan contra la vida y naturalizan la violencia al punto de buscar argumentar que unas vidas tiene más valor que otras desde un prisma de productividad. Bajo esa perspectiva,

los derechos humanos, más que derechos “propriadamente dichos” son procesos; es decir, el resultado provisional de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida. Por lo tanto, nosotros no comenzamos por “los derechos”, sino por los “bienes” exigibles para vivir: expresión, confesión religiosa, educación, vivienda, trabajo, medio ambiente, patrimonio histórico-artístico. Por eso, cuando hablamos de los derechos, más que de objetos obtenidos de una vez para siempre, hablamos de dinámicas sociales que tienden a conseguir determinados objetivos genéricos: dotarnos de medios e instrumentos, sean políticos, sociales, económicos, jurídicos o culturales, que nos induzcan a pensar los derechos humanos desde una teoría en la que las verdades las ponen en prácticas sociales que intentan día tras día conseguir el acceso de todas y todos a los bienes materiales e inmateriales que se han ido conquistando en el proceso de humanización (Herrera, 2005, pp. 40-41).

En esa línea, la formación en educación para la paz no propende por acumular nombres de autores y teorías, sino por el estudio crítico de las voces polifónicas e institucionales que han nutrido las comprensiones sobre el conflicto armado en el país y brindan perspectivas de análisis y abordaje amplios, lo que debería conducir no solo a saber el nombre de determinado autor, institución o teoría, sino en procurar comprender desde qué lugar geográfico, epistemológico y humano se ubican para exponer los argumentos, no en un afán por encontrar un punto de quiebre o para refutar, que no se excluye si así se encuentra pertinente, pero se hace alusión es al reconocimiento de quien escribe y de su condición histórica que lo dota de inacabamiento y mutación, por lo tanto, la lectura se convierte en un diálogo con realidades diversas, que para el caso de la formación docente en el país se encuentra pertinente el estudio contextual y crítico del contenido, por ejemplo del Acuerdo de Paz del Teatro Colón (2016), el ¡Informe General Basta Ya! (2013), Los Retos del Postconflicto (justicia, seguridad y mercados ilegales) (Ávila y Valencia 2016), Pedagogías de Memoria para un País Amnésico (Ortega et al., 2020), Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz (Pertuz y Herrera, 2016), Tejer tiempos de paz: pedagogías y nuevos aprendizajes (Polanía, 2016), Educación para la transformación social y cultural: caminos hacia la paz (Coronado, 2018), Culturas de Paz e Educação Latinoamericana (Almeida; Pérez, 2018) y La Enseñanza de las Humanidades en la Educación Superior desde un Contexto para la Paz (Patiño-Montero, F. et al., 2019), entre otros documentos de diferente categoría como archivos periodísticos, filmicos y

sonoros que permiten acercarse a los múltiples factores que se constituyeron como detonantes del conflicto armado en Colombia, y en esa dirección, adentrarse en por qué la Comisión de la Verdad de Colombia asume los enfoques: territorial, étnico, género, discapacidad, niñas y niños, jóvenes y persona mayor, para el desarrollo del informe que de acuerdo a lo establecido en el Título 1, Artículo 1, del Decreto 588 de 2017 Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición" debe ser culminado y entregado en noviembre de 2021 sino se realiza ninguna prórroga.

En consecuencia, si el conflicto armado en Colombia y los hechos de violencia tienen registros desde antes del surgimiento de los grupos insurgentes a causa del despojo de tierras, agresiones directas a las mujeres, comunidades negras, indígenas y LGTBIQ que han cobrado la vida de varias personas contando casos de empalamiento, ataques con ácido, violaciones a menores de edad, atentados con carros bomba, asesinatos selectivos, casas de *pique* y, además, en la historia reciente se tienen imágenes de bombardeos por parte de fuerzas militares a niños, víctimas de explosivos artesanales y personas mutiladas, se hace preciso que la educación superior atienda a las necesidades de formación de la Colombia profunda como la nombraba Alfredo Molano (2016) (Q.E.P.D), desde miradas no hegemónicas con pretensiones evangelizadoras sobre los territorios, sino desde la comprensión de sus propias dinámicas y necesidades locales que si bien están llamadas a articularse a procesos de mercado, el mismo tiene que ser justo, tener condiciones, contar con mecanismos de consulta previa regional que tengan real incidencia en la toma de decisiones, se privilegie la producción nacional, el cuidado de la biodiversidad y se restrinja el paso depredador de las multinacionales extractivistas y del glifosato que acompaña una lectura sancionatoria que no dialoga con las comunidades y el complejo fenómeno del narcotráfico.

Ahora bien, la universidad como institución no es garantía de paz territorial, pero si hace parte de la ecuación sin la cual la paz territorial se ve truncada, y no por la ausencia de presencia física, que es un aspecto subsanable en una era digital donde los medios de comunicación pueden mediatizar y hacer viable la educación a distancia y de calidad, pero ello requiere que los planes de estudio, el diseño de seminarios y en general, todas las acciones de carácter curricular,

pedagógico y didáctico de la universidad se articulen en la búsqueda de coherencia discursiva con la respuesta a ciertas preguntas para el ejercicio de la ciudadanía en paz: ¿Dónde nos ubicaron y nos ubicamos en el mapa?, ¿desde que lugares epistemológicos se reconocen los/as habitantes del territorio?, ¿cuáles son los referentes culturales de los territorios?, ¿cuáles son las áreas que se necesitan desarrollar o potenciar en el territorio?, ¿cuál es la vocación económica del territorio?, ¿cuál es la manera más efectiva de generar empleo en relación con el cuidado del ambiente?, ¿se pueden implementar energías limpias y renovables en el territorio?, ¿qué tipo de relaciones se tejen en el territorio? ¿para qué tipo de sociedad se esta educando?, ¿qué tipo de ser humano se desea formar?, ¿qué impronta axiológica brinda la educación superior?, ¿de qué manera se proyecta que influyan en la sociedad los egresados de programas de postgrado en educación?, ¿qué estrategias se piensan implementar para que la producción de conocimiento influya de manera positiva en la comunidad? Etc.

Entonces, más allá de pensar en que la universidad llega al territorio con la instalación de una infraestructura física, aspecto que no esta de más en virtud de promover la formación presencial, es necesario que la presencia de la universidad en los territorios se identifique por tener una propuesta de desarrollo sectorial acorde a las demandas y vocaciones regionales que contemplan el cumplimiento de las 4 A que propuso Katarina Tomasevki en la Recomendación Número 13 realizada al Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (1996) y que además, cuenten con sistemas informáticos capaces de dar soporte remoto a las necesidades educativas sin necesidad de depender de un espacio físico, pero ello, conduce a que otras entidades que hacen parte del sistema social garanticen acceso a internet entre otro tipo de condiciones que implican la construcción de paz y la democratización del conocimiento.

De esta manera, el rol del sistema de educación superior no puede percibirse como una entidad pasiva en relación a la construcción de paz, entendiendo a la misma como una propuesta que reconoce que el ejercicio de la vida digna se encuentra atravesado por la satisfacción de necesidades emocionales y materiales. En este punto, toman relevancia los argumentos de Valencia y Ávila (2016), en relación a que:

El tamaño del postconflicto tiene que ver con la visión que tengamos del conflicto. Nosotros no dudamos en calificarlo de conflicto político y social de larga duración que ha comprometido a la nación y a sus territorios y por eso abogamos por un proyecto de reconstrucción del país. La paz barata a la que aspiran muchos no es deseable ni posible. Lo acordado en La Habana es apenas el abrebocas de grandes transformaciones (p. 11).

Por lo tanto, reconociendo que las causas del conflicto armado son múltiples, Rodríguez (2019) señala que:

La paz en Colombia debe considerar no solo la finalización de la violencia y la búsqueda de la justicia social, sino también la articulación de un modelo de salida a las tensiones y conflictos propios de todo sistema social por medios no violentos (p, 26) y en ese camino se debe tener como premisa que el conflicto es inevitable, pero la violencia es opcional (p. 143).

En suma, los supuestos expuestos hasta el momento exigen de la educación superior y de los programas de formación para educadores/as que las reflexiones sobre los procesos educativos sean cotidianos, orientados, creativos y generosos, para que el diseño de los escenarios educativos desde el proceso de fundamentación y el sentido teleológico de los mismos contemplen un abordaje que motive la investigación sobre la complejidad de las relaciones humanas, los conflictos como un motor creativo de resolución de problemas, los estudios decoloniales y de género, del arte y su relación con experiencias sanadoras del cuerpo, resistencia y denuncia, los tejidos que construyen y revitalizan la memoria histórica, se realicen aproximaciones teóricas y prácticas a modelos de desarrollo sustentables en términos ambientales, de economía circular, comercio justo y se motive particularmente el reconocimiento y estudio de las experiencias Latinoamericanas y en este caso colombianas sobre educación para la paz, lo cual implicaría un acercamiento detenido a las *educaciones y pedagogías críticas desde el sur* como se titula un libro del educador popular Mejía (2014).

En complemento, el *quinto nivel* de la figura 1 plantea cuatro conceptos que se interpretan como interdependientes en el proceso de construcción de cultura de paz: utopía, imperfección, creatividad y noviolencia.

En la parte superior de la figura 1 se ubica el concepto de utopía, que motiva a recordar la frase de Fernando Birri en un encuentro realizado en Cartagena de Indias cuando un estudiante le preguntó ¿para qué sirve la utopía? A esa pregunta el cineasta argentino respondió diciendo que “la utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos, camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar” (Soto, 2017, p. 221), esta frase, dice el periodista y escritor uruguayo Eduardo Galeano que se le atribuye injustamente a él (Díaz, 2016), y así, quizá se le atribuye a muchas personas que encuentran sentido en decir que la utopía es un proceso que no se distancia de la sensación de ansiedad y expectativa en cuanto al deseo del alcanzar un estado de paz, armonía y tranquilidad, y es posible interpretarla así, pero también, de siguiendo a Fisas (1998) educar para la paz también es “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política” (p. 372), por lo que la paz al igual que la historia y los derechos humanos son dinámicos.

Entonces la utopía en la construcción de paz se asume como un horizonte al cual se transita por caminos fértiles, abonados, que alientan la esperanza, la posibilidad y la prospectiva en relación a hacer la vida digna de ser vivida, es decir, la construcción de sociedades para el aprendizaje, la alteridad, la resiliencia, la diversidad, la equidad, la transformación, la solidaridad, la emancipación y las acciones concatenadas que contribuyen a mitigar la competencia entendida como disputa, porque de igual manera, hay caminos hostiles, arduos e inmersos en retos a nivel local y global para la paz, por ello, los retos macro se encuentran en relación a los virajes culturales, lo cual implica acciones individuales y colectivas que adquieren sentido en función del bienestar común.

En el extremo opuesto a la utopía en la figura 1 se ubica el concepto de imperfección, que se asume desde los desarrollos teóricos del docente-investigador Muñoz y Bolaños (s.f.), quien pone acento a la complejidad y los equilibrios dinámicos para la construcción de paz al indicar que:

La complejidad es el marco teórico —paradigmático— de las dinámicas del planeta tierra, los seres vivos y los seres humanos, por consiguiente debe de serlo para la investigación para la paz. Ello nos ayuda a adoptar un punto de vista holístico, ecológico, naturalista y, asimismo profundamente humanista, que incardina sinérgicamente al ser humano con el resto de los seres vivos, ligado a la naturaleza y al cosmos, en un proceso evolutivo cambiante a lo largo de millones de años (p. 16).

Estos postulados los conectan Muñoz y Bolaños (s.f.b) en relación con los equilibrios dinámicos, al reconocer en el equilibrio una tendencia hacia la paz perfecta y la armonía, en contraste y complemento, lo dinámico demarca la condición de cambio y proceso e imperfección, por lo tanto, se hace hincapié en que el mundo como se presenta en la actualidad se encuentra en equilibrios dinámicos en cuanto al desarrollo sostenible, el cambio climático, las crisis económicas, las migraciones etcétera.

En consecuencia, se espera que la cultura de paz de lugar a la tensión creativa que requiere superar los presupuestos de perfección y ausencia de dinamismo dejando establecido que la creación proviene de la deconstrucción, por ello, la inestabilidad es necesaria para los desarrollos creativos, de innovación, imaginación y una cultura con capacidad de cambio y autotransformación (Muñoz y Bolaños, s.f.).

En este orden de ideas, aunado a los presupuestos presentados por Muñoz (s.f) como se citó en Muñoz y Bolaños (s.f.) se resume que los equilibrios dinámicos y la complejidad:

Nos obliga a ser humildes (como seres inacabados e imperfectos), ecológicos (con una relación ineludible con el entorno), animales (por compartir evolución, filogenia o instintos), holísticos (por el anclaje en la naturaleza y el universo) y cooperativos (por la dependencia intraespecífica de especie). Todo ello tiene, también, consecuencias en la manera de afrontar la investigación ya que no sólo condiciona las aproximaciones en los aspectos metodológicos y epistémicos, sino también en los modelos antropológicos y ontológicos y, por las características del campo de estudio debe de ser necesariamente inter y transdisciplinar (p. 18).

En el extremo izquierdo de la figura 1 se encuentra el concepto de creatividad, que se interpreta en este caso desde los planteamientos de Galtung (1998) para acentuar su relevancia en los procesos de reconstrucción, reconciliación y resolución de problemas para que así la creatividad opere en función de las capacidades ciudadanas para la paz y se mitigue el desarrollo de la misma con fines de destrucción, asumiendo que el conflicto es una posibilidad de aprendizaje para la partes involucradas, dado que permite transformar situaciones de tensión conflictiva en posibilidades de aprendizaje y resolución no violenta a aspectos que dieron lugar al choque de objetivos entre sujetos.

En el extremo derecho de la figura 1 se encuentra el concepto de noviolencia, que es preciso asumirlo como una práctica sociopolítica que se ha venido configurando desde las experiencias de resistencia civil, desobediencia desarmada, no cooperación y acciones no violentas desde la India en tiempos de Gandhi, los desarrollos teóricos de Aldo Capitini en Italia y varias experiencias a nivel mundial que guardan relación de acuerdo con Jares (2004) a dos principios, “el *satygraha* (firmeza en la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia)” (p. 24), sobre los cuales se despliega una serie de actitudes que están llamadas a irrumpir en la cotidianidad y la construcción de paz por medio de la autonomía, la autoafirmación, la autosuficiencia mental y material, la armonía entre cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu, la educación por medio del trabajo, la coherencia entre los fines y los métodos y la necesidad de interpretar el conflicto como aspecto que se tiene en común con otra persona o grupo lo cual debe motivar el diálogo y la construcción conjunta de soluciones.

Para ir cerrando, a continuación se presenta una interpretación exógena de la figura 1 que inicia desde el nivel cinco y desciende de manera discurva al comprender a la utopía como una fuerza de movimiento dinámica en la que interactúan personas, animales, vegetación, cosmos y por lo tanto, la incertidumbre, la ausencia de control milimétrico de cada espacio y aspecto de la vida, por lo tanto, se relaciona con la complejidad y la imperfección desde donde es posible proyectar tendencias que posibilitan la construcción de cultura de paz bajo marcos de interpretación alejados de la perfección y el conservadurismo, en cambio, propende por acoger humildemente el innacabamiento, la imperfección, el azar, el caos y la creatividad para la

resolución de conflictos de manera inventiva y noviolenta, lo cual supone la desobediencia civil, la resistencia desarmada y la no neutralidad ante las condiciones de injusticia.

Esta manera de comprender y buscar exponer la construcción de paz se interpreta en un escenario de tensiones y retos para la educación superior y los programas de postgrado en ciencias de la educación en el marco de las apuestas de paz en el país que vieron una luz de esperanza con la firma del acuerdo de paz en el año 2016, que entre las diversas críticas a las que tiene lugar, se consideran más preocupantes los obstáculos que el gobierno actual (2018 - 2022) representa para los mismos, como por ejemplo el desprecio por la vida de los excombatientes, líderes y liderazgos sociales, defensores de humanos, ambientalistas, mujeres, comunidad trans, jóvenes y múltiples diversidades que no encajan en las configuraciones culturales actuales, marcadas entre otras cosas por el conservadurismo y el dogmatismo, ¿o acaso de qué otra manera se puede interpretar la inercia y grosería del gobierno al responder entre otras cosas que los asesinatos selectivos son *lios de faldas o homicidios colectivos*?

Por eso, en coherencia con la noviolencia, se vislumbra el ruido que puede generar que en escenarios educativos que se hagan mención a la desobediencia, indignación, caos y dinamismo, cuando parte de la historia de la humanidad ha transcurrido buscando imponer verdades finitas, caminos lineales, adoctrinamiento por medio del miedo, la intimidación, la sumisión, el suplicio y un orden preconfigurado que censura el conflicto, el disentir, no encajar y buscar la autoderminación con base en acciones que no alimenten los círculos de violencia, pero ello implica revisiones culturales profundas que necesitan de grandeza, humildad y sentido de humanidad para manejar los conflictos desde el reconocimiento de la manipulación a las verdades por entidades que ejercen violencia simbólica para hacer uso del concepto del sociólogo francés Pierre Bourdieu, de esquemas sociales diseñados para la discriminación, la explotación y la impronta de hacer sentir culpable a quien no logra los estándares sociales impuestos, es decir, la construcción de paz cuestiona el ordenamiento social por medio de la imposición.

En ese sentido, si no se atacan las necesidades básicas insatisfechas de los humanos y no a los humanos, la paz es un anhelo distante en términos materiales y emocionales, ya que se requiere direccionar la mirada a la confianza en la humanidad, difícil, si se lee la historia desde la violencia y la guerra, pero no se hablaría de solidaridad, alteridad y prácticas de resistencia sino fuera posible aproximarse al sentido de la vida desescalando los presupuestos de la misma bajo esquemas capitalistas en el sentido amplio de usufructo, daño, no reparación y reperición de actos de violencia bajo la consigna de avanzar, progresar y no mirar atrás, que contrae entre sus resultados, el desprecio a la biodiversidad y a la memoria histórica enmarcada en discursos de progreso y democracia que en realidad no lo es, si la misma es restringida o exclusiva dependiendo la clase social y la pertenencia étnica, en resumen, sin verdad no hay paz y ello involucra a toda la humanidad, de no ser así, se arguye que un grupo selecto diseñará la fórmula para eximir de responsabilidades al Estado y no dando un giro de rotundo rechazo a las prácticas de discriminación.

En consecuencia, los ejercicios de memoria histórica no promueven el rencor, pero tampoco desconocen que el mismo puede existir, por lo que no se trata solo de individualizar los casos de violencia, sino de un sentido social viculante que se enmarca en la exigencia de derechos, en asumir el reto a la crítica y la autocrítica sobre los esquemas de reproducción cotidiana de errores que hacen parte de la vida pero que es posible evitar teniendo en cuenta que un asesinato selectivo no es un error, ni un caso aislado, así como tampoco las violaciones y las prácticas de manipulación y censura que se viven en la academia y en los medios de comunicación.

Entonces, la práctica de los discursos hace tiempo que no da espera, desde la humildad, el reconocimiento de los errores, pero también de los grandes aciertos que hoy dan la opción de levantar un poco el tono sin tanta zozobra por las consecuencias, el asesinato, o bueno, es posible decir que existen un *blindaje* (nadie está blindado) por orientación sexual, color de piel, posibilidades, en fin, privilegios, que si da la educación superior fuera pública, digna y una expresión de la democratización del conocimiento, los repositorios de la universidades se

seguirían inundando de revisiones culturales de amplio espectro, voces polofónicas y variopintas que construyen paz en medio del conflicto.

1.2. Contexto de la Educación para la Paz en Colombia

“Las víctimas mostraron que el problema más importante éramos nosotros mismos, atrapados en los odios, las venganzas y la terquedad en destruirnos, y que enfrentar esta barbarie estaba primero que las condiciones ideológicas y estructurales [...]. Dejaron claro que el problema de fondo había sido y seguía siendo la capacidad de destruirnos, de excluarnos a muerte, de odiarnos, de rompernos, de someter a las comunidades y los pueblos al terror y al silencio”.

Francisco de Roux. La Audacia de la Paz Imperfecta (p. 22 – 35)

El desarrollo del presente apartado tiene la finalidad de presentar el marco internacional y nacional que propende por la salvaguarda integral de los derechos humanos, especialmente el derecho a la educación y por consiguiente la educación para la paz. En este sentido, es preciso mencionar que la Carta de Naciones Unidas (1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y los diferentes Convenios, Tratados y Protocolos de la ONU son el resultado del esfuerzo de diversas naciones y sectores que después de la catástrofe de la primera guerra mundial, impulsaron la creación de la Sociedad de las Naciones (1919) por medio del Tratado de Versalles (1919), y después de la segunda guerra mundial, se fundó la ONU con el propósito de acordar los medios para la consolidación de la paz, la amistad entre las naciones y así evitar que dichas atrocidades volvieran a tener lugar en la historia.

Posterior a dichos eventos, la ONU y sus oficinas adjuntas siguieron desarrollando tratados, convenios y protocolos que propendieran porque la paz a nivel mundial fuera un hecho, por ello, teniendo como centro de análisis la educación, a continuación, se presenta parte de la normativa internacional en relación con el derecho a la educación:

Tabla 1.

Normativa Internacional referente al derecho a la educación

NORMATIVA INTERNACIONAL REFERENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN	ARTÍCULOS
1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos	Artículo 26
1965. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	Artículo 5
1966. Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales	Artículo 13
1966. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Artículo 18
1979. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer	Artículo 10
1988. Protocolo de San Salvador	Artículos 13 y 16
1989. Convención sobre los Derechos del Niño	Artículo 23, 28 y 29
1989. Convenio 169 relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes de la Organización Internacional del Trabajo	Artículos 21, 22, 27, 28, 29 y 30
1999. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	Artículo 3
1999. Convenio 182 Sobre las peores formas de trabajo infantil de la Organización Internacional del Trabajo	Artículo 7

Fuente: elaboración propia con base en CINEP (2006)

Cabe destacar entonces, que los documentos que se mencionan en la tabla 1 coinciden en reconocer en la educación una función social, de búsqueda de la democracia, dignidad, respeto a la diversidad, la educación en derechos humanos para el mantenimiento de la paz, la adecuación legislativa por parte de los Estados parte de la ONU para el cumplimiento y exigibilidad de los derechos, y por consiguiente, se reconocen los principios de universalidad, inherencia, irreductibilidad, interdependencia y progresividad de los derechos humanos.

En relación a la legislación a nivel nacional referente a la educación, la Ley 56 de 1927 hace un primer acercamiento a la determinación de la educación primaria como obligatoria y dicta disposiciones sobre instrucción pública. El decreto 227 de 1933 aprueba las disposiciones del decreto 1487 de 1932 en cuanto a que la instrucción primaria y secundaria se hicieran

extensiva para las mujeres, y la Ley 12 de 1934 reorganizó el Ministerio de Educación Nacional y dictó otras disposiciones sobre la instrucción pública. Adicional a ello, el Acto Legislativo 01 de 1936, estipuló en el artículo 14: libertad de enseñanza, inspección y vigilancia del Estado a los institutos docentes públicos y privados, gratuidad de la enseñanza a nivel primario y la obligatoriedad en el grado que señale la ley.

En concordancia, la Ley 8 de 1947 aprueba la adhesión de Colombia a la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, dando así un paso importante en términos legislativos respecto a la educación para la paz en el país, ya que para ese entonces, la Constitución Política colombiana que estaba vigente era la de 1886, y en ella la única referencia que se hacía a la educación era en el artículo 41 que estipulaba que: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria” (Constitución Política de Colombia, 1886, Art. 41 de 1886).

En este orden de ideas, el cambio de la Constitución Política de 1886 a la Constitución Política de 1991, tuvo un giro crucial, y fue alejarse de una concepción conservadora ligada al catolicismo (1886), y pasar a ser reconocida como la Constitución de los derechos humanos (1991). Este hecho no es menor en la medida que su nueva enunciación se hace desde los principios de un Estado Social de Derecho, consecuencia, del movimiento que se conoció como la Séptima Papelita, los acuerdos de paz de las guerrillas: Movimiento 19 de abril (M-19), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), Ejército Popular de Liberación (EPL), Corriente de Renovación Socialista (CRS) y Quintín Lame; sentaron las bases para plantear una nueva agenda política, que en relación al sector educativo, indica en el artículo 67 lo siguiente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. *La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*⁷; y en la practica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural,

⁷ La letra en cursiva no hace parte del texto original.

científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley (Constitución Política, 1991, art. 67).

En coherencia con el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, en 1994 se expide la Ley General de Educación 115, la cual hace referencia directa a la educación en valores, derechos humanos y paz de la siguiente manera:

Artículo 5. Fines de la educación (numeral 2): La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Artículo 13. Objetivos Comunes de Todos los Niveles: El objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos es el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructurales encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos (Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero D.O. No. 41.214).

A modo complementario y de articulación, el bloque de constitucionalidad colombiano consagrado en los artículos 93 y 94 de la Constitución Política de 1991, reconoce la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (1948), los tratados, protocolos y convenios internacionales suscritos y ratificados por el congreso de Colombia.

En congruencia, en el 21º período de sesiones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -CDESC- en el año 1999, Katarina Tomasevski, relatora especial de la ONU sobre el derecho a la educación, realizó la Observación General al artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -PDESC- y presentó en el esquema que se conoce como 4as, en el que se hace referencia a las condiciones necesarias para el desarrollo del derecho en mención.

Tabla 2.

Condiciones necesarias para educación de calidad. 4as. Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad

ASEQUIBLIDAD / DISPONIBILIDAD	ACCESIBILIDAD
Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte.	Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad
Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.	consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: i) No discriminación: La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación). ii) Accesibilidad material: La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).

	iii) Accesibilidad económica: La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
ACEPTABILIDAD La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13).	ADAPTABILIDAD La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Fuente: elaboración propia con base Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999).

Así es que, con base en los aspectos mencionados hasta el momento, se evidencia que existe consenso a nivel internacional y nacional en cuanto a la enunciación de la educación como un derecho, pero a su vez, Tomasevski (1999) pone en cuestión que no basta dicho reconocimiento si no se generan garantías para el desarrollo del mismo, como es avanzar en términos de progresividad para que el derecho a la educación sea gratuito.

De otra parte, la tabla 3 presenta la legislación colombiana en relación a los derechos humanos, el derecho a la educación, la educación para la paz y la memoria histórica.

Tabla 3.

Normativa colombiana que guarda relación con la educación para la paz

NORMATIVA COLOMBIANA QUE TIENE RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	ARTÍCULOS
Ley 8 de 1947. Por la cual se autoriza la adhesión de Colombia a un Convenio Internacional / UNESCO	Declaración. Artículo 1
Ley 74 de 1968. Reglamenta en la legislación colombiana los “Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y de Derechos Civiles y Políticos”	Artículo 13 – PIDESC Artículo 18 – PIDCP
Ley 51 de 1981. Reglamenta en la legislación colombiana la “Convención sobre la eliminación de todas las fuerzas de discriminación contra la mujer”	Artículo 10
Constitución Política de Colombia de 1991	Preámbulo. Artículos 22, 27, 41, 44 67, 69, 70, 71 282, numeral 1
Ley 12 de 1991. Reglamenta en la legislación colombiana la “Convención sobre los Derechos del Niño”	Artículos 28 y 29
Ley 21 de 1991. Aprueba el “Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”	Artículos 21, 22, 27, 28, 29 y 30
Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior	Artículos 28 y 29
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Artículo 5. Numeral 2; Artículo 13, Numerales a, b, c, d, e, f, g y h; artículo 14, numerales a, c, d y e
Ley 731 de 2002. Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales	Capítulo IV. Artículos 16, 17, 21 y 32
Ley 975 de 2005. Ley de Justicia y Paz	Artículo 66
Ley 1029 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994	Artículo 14, Numeral a y d
Ley 1013 de 2006. Por la cual se modifica el literal a y d del de la Ley 115 de 1994	
Ley 1448 de 2011. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras	Artículo 16, 117, 144, 145, 146, 147, 161, (numerales 3, 5, 8), 174, numeral 2
Decreto 4803 de 2011. Por el cual se establece la estructura del Centro de Memoria Histórica	Artículo 2; artículo 5, numeral 2, 8, 9, 11; Artículo 9, numeral, 8
Decreto 2244 de 2011. Por el cual se adicionan unas	Artículos 3 y 4

funciones al Centro Nacional de Memoria Histórica y se dictan otras disposiciones	
Decreto 657 de 2011. Por el cual se adopta la Política Pública Distrital de Convivencia y Seguridad	Artículo 9
Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea 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	Artículo 1; artículo 4, numeral 3, 7.
Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país	Artículo 1, párrafos 1,2,3; artículos 2, 5 y 6
Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz	Artículo 2, 3, 4, 7 y 9
Ley 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el “Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”	Sección 5, Cátedra de paz
Derecho 588 de 2017. “Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición”	Consideración, Título I, artículo I y II; Título II, Título III; Título IV
Ley 1922 de 2018. Por medio del cual se adoptan unas reglas de procedimiento para la Jurisdicción Especial para la Paz	Principios; Libro primero disposiciones generales. Título primero: Centralidad de los derechos de las víctimas; Capítulo segundo: Particularidades de los actos de investigación de delitos competencia de la JEP; Libro segundo. Procesos ante la JEP. Título primero: Procesos en caso de reconocimiento de responsabilidad

Fuente: elaboración propia con base en las leyes y decretos relacionados en la tabla No. 3.

Ahora bien, *per se* la existencia de legislación en materia de derechos humanos, educación, educación para la paz y memoria histórica, no implica que de manera automática se establezca una cultura política de ciudadanía activa, crítica y reflexiva, que respeta los derechos de sus iguales, no violenta con sus acciones la libre determinación de los/as otros/as, no contribuye de manera deliberada al deterioro del ambiente y se reconoce como un sujeto de derechos que hace parte fundamental para la construcción de paz desde escenarios de paz en el marco de un proyecto de sociedad democrático.

Por esa razón, se hace necesario mencionar que los movimientos sociales en Colombia, de la mano de los aportes teóricos, prácticos, metodológicos y evaluativos de la educación popular, la sistematización de experiencias, las metodologías participativas, diversas formas de resistencia, los saberes ancestrales, el diálogo de saberes y la negociación cultural han presentado rutas de construcción de conocimiento colectivo desde los territorios afectados por el conflicto armado, el narcotráfico, las bandas criminales y las necesidades básicas insatisfechas como la falta de infraestructura de servicios de salud, educación, agua potable, energía, entre otras falencias que se registran en los informes de la ONU, las publicaciones de Organizaciones como el Centro de Investigación Y Educación Popular – Programa por la Paz CINEP-PPP, Indepaz, entre otras, que analizan el conflicto y desde estrategias educativas abordan temas que han profundizado la desigualdad en el país, el desplazamiento forzado, la concentración de la tierra y el asesinato sistemático y selectivo a líderes, lideresas y defensores/as de derechos humanos que se han constituido como obstáculos para la consolidación de la paz con justicia social.

En esa dirección, las tablas 4, 5, 6, 7, 8 y 9 señalan elementos característicos de algunas de las organizaciones que por sus objetivos misionales nutren los planeamientos señalados en el presente informe en relación a: organizaciones en Colombia que trabajan temas relacionados con la Educación para la Paz, organizaciones Feministas en Colombia con acciones de Educación para la Paz, organizaciones que desde el ejercicio del derecho contribuyen en la defensa de los Derechos Humanos, medios de comunicación que tienen acciones de Educación para la Paz y difunden información en relación con el conflicto armado, centros y museos físicos y virtuales de conflicto armado, Memoria Histórica y Educación para la Paz, además, de organizaciones a nivel Internacional que tienen incidencia en Colombia y trabajan en Educación para la Paz, Género, Memoria Histórica y denuncia.

Tabla 4.

Organizaciones en Colombia que trabajan temas relacionados con la Educación para la Paz

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Escuelas de paz	Cultura de paz, pedagogía experiencial y socio afectiva, Investigación Acción Participante -IAP-, educación popular, prevención, género, interculturalidad y	https://www.escuelasdepaz.co/

	derechos humanos	
Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -INDEPAZ-	Fortalecimiento de organizaciones de base (étnicas, juveniles, gremios, gobiernos, y organizaciones sociales). Políticas públicas de tierras, derechos de las víctimas, desarrollo, justicia y paz, reincorporación, mineroenergía, para economía, parapolítica, narcotráfico, política antidrogas y diplomados	http://www.indepaz.org.co/
Corporación Otra Escuela	Formación de cultura de paz a través del arte y el juego, sistematización de experiencias, procesos formativos y gestión cultural por y para la paz	https://www.otraescuela.org/
Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la paz y contra la guerra -REDEPAZ-	Defensa y protección de la población civil, territorialidad para la paz, mujeres y géneros, pedagogía y arte para la paz, derechos humanos, diversidad, democracia, convivencia ciudadana y reconciliación, atención a víctimas del conflicto armado, asesoría a empresas, comunicación para el desarrollo y cultura de paz	https://redepaz.org.co/
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano -IPAZUD-	Investigar, educar y generar iniciativas de proyección social en torno a la paz, la memoria, el conflicto armado, y la ciudadanía en espacios locales y regionales de Colombia	https://ipazud.udistrital.edu.co/
Servicio Colombiano de Desarrollo Social	Crear condiciones sociales y culturales a través de programas educativos, para que personas y grupos en situación de vulnerabilidad cultiven y expandan su capacidad humana por medio de un enfoque en derecho humanos, género, étnico y educación popular	https://www.sercoldes.org.co/
Fundación Ideas para la Paz -FIP-	Cultura de paz, legalidad, seguridad, fortalecimiento institucional, participación del sector empresarial, dinámicas del conflicto, negociaciones de paz, posconflicto, construcción de paz, derechos humanos y política criminal	http://www.ideaspaz.org/
Fundación para la reconciliación	Pedagogías para la cultura del cuidado, el perdón, la reconciliación, la transformación pacífica de conflictos, la superación de las violencias y el fortalecimiento de la cohesión social y la construcción de una paz sostenible	http://fundacionparalareconciliacion.org/

Asociación Minga	Organización defensora de derechos humanos que contribuye a la construcción de sujetos de derechos desde una dimensión humana, cultural y ambiental. Comprende, reconoce y respeta la diversidad y autonomía de las comunidades, organizaciones, en sus expresiones territoriales, sectoriales, temáticas y nacionales. Trabaja en función de procesos sociales implementando pedagogías comunicativas que alimenten el espíritu crítico-creativo, e impulsa la participación protagónica en las decisiones del país	https://asociacionminga.co/minga/
Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos - ASFADDES-	Asociación que denuncia la desaparición forzada y trabaja para la superación de la impunidad y el respeto por los derechos humanos a través de la consolidación de procesos formativos, jurídicos y de atención psicosocial a las víctimas	https://asfaddes.org/inicio/
Fundación Paz y Reconciliación - PARES-	Generar conocimiento mediante la investigación y el análisis cualificado de la realidad en los ámbitos de: seguridad; conflicto armado interno; postconflicto; criminalidad; gobernabilidad, gobernanza y democracia; derechos humanos etc	https://pares.com.co/nosotros/
Centro de Investigación y Educación Popular, Programa por la Paz - CINEP/PPP-	Producción sistemática de información y reflexión con rigor investigativo en relación al conflicto armado, la construcción de paz y la educación popular entre otros aspectos que favorecen el fortalecimiento de las organizaciones y las comunidades	https://www.cinep.org.co/Home2/
Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado -MOVICE-	Proceso organizativo en el que confluyen más de 200 organizaciones de víctimas de desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, asesinatos selectivos y desplazados, así como organizaciones que defienden los derechos humanos y propenden por la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición	https://movimientodevictimas.org/
Comisión Intereclesial de Justicia y Paz	Promueve, defiende y apoya la exigencia y afirmación de los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, psicológicos, de género, civiles y políticos de personas y procesos organizativos rurales y urbanos que construyen paz	https://www.justiciaypazcolombia.com/

Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina - ANZORC-	Proceso de articulación de organizaciones campesinas colombianas, que busca el reconocimiento pleno de los derechos del campesinado y el ejercicio de la territorialidad a través de la figura de Zonas de Reserva Campesina -ZRC-	http://anzorc.com/
Planeta paz	Organización no gubernamental de carácter nacional que trabaja por el fortalecimiento de los sectores populares para que contribuyan al conocimiento de la realidad nacional, la constitución de sujetos políticos democráticos capaces de construir sociedad y nación con justicia social, y a la búsqueda de soluciones viables al conflicto social, político y armado colombiano	https://www.planetapaz.org/

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas.

Tabla 5.

Organizaciones Feministas en Colombia con acciones de educación para la paz

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Mesa de Apoyo: Derechos Humanos de las Mujeres y Paz en Colombia	Centra su trabajo en las violencias que sufren las mujeres en la situación de conflicto armado, en la vulneración de los Derechos Humanos de las mujeres y sus organizaciones	http://mesadeapoyo.com/
Sisma Mujer	Difunde estratégicamente contenidos por diferentes medios para generar un cambio en materia de igualdad de género, derechos de las mujeres y construcción de paz	https://www.sismaamujer.org/
Red Nacional de Mujeres	Trabaja por la garantía, la promoción y la defensa de los derechos de las mujeres en Colombia, específicamente el derecho de participación política, construcción de ciudadanía de las mujeres, eliminación de las diferentes violencias ejercidas contra las mujeres, y participación de las mujeres en procesos y construcción de paz	https://www.rednacionaldemujeres.org/
Ruta pacífica de las mujeres	Movimiento feminista de carácter nacional que trabaja por la salida negociada del conflicto armado en Colombia	https://rutapacifico.org.co/wp/

- 1000 voces	y hacer visible el impacto de la guerra en la vida y cuerpo de las mujeres. Es pacifista, antimilitarista y constructora de una ética de la No Violencia en la que la justicia, la paz, la equidad, la autonomía, la libertad, la paz y el reconocimiento de la otredad son principios fundamentales. 1000 voces es parte de los archivos sonoros del informe de Ruta Pacífica de las Mujeres donde se tomaron mil testimonios de mujeres víctimas del conflicto armado.	http://1000voces.com/
-----------------	--	---

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas.

Tabla 6.

Organizaciones que desde el ejercicio del derecho contribuyen en la defensa de los derechos humanos

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo - CAJAR-	Defiende y promueve los Derechos Humanos desde una perspectiva integral, partiendo de su indivisibilidad e interdependencia para contribuir a la lucha contra la impunidad, y a la construcción de una sociedad justa y equitativa, que respeta la soberanía, autodeterminación, desarrollo y paz con justicia social	https://www.colectivoderechos.org/
Corporación Libertad Jurídica	Desarrolla su acción desde el litigio estratégico y la asistencia jurídica para la defensa de los derechos humanos: representa víctimas de crímenes de Estado y lesa humanidad en distintas instancias judiciales nacionales (Jurisdicciones penales ordinarias, militares, transicionales –Justicia y Paz; JEP) e internacionales (Sistema Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas)	https://cjlibertad.org/
Humanidad vigente – Corporación jurídica	Realiza acciones encaminadas a la construcción de paz con justicia social, defensa del territorio, lucha contra la impunidad y recuperación de la verdad y la memoria histórica por medio de acciones jurídicas. Litigio estratégico, educación popular, investigación social y	https://humanidadvigente.net/

Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos - ILSA-	comunicación para la incidencia Trabajo socio-jurídico en el campo de la investigación y la acción política que promueve una visión crítica del derecho: defensa del uso alternativo del derecho por los servicios legales populares; el reconocimiento del pluralismo jurídico; crítica al formalismo legal y la incorporación de los debates contemporáneos sobre los derechos, las transformaciones constitucionales y la perspectiva de género en torno al derecho	https://ilsa.org.co/
---	--	---

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas

Tabla 7.

Medios de comunicación que tienen acciones de educación para la paz y difunden información en relación con el conflicto armado

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Agencia Prensa Rural	Proyecto de comunicación de la Asociación Campesina del Valle de Cimitarra y de la Asociación Campesina de Arauca. Su objetivo es informar y educar al movimiento campesino colombiano sobre la situación económica, social, política, de Derechos Humanos, conflicto armado, propuestas de paz; cultivos ilícitos, fumigaciones químicas etc	https://prensarural.org/s_pip/
Rutas del Conflicto	Investigar, documentar y visibilizar historias de guerra y resistencia de manera organizada y contrastada, dando protagonismo a las voces de los sobrevivientes, para que sean fáciles de encontrar y de comprender por un público que no ha vivido la guerra desde cerca	https://rutasdelconflicto.com/
PACIFISTA	Promueve el diálogo para activar una conversación profunda sobre: fin del conflicto y construcción de paz. Tiene autonomía editorial, comunicación 100% pacifista, honestidad, inmersión, profundidad y búsqueda de lenguajes creativos	https://pacifista.tv/

Consejo de Redacción	Periodismo de investigación en Colombia que contribuye a la democratización de la información, desarrolla procesos colaborativos de formación, producción de contenidos y apoyo a emprendimientos periodísticos	https://consejoderedaccion.org/
Verdad Abierta	Medio periodístico centrado en la investigación sin filiación ideológica, su trabajo aporta a la reconstrucción, preservación y difusión de la verdad histórica y judicial sobre el conflicto armado colombiano y su transformación actual, desde el ejercicio periodístico a profundidad	https://verdadabierta.com/
Fundación Impulsos / El cine nos une	Productora bogotana que decide utilizar el cine como escenario para documentar, preservar y contar lo que sobrevive de la violencia, del conflicto armado, la injusticia y la discriminación	https://www.fundacionimpulsos.org/ https://www.cineporlosderechoshumanos.co/
Proyecto Radios Comunitarias para la Paz y la Convivencia	La fase dos del Proyecto Radios Comunitarias para la Paz y la Convivencia acompañará a cuarenta (40) emisoras comunitarias de los departamentos de Caquetá, Guaviare, Nariño y Putumayo, esperando que dichos medios aumenten sus capacidades para crear, producir, circular y difundir contenidos asociados a la construcción de paz, la promoción de la convivencia y mejoren en sus dinámicas de autoprotección frente a los riesgos de informar sobre la implementación de los Acuerdos de Paz, a partir de las acciones que se realizarán en alianza con la Fundación para la Libertad de Prensa, FLIP	https://www.radioscomunitariasparalapaz.co/
Banca del Parque Radio	Una tarde del año 2003 nació el programa de radio La Banca del Parque, con Marisol Garzón Forero para ser el lugar del encuentro en el que todos caben, allí no hay raza, estrato, sexo, condición, pensamiento o ideología que nos divida, sino al contrario todas estas son las razones que nos acercan	https://www.bancadelparque.com/

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas.

Tabla 8.

Centros y museos físicos y virtuales de conflicto armado, memoria histórica y educación para la paz

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Centro de memoria paz y reconciliación	Reconstrucción y dignificación de la memoria de las víctimas, impulsar exposiciones de expresiones artísticas en pro de generar un lugar de encuentro, expresión, diálogo, creación y construcción de memoria colectiva y cultura de paz	http://centromemoria.gov.co/ http://experiencias.centromemoria.gov.co/costurero-de-la-memoria-kilometros-de-vida-y-de-memoria/
Fragmentos	- Grupo M de memoria - Costureros de memoria El contra-monumento 'Fragmentos', concebido por la artista Doris Salcedo y realizado con la colaboración de mujeres víctimas del conflicto armado colombiano, consta de tres espacios articulados en una gran superficie de metal conformada por el metal fundido de las armas entregadas por la ex guerrilla de las FARC	http://www.museonacional.gov.co/noticias/Paginas/Fragmentos.aspx#:~:text='Fragmentos'%20ser%C3%A1%20un%20lugar%20de,opuestos%20convivan%20y%20coexistan%20pac%C3%ADficamente.
Museo Itinerante de la Memoria	Es un espacio de comunicación alternativa de Montes de María que posibilita la construcción de ciudadanía, memoria, defensa y protección de los Derechos Humanos, la participación y la identidad, dinámicas de Reparación integral, convivencia pacífica y reclamación de las víctimas a la tierra	https://mimemoria.org/
Centro de Memoria del Conflicto	Espacio que permite conocer las diversas formas en que la población del departamento del Cesar visibiliza el conflicto armado y contribuye con la verdad desde la población víctima	http://www.memoriasdelconflicto.com/
Museo Casa de la Memoria	Espacio para la transformación de las lógicas de la guerra a través de la construcción y circulación de pedagogías para la transformación cultural y social, las estrategias de incidencia política y movilización social frente a los	https://www.museocasadela memoria.gov.co/

	derechos humanos y las garantías de no repetición y las memorias del conflicto armado	
La Casa de La Historia	Se encuentran análisis de los procesos de paz de Irlanda, Sudáfrica, aportes de la No Violencia, y los hechos históricos sobre la paz y la música	http://www.lacasadelahistoria.com/

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas.

Tabla 9.

Organizaciones a nivel Internacional que tienen incidencia en Colombia y trabajan en educación para la paz, género, memoria histórica y denuncia

NOMBRE	CAMPOS DE ACCIÓN	PÁGINA WEB
Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad -Limpal Colombia-	Organización feminista, pacifista y antimilitarista que construye paz a través de la incidencia y participación política de las mujeres; promueve el reconocimiento, la defensa y la protección de los derechos de las mujeres, desde un enfoque interseccional con el fin de impulsar transformaciones pacíficas de la sociedad colombiana	https://www.limpalcolombia.org/es/
ONU - Mujeres	Apoyar la aplicación de marcos normativos y políticas que favorecen el desarrollo de capacidades de los actores gubernamentales como garantes de los derechos de las mujeres y de las organizaciones de la sociedad civil. Su trabajo se orienta a proyectos de paz, acceso a la justicia, políticas de participación, empoderamiento económico y eliminación de la violencia de género	https://colombia.unwomen.org/es
Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos - CIPDH-	Promover a nivel internacional la prevalencia de los valores de la vida, la libertad y la dignidad humana como condición esencial para la vigencia de los Derechos Humanos y el entendimiento entre los pueblos. En particular, impulsa la cooperación entre actores estatales, sociales y académicos para la promoción y defensa de los derechos humanos,	https://www.cipdh.gob.ar/

	mediante actividades de asistencia técnica, intercambio de conocimientos, formación, investigación, sistematización, sensibilización y difusión	
Paz con dignidad	Organización que trabaja en el ámbito de la solidaridad internacional, los derechos humanos, la cooperación, la investigación, la educación y la información para incidir en la conciencia social y contribuir a crear unas relaciones internacionales justas y solidarias que propicien el desarrollo equitativo con paz y dignidad a nivel global	https://www.pazcondignidad.org/
Observatorio de Multinacionales en América Latina -OMAL-	Ofrece un espacio múltiple de actividades en el que se elaboran informes, se realizan análisis de datos, intercambio informativo, talleres de formación y sensibilización. El observatorio promueve denuncias relacionadas con los impactos económicos, medioambientales y sociales provocados por la presencia y actividades de multinacionales en América Latina	https://omal.info/
Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños -RESLAC-	Las instituciones que conforman la Red trabajan en la recuperación y construcción de las memorias colectivas acerca de las graves violaciones a los derechos humanos y las resistencias ocurridas en la región latinoamericana durante periodos de terrorismo de Estado, Conflicto Armado Interno y altos niveles de impunidad con el objetivo de promover la democracia y las garantías de no repetición	http://sitiosdememoria.org/es/
International Coalition of sites of conscience	Los Sitios de Conciencia brindan espacios seguros para recordar y preservar recuerdos traumáticos y también permite que los visitantes vinculen el pasado con cuestiones contemporáneas que se relacionan con los derechos humanos. * Esta institución le quito la membresía al Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia el 1 de febrero de 2020.	https://www.sitesofconscience.org/es/

Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en las páginas web oficiales de las organizaciones consultadas.

No obstante el significativo número de organizaciones sociales que trabajan por la construcción de paz desde las diferentes perspectivas, éstas no corresponden a instituciones de educación superior, por esa razón, la investigación se centra justamente en la educación superior, específicamente en los programas de postgrado en educación y docencia sin desconocer que la construcción de paz no es un tema exclusivo de la academia, ya que, en atención al contexto, la paz ha sido una lucha las millones de victimas y personas de la sociedad civil que se han organizado para garantizar la restitución de sus derechos.

2. Capítulo II. Coordenadas de Posibilidad

2.1. Investigación previa en el campo metodológico

En coherencia con el macroproyecto “La Enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de Enseñanza en las IES colombianas” de Patiño-Montero, F. et al. (2019) y su visión desde la filosofía de la educación y la construcción de culturas de paz, la presente investigación encontró sinergias relevantes con la tesis doctoral titulada “La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Paces: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)” de Herrero (2012) de la investigadora Sofia Herrero, quien hace parte de la Universidad Jaume I y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la misma universidad. Esta investigación favorece establecer diálogos metodológicos entre la producción académica entre España y Colombia en relación a la construcción de paz, teniendo en cuenta factores históricos que hacen particulares a cada país desde los cuales se realizaron las investigaciones y aspectos que comparten como un pasado de colonización, la dictadura del franquismo en España y el largo Conflicto Armado Interno de Colombia, es decir, contextos de violencia que han marcado su historia.

El diálogo se establece con las consideraciones planteadas por Herrero (2012) en general, pero concretamente con el capítulo 2.3. *Algunos enfoques, teorías o propuestas de educación para la paz* (p. 234) de la tesis antes referenciada, en razón a que dicha investigadora señala que entre los enfoques y modelos revisados se encuentra: 1. Enfoque socio-crítico, donde se hace especial referencia a Paulo Freire; el modelo Ecológico-comunicativo, basado en la interpretación de Martín Rodríguez Rojo a la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas y 3. El enfoque socio-afectivo de Xesús Rodríguez Jares, Manuel Dios Diz y Calo Iglesias Díaz.

Las referencias a la obra de Paulo Freire por parte de Herrero (2012), abren un camino para mencionar que Freire fue un educador popular de un conjunto de educadores/as de Latinoamérica que desde su saber y hacer pedagógico, didáctico, investigativo, evaluativo, metodológico, ético y político plantean que la educación no es una escenario de adoctrinamiento

sino de libración, de exploración, de construcción colectiva y de prácticas emancipadoras que propenden por el buen vivir, los derechos humanos, la memoria histórica y la consolidación de propuestas de resistencia a imposiciones culturales alejadas de las cosmovisiones de la región y sus particulares necesidades e intereses.

En ese sentido, al final del numeral 1.2. Contexto de la educación en Colombia de esta investigación, se presenta en las tablas 4, 5, 6, 7, 8 y 9 información sintética que permite a quienes se acerquen a esta investigación profundizar en las prácticas de un conjunto de organizaciones de diferente indole que trabajan en las líneas antes mencionadas y se suman al trabajo realizado por Dimensión Educativa, que comparte parte de sus investigaciones en la revista Aportes, los diferentes números de la revista La Piragua que se publica en el marco de las acciones regionales del Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL- y las bibliotecas virtuales de la Red Alforja, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -Clacso-, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Flacso-, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe -CREFAL- y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL-. Estos son solo algunos ejemplos de organizaciones que en la región Latinoamericana tienen experiencias que retoman la obra de Paulo Freire para contextualizarla en diversos lugares que continúan fortaleciendo acciones de empoderamiento popular desde las experiencias organizativas barriales como preicfex populares (CP Educación Popular en Lucha, s.f.), y diversas interpretaciones de organización que evidencian la capacidad organizativa en torno a proyectos e ideas que trascienden los personalismos protagónicos sin desconocer sus importantes aportes al campo de la educación y la construcción de paz territorial.

Cabe señalar entonces que las diferentes organizaciones de manera directa, indirecta, informada, o no, emprenden procesos de Sistematización de Experiencias para reflexionar sobre sus acciones, identificar lecciones aprendidas, regularidades, discontinuidades, rupturas y en general, saber que desde el diálogo, la confrontación de saberes, las negociaciones culturales y la construcción colectiva del saber que teje caminos de paz. Si bien entonces las referencias de Herrero (2012) a la obra de Freire se remiten a su identificación como una propuesta que tiene

“como base una concepción educativa como práctica de la libertad” (p. 237) y no a los movimientos sociales y organizaciones que se agrupan en torno a horizontes similares, en un contexto como el colombiano, no hay paz sin la participación de las víctimas y la superación de las causas estructurales del conflicto.

Herrero (2012) retoma a Freire desde la teoría, el análisis y la crítica al sistema dominante enmarcado en la competencia para “desembocar en una praxis cultural liberadora, en un programa pedagógico-político de acción” (p. 237), donde “la educación (...), interpretada como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 237), toma relevancia al momento de aunar esfuerzos de construcción de paz cotidiana, territorial y aproximarse a la comprensión sobre el papel de los posgrados en educación en dicho proyecto, más, si se tiene en cuenta la necesidad de seguir profundizando en la superación de la educación bancaria, donde el *“educador siempre va a ser el experto, el que sabe, mientras que los educandos serán siempre los que no saben, por tanto, la relación que se maneja es unidireccional, del experto al aprendiz”*⁸ (Herrero, 2012, p. 239). En ese sentido, es preciso tener en cuenta la manera en que la academia, no todas las expresiones de la academia, realizan acercamientos a las comunidades que se encuentra por fuera de sus linderos, por ejemplo, las relaciones verticales del saber experto, que supone un saber inexperto, plantea problemas para constituir relaciones de confianza, este no es un aspecto en el que vaya ha ahondar, pero que en relación a la paz, es crucial enunciarlo a modo de prevención para que los aspectos administrativos no se encuentren en menoscabo de los objetivos establecidos por el tipo de sujeto que se desea formar para una sociedad que vivencie culturas de paz y asuma las implicaciones en términos de contenidos, didácticas, metodologías y reflexiones pedagógicas, donde quien ejerce como educador/a no debe estar exento de reflexionar sobre su práctica y estar dispuesto/a a la interpelación, deconstrucción y construcción colectiva del conocimiento. Cabe mencionar que estas acciones de preconfiguración de formas no es exclusiva de la academia, ya que en los procesos populares también sucede lo propio de acuerdo a cierto tipo de lenguajes, éticas y estéticas.

⁸ Cursiva original del texto.

De esta manera, Herrero (2012), retomando interpretaciones de Lederach (1996) y de Araujo-Olivera (2002) sobre Freire (1970), señala que la educación concienciadora y popular, tiene como características la no neutralidad, al comprender el acto educativo como un “proceso de construcción de sensibilización y conocimiento de tu propio yo en tu propio contexto, lo cual produce crecimiento personal y cambio social” (p. 240); como un desarrollo mutuo, donde “los estudiantes y maestros descubren y aprenden juntos a través de la reflexión y de la acción” (p. 240); y además, donde “el contexto y la comprensión cotidiana son recursos clave” (p. 240).

Por lo tanto, la metáfora de construcción de puentes, hace alusión a como la producción de conocimiento que más allá del nivel de apropiación de una persona, un grupo o a una región, el mismo muta y se transforma, claro, ello no debe implicar el desconocimiento de donde emergen determinadas apuestas de formación, pero resulta que la complejidad y multidimensionalidad del ser es tal que estas delimitaciones terminan riñendo en lo poco práctico y encierran las discusiones en nichos académicos y egocéntricos que censuran las búsquedas, la exploración en contexto y el debate analítico sobre las necesidades e intereses a los cuales se debe atender, es por ello, que la paz solo es posible si se profundizan las prácticas que cuestionan la homogenización y la hegemonía de formas que no siempre se encuentran en relación con las necesidad y prácticas de los contextos, sino se asumen como procesos de colonización sobre determinadas formas que se consideran legítimas sobre otras que se presume requieren de ayuda y orientación de forma vertical.

En complemento, Herrero (2012) pone en diálogo el modelo ecológico-comunicativo con su base teórica de la acción comunicativa de Habermas (1987; 1989) y en la didáctica crítica, fundamenta por Rodríguez (1997) como se citó en Herrero (2012), quien la entiende como la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora.

Así, Habermas (1995) como se citó en Herrero (2012) se esfuerza por el cambio de una racionalidad instrumental, cosificadora y positivista a una racionalidad comunicativa,

depositando su fe en la triple comunicación, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, como alternativa para la transformación de los conflictos por vías pacíficas. Esta triple comunicación responde a las tres grandes crisis que está atravesando la sociedad (Rodríguez Rojo, 1997 como se citó en Herrero, 2012): antropológica (desequilibrio de la propia estructura de la personalidad humana), internacional (desequilibrio de la convivencia entre las personas) y ecológica (desequilibrio con el medio ambiente).

Por tanto, recopilando las tres dimensiones y aunándolas en una sola la llamaríamos Edupacifismo que sería el objetivo último de la Educación para la Paz interpretada desde el modelo ecológico-comunicativo de la Teoría de la Acción Comunicativa. La finalidad sería aprender a comunicarse, a dialogar constructivamente con las personas y con la vida para ir resolviendo conflictos, pues son inherentes a las relaciones humanas y con los que tenemos que convivir pacíficamente.

Asimismo, para la aplicación de esta Educación para la Paz se destaca la necesidad de cambio de la cultura de la violencia a la cultura de paz y esta transición implica irremediablemente un cambio sociológico, un cambio epistemológico y un cambio axiológico (Rodríguez, 1995 como se citó en Herrero, 2012).

Por un lado, el cambio sociológico estaría relacionado con la construcción de actitudes mundialistas (Rodríguez, 1995), de interdependencia y sentido de hermandad como ciudadanos del mismo mundo. Este sentido de pertenencia al cosmos incluiría el cuidado no solo de todas las personas por igual sino también de los demás seres vivos, del entorno y de la naturaleza como parte de nosotros mismos. Por otro lado, el cambio epistemológico interpreta, el conocimiento como transformación emancipadora, democrática y participativa (Rodríguez, 1995). Y finalmente, el cambio axiológico radica en la importancia de educar en valores pacíficos, no en unos valores predeterminados o impuestos sino que las personas puedan actuar según sus propios valores elegidos de manera autónoma (Herrero 2012, p. 256).

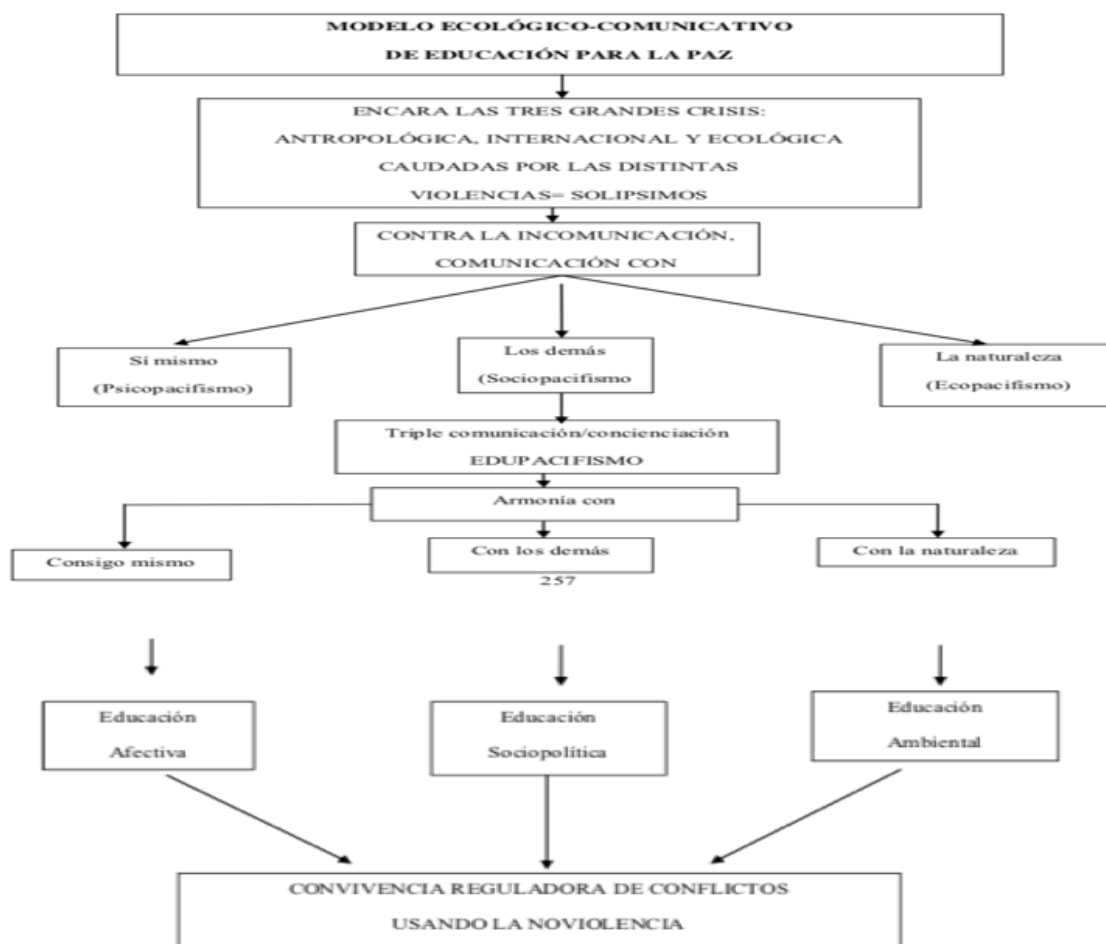


Figura 2. Modelo Ecológico-Comunicativo de Educación Para la Paz

Fuente: (Herrero, 2012)

De esta manera, el modelo ecológico-comunicativo extiende puentes de diálogo entre Europa y Sur América en cuanto a que Habermas, teórico de la Escuela de Frankfurt, plantea en la Teoría de Acción Comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social (1987) elementos que han sido retomados por diferentes teóricos, en este caso, Martínez (1995) como se citó en Herrero (2012) para plantear la acción comunicativa en tres niveles: consigo mismo (psicopacifismo), con los demás (sociopacifismo) y con la naturaleza (ecopacifismo). Es decir, las interpretaciones que en este caso se hacen de la obra de Habermas, se ajusta a los intereses y contextos de enunciación de los investigadores y las investigadoras por incitar reflexiones

sobre la construcción de cultura de paz de acuerdos a sus escenarios de práctica, investigaciones y reflexión.

En añadidura, la producción de conocimiento y las reflexiones no corresponden exclusivamente a un continente, determinado tipo de sujetos, contextos o situaciones, sino a las interacciones con el medio y a procesos cognitivos autónomos que no se construyen de manera espontánea sino en sociedad, donde se entrecruzan lenguajes, experiencias, proyecciones y ejercicios de sistemización que entre otros, para el caso colombiano se rescata el trabajo de Marco Raul Mejía, German Mariño, Alfonso Torres, Alfredo Guiso⁹ y Lola Cendales en el marco de Dimensión Educativa, Polanía (2016), Buitrago et al.(2019), y muchos/as otras personas motivadas por un sentido ético, político y situado en el contexto, presentan resultados de investigaciones en coherencia con las tensiones y los retos de la educación en un país con una larga historia de conflicto armado interno y diferentes formas de violencia que exigen de la academia no solo un ejercicio riguroso en términos teóricos, sino que implica cambios en términos sociológicos, epistemológicos y axiológicos en la manera en se construye la realidad en la cotidianidad mediante acciones de empoderamiento pacifista que por ejemplo presenta Sandoval (2015) en el artículo “Empoderamiento Pacifista para otros mundos posibles” publicado en la Revista de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, España, donde se resalta la experiencia Latinoamericana en construcción de paz. En resumen, estas consideraciones se plantean como impronta que invita a posicionar la academia regional y su experiencia, que si bien diáloga con el saber de otras latitudes, reivindica su historia y producción de conocimiento situado, alejándose de modelos y recetas que no corresponden necesariamente a las demandas locales.

Así mismo, Herrero (2012) expone que el enfoque socio-afectivo es una construcción en la cual han contribuido académicos que hacen parte del Seminario Gallego de Educación para la Paz, entre los que se encuentran Xesús Jares que lo enmarca en el paradigma crítico-conflictual-noviolenso y Dios Diz (2009) o Iglesias Díaz (2008) y otros referentes internacionales como Ian Harris.

⁹ Profesor de nacionalidad argentina radicado en Medellín y docente de la Universidad de Antioquia.

Siguiendo a Herrero (2012), el enfoque en mención se fundamenta en dos conceptos compuestos, paz positiva y perspectiva creativa del conflicto, estos, por medio de métodos problematizadores buscan el desarrollo de una cultura de paz que permita a las personas interpretar “críticamente la realidad compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (p. 261). Así es que:

Educar para la paz es una forma específica de educar en valores. Toda educación implica esta premisa. El matiz es que educar para la paz está ligado con ciertos valores educativos, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, entre otros (p. 261).

De modo que, siguiendo los postulados de Rodero (1992) como se citó en Herrero (2012) la construcción de paz requiere que los/as profesores/as que tengan habilidades para la solución pacífica a los conflictos y no solo conocimiento teórico, por lo tanto, la capacidad de escuchar, de desarrollar la confianza en las capacidades de los estudiantes y la sinceridad son actitudes clave en los procesos educativos que buscan fomentar compartir ideas, reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad, la capacidad para tomar distancia crítica de los roles sociales para controvertirlos y la coherencia con los valores asumidos que puede llevar a la desobediencia ante leyes que se consideran injustas.

Ahora bien, los argumentos de Herrero (2012) en la presente investigación se suman a los expuestos por Kant (2018) en el primer capítulo, especialmente en lo que respecta a la importancia de respetar los armisticios y que los mismos no engendren o solapen intensiones de nuevas confrontaciones. Este aspecto es pertinente resaltarlo, más en Colombia, teniendo entre los antecedentes más recientes el proceso de paz que se llevo a cabo entre la guerrilla de FARC-EP y el gobierno de Andrés Pastrana entre 1999 y 2002, cuyo resultado conduce a pensar de acuerdo al profesor Medófilo Medina a que “el fenómeno Uribe se gestó en el contexto del [...] llamado síndrome del Caguán, un fenómeno político – emocional que arrastró a la mayoría de la opinión y la puso en manos de la extrema derecha” (p, 7).

Ese escenario sirvió de plataforma para que en los periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez (2002 – 2006 / 2006 - 2010) se impulsaran acciones militares en el marco de lo que se conoció como Seguridad Democrática y se instaló en la agenda pública el nombre de un actor como principal perpetrador de actos de violencia, la guerrilla de las FARC-EP y en consecuencia, el ELN, es decir, la insurgencia armada era el foco de los ataques militares. De otro lado, entre 2003 y 2006 el presidente del momento adelantó acciones de justicia transicional que se consolidaron en la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), bajo la cual se ampara el proceso de desmovilización de los grupos conocidos como Autodefensas Unidas de Colombia - AUC-.

Ese proceso ha sido cuestionado por varios analistas y personalidades que han adelantado acciones en favor de la paz en el país, como es el caso del padre jesuita Francisco de Roux (2018) en el capítulo II, la dejación de las armas y en el capítulo VI, preguntas sobre la mesa de su libro la “Audacia de la Paz Imperfecta” y en el libro de Ávila y Valencia (2016) “Los retos del postconflicto. Justicia, seguridad y mercados ilegales” donde en el capítulo 3, León Valencia relaciona el accionar de las Bandas Criminales con las antiguas estructuras paramilitares y los nexos de fuerzas militares con estos grupos (Ávila y Valencia, 2016).

El proceso de paz en el Caguán, la desmovilización de las AUC y el acuerdo de paz de 2016, ayudan a dimensionar la complejidad y multiplicidad de actores en el conflicto armado en Colombia, y además, para dar relevancia al contenido del borrador conjunto del Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto del 15 de diciembre de 2015, donde se establecen

acuerdos como la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad Especial para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto; la Jurisdicción Especial para la Paz y las medidas específicas de no repetición. Todos estos componentes se han articulado dentro de un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (Gobierno de Colombia & Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Farc-ep, 2015). (Buitrago et al., 2019, p. 45).

La creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR- es un hecho donde desencadenan una serie de lecciones aprendidas en cuanto a que el centro de los procesos de paz deben ser los derechos de las víctimas, sin que ello excluya las cargas ideológicas, históricas, estructurales, sociales, ambientales y culturales del conflicto y las tensiones y los retos que representa la construcción de cultura de paz. Así es que la creación *per se* del SIVJRNR no es garantía de paz, por lo tanto, más que un punto de llegada, es un punto de partida que no se aleja de las tensiones y los retos que implica la construcción de paz, porque no puede ser un proceso de perdón y el olvido, sino de restitución de sus derechos de las víctimas.

No es entonces buscando ocultar el horror de la guerra y eludiendo las profundas y dolorosas verdades que esconde la degradación del conflicto que se conseguira la paz, ya que por años recordar y hacer actos de memoria se interpreta por ciertos sectores, principalmente de derecha, como escenarios que promueven el odio e impiden la reconciliación, pero resulta que no se puede hablar de paz sin esclarecer la verdad sobre las razones del conflicto y acompañamiento integral a las victimas, razón que justifica que el congreso haya ampliado la vigencia de la Ley de victimas y restitución de tierras, (Ley 1448 de 2011), por diez años más, hasta junio de 2031, considerando que faltaran muchos años para lograr comprender, desenredar los hilos y sanar las múltiples heridas de un país que necesita verdad, escarbar en todos los rincones para dejar testimonio de las prácticas de violencia en las que no se puede volver a incurrir.

De ahí, que la perspectiva creativa de los conflictos de Galtung (1998) tome especial relevancia en el caso colombiano, porque no se habla de la construcción de un Estado idílico, estático, neutral y lineal, en cambio, sus consideraciones presentadas en el triangulo ABC. A: actitudes/suposiciones; B: conductas; y C: contradicciones subyacentes en el conflicto, como la representación de un “choque de objetivos de las partes, [de] los temas de fondo de determinado conflicto. En complemento, expone que los tipos de violencia directa, estructural y cultural, deben ser superados por medio de garantías de la paz que contribuyan a pasar de círculos viciosos a círculos virtuosos con la puesta en práctica de la reconciliación de las partes en conflicto y la resolución de la raíz del conflicto.

Por lo tanto, estas consideraciones aunadas a las expuestas por Muñoz (s.f) como se citó en Moreno (2014) en relación a la paz imperfecta, empareja la construcción de paz con los procesos de innacabamiento, es decir, de movimiento, tránsito, flexibilidad, acción en contexto e impronta en la complejidad y multidimensionalidad de las relaciones humanas entre la especie y el ambiente, lo cual requiere acciones de empoderamiento y apropiación de la paz como una construcción que favorece al sujeto en el desarrollo de su individualidad sin desligar las necesidades de desarrollo de capacidades de paz dentro de las comunidades, por lo tanto, no es una construcción en abstracto y ajena a las acciones cotidianas que se construye la paz o se reproduce la violencia, por lo tanto, el camino a la consecución de la paz es dinámico y fluctua entre emociones, prejuicios y concepciones que motiva el cuestionamiento a patrones culturales que reproducen la violencia. Así que, la paz es amplia, diversa, no carante de conflictos, tensiones y retos constantes que hacen parte de la construcción histórica de la especie humana, por lo que no se llega a un estadio de paz, se camina permanentemente en la búsqueda de alejar el dolor lo más posible de la vida cotidiana, aportando con acciones concretas a la vivencia de escenarios de paz que no pasan exclusivamente por la actitud e interes que se ponga en la vida, sino en las condiciones materiales que garantizan vida digna y la justicia social.

2.2. Contexto de la investigación

2.2.1. Universidad Santo Tomás

La Universidad Santo Tomás fue fundada por la Orden de Predicadores (O. P.) el 13 de junio de 1580 bajo el nombre de Universidad de Estudios Generales y tenia la facultad de enseñar las ciencias permitidas en la época y sus estudiantes se podian graduar de bachilleres, licenciados, doctores y maestros. La universidad se restauró en Santafé de Bogotá con personería jurídica No. 3645 del 6 de agosto de 1965 como una universidad católica de carácter privado y sin ánimo de lucro.

Desde entonces, por tradición y de acuerdo con el Plan Integral Multicampus PIM (2016 - 2027) de la Universidad Santo Tomás, esta se define como una universidad de estudios generales de orden nacional:

Cuya característica se fundamenta en el diálogo y articulación orgánica de saberes universales para lograr una visión general de mundo, del ser humano, de la historia y de la cultura, así como de las relaciones con toda la realidad, lo cual implica un modo de ser, un modo de obrar, un modo de hacer, un modo de pensar, un modo de preferir y de responder a las necesidades del entorno desde una visión de totalidad y con sentido holístico, universalista y de convergencia de saberes; con apertura a todas las culturas, regiones y países, desde la articulación de las diversas disciplinas científicas, técnicas, tecnológicas y humanísticas para iluminar los saberes particulares y especializados, en una perspectiva filosófico-teológica de proyección ecuménica, es decir, en contexto global (Díaz 2017, p. 1).

En ese horizonte, en 1973 se abrió la seccional de Bucaramanga, que cuenta con un alto reconocimiento en la región nororiental del país. En 1975 la Universidad Santo Tomás fue una de las pioneras en ofrecer programas con la modalidad de educación a distancia, con la cual se han formado profesionales de diferentes regiones del país, posteriormente, se instauró en la capital boyacense el 3 de marzo de 1996, dado que en Boyacá la comunidad dominicana ha mantenido una tradición educativa y cultural; al año siguiente se estableció en Medellín (1997) y en el año 2007 comenzó la oferta de programas presenciales en Villavicencio (Universidad Santo Tomas, s.f., párr. 1).

De acuerdo a su misión, la Universidad Santo Tomás se encuentra inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, que se concreta en una propuesta de formación que consiste en promover la formación integral de las personas en educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que estén en la capacidad de responder de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, y aporten a la solución de problemáticas y necesidades de la sociedad (Universiad Santo Tomas, 2019, párr. 1).

En consonancia, la Universidad Santo Tomás se proyecta a 2027 como un referente internacional de calidad educativa multicampus, dinamizadora de la promoción humana y

transformación social responsable, ambientalmente sustentable, con justicia, paz y en procura del bien común.

La universidad, inspirada en sus horizontes de sentido, promueve la formación integral dentro del marco del humanismo crítico tomista, asume el compromiso ético de trabajar por la educación para la cultura de paz, desarrollando acciones de formación humanista, permitiendo al estudiante reconocerse a sí mismo como un ser humano, con una tarea específica para realizarse como persona y crear unas relaciones más justas con el entorno natural.

La Política Curricular Institucional, orienta los procesos formativos en procura de la excelencia, que se entiende como la capacidad de acción en cuatro dimensiones: comprender (visión racional estructurada), obrar (acción conforme a valores éticos), hacer (acción transformadora y productora) y comunicar (interacción a través de los diferentes lenguajes); cuatro hábitos operativos o competencias para responder a diversas situaciones y que implican, entre otros dinanismos, memoria histórica y de las experiencias adquiridas, claridad de fines y de medios, pronta atención a las coyunturas, investigación progresiva, habilidad previsiva, examen de las circunstancias y precaución en las complejidades (Universidad Santo Tomás, 2017, p. 1).

Por lo tanto, la universidad Santo Tomás propende porque la formación de sus estudiantes cuente con fundamentos de criterio general que les permita realizar interpretaciones y acciones de amplio espectro, que tengan en cuenta las particularidades de los contextos, sean reflexivos y orienten sus acciones al bien común bajo derroteros de calidad, autonomía y gestión, que de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional -PEI- (2004) será el liderazgo directivo el que contribuya a la realización del ideal del humanismo cristiano: “forjar hombres nuevos para una nueva civilización de justicia integral (general, distributiva, social, conmutativa), de solidaridad, bien común y paz, con la mira puesta en una Colombia renovada, que supere su crisis estructural y de personas” (p. 139).

La universidad en ejercicio de su autonomía, en atención a las políticas públicas y bajo orientaciones del Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Sede Bogotá, estuvo participando en la creación y discusión de la cátedra de paz, hacia el año 2014, en la construcción del documento para la implementación nacional de la Cátedra de la paz, en todas

las instituciones de educación en Colombia (Moreno, 2014). La creación de la Cátedra para la Paz y la Ciudadanía, es una estrategia transversal a todos los espacios académicos, la cual cuenta con un propósito de formación general y una línea temática que se desarrolla consecutivamente y acorde con los espacios académicos definidos, los cuales parten de la comprensión del conflicto hasta el ejercicio de la ciudadanía. Esta cátedra, se desarrolla mediante plataformas virtuales que permiten el diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, así como el acceso a un buen número de recursos para el aprendizaje y la investigación.

A nivel regional, en convenio interinstitucional, junto con la comisión de Conciliación Nacional y la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, se creó el diplomado en reconciliación y paz y se desde allí ha publicado un libro fruto de reflexiones conjuntas titulado: “Estrategias para la construcción de paz y la reconciliación en Boyacá. Experiencias de paz” del 2015. Dentro de este libro se destaca el artículo del docente-investigador Andrés Inampues Borda “Estrategias para la Construcción de paz. La pedagogía y educación para la paz; algunos principios, modelos y desafíos” (2015) dado a que además de sumarse a las voces que argumentan la necesidad de cultivar cultura de paz, presenta construcciones epistemológicas con las que es posible orientar programas de paz y reconciliación desde las pedagogías críticas, las reflexiones que surgan en los contextos territoriales y educativos en el marco de la publicación que permiten contar con un espectro de incidencia regional de la universidad en relación a la construcción de paz.

2.2.2. Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:

El 23 de mayo del año 2019 la Universidad Santo Tomás de Bogotá DC, en alianza con el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España -IPAZ-UGR- instaló el Instituto de la Paz y el Desarrollo de la Universidad IPAZDE-USTA¹⁰. En el evento participaron las autoridades de la Universidad Santo Tomás y la presidenta de la Justicia Especial para la Paz -JEP-, la Dra. Patricia Linares Prieto y el Director General del CINEP, el Dr. Luis Guillermo Guerrero Guevara.

¹⁰ Carta de la instalación del Instituto de la Paz y el Desarrollo IPAZDE-USTA (Jimenez, s.f.).

De este hecho ha transcurrido un poco más de un año, y a nivel mundial el año 2020 registra un hecho que deja presentes en la historia que entre muchas otras consideraciones que se puedan realizar, es concreto decir que la expansión del virus SARS-coV-2 (Covid-19) es un claro ejemplo de la interdependencia de la humanidad, por lo tanto, teniendo como premisa la alianza entre los dos institutos de paz de la Universidad de Granada, España y de la Universidad Santo Tomás, se encuentra la necesidad de promover articulaciones entre universidades para aunar voluntades que tenga como sentido teleológico la construcción de cultura de paz.

2.2.3. Universidad de La Salle

La Universidad de La Salle es una institución de educación superior de carácter privado, fundada y orientada por la Comunidad de Hermanos de Las Escuelas Cristianas de La Salle fundada en Reims, Francia, por Juan Bautista de La Salle, quien fue proclamado por el papa Pio XII como el patrono de los educadores/as el 15 de mayo de 1950 y en consecuencia, la presidencia de la época en Colombia decidió que era el día del maestro en el país.

La tradición de la comunidad Lasallista en el mundo se ha caracterizado por orientar sus acciones educativas a acompañar a las poblaciones más empobrecidas bajo la orientación del evangelio católico y los principios de la comunidad de fe, servicio, compromiso, justicia y fraternidad que devienen en proyectos de calidad y sostenibilidad en el tiempo.

La congregación llegó al país en 1964, en 1965, obtuvieron personería jurídica con la resolución 0597 expedida por el Ministerio de Justicia, para el mismo año, al nombre original, Universidad Social Católica se adicionó *de La Salle*, en 1966, el Ministerio de Educación Nacional la aprueba como Institución de Educación Superior por medio del Decreto 1772 del 11 de junio y en 1971, fue aprobada por parte del Consejo Superior de la Declaración de Principios que preciso la identidad, misión, razón de ser, propósito e ideales de la Universidad y sirvió de soporte para la elaboración del lema, Marco Doctrinal y Proyecto Educativo Universitario Lasallista y finalmente, por medio del decreto No. 1583 del 11 de agosto de 1975 es reconocida como Universidad por parte del Ministerio de Educación Nacional.

En la actualidad, la Universidad de La Salle es una institución de educación superior acreditada por el Ministerio de Educación Nacional como de Alta Calidad hasta el año 2027, cuenta con tres (3) sedes en la ciudad de Bogotá DC y una en Yopal, Casanare, realiza investigación de pertinencia e impacto social y se proyecta socialmente por objetivos de dignidad y desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad (Universidad de la Salle, 2015).

La Universidad de La Salle, plantea como Misión educar de manera integral y generar “conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país” (Universidad de la Salle, 2015, p. 9), participando en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que, por su conocimiento, valores, capacidad de trabajo colegiado, sensibilidad social y sentido de pertenencia contribuyen a la búsqueda de la equidad, de la defensa de la vida y del desarrollo humano integral y sustentable.

La orientación de Hermanos de La Salle, por tradición, misión y visión, propende por “la formación de profesionales con sensibilidad y responsabilidad social”, que aporten “al desarrollo humano integral y sustentable”, la “democratización del conocimiento” y la “generación de conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana” (Universidad de la Salle, 2015, p. 9). El horizonte de sentido que orienta a la universidad se fundamenta en el pensamiento social de la iglesia, la reflexión sobre la universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología, la reflexión educativa lasallista, el desarrollo humano integral y sustentable, la democratización del conocimiento, las políticas públicas y valores como la solidaridad, la honestidad, el sentido de verdad, el respeto, la responsabilidad social, el respeto, la esperanza y la fe.

La Universidad de La Salle diseña y ejecuta el Plan de Interinstitucional de Desarrollo PID 2015 – 2020 con base en las orientaciones del Proyecto Educativo Lasallista -PEUL- (2007), lo que permite que exista continuidad y articulación entre procesos de praxis universitaria como docencia con pertinencia, investigación e innovación de impacto social, gestión dinámica del conocimiento, formación integral para el desarrollo humano, compromiso con la sociedad más

democrática y justa. Aunado a ello, el PID 2015 - 2020, plantea cinco (5) retos para la universidad de acuerdo al contexto nacional: 1. Ser una universidad líder en la reflexión y la generación de conocimiento en los temas que el país necesita; 2. Asegurar calidad y acceso; 3. Asegurar el éxito académico de los estudiantes e impulsar su compromiso social; 4. Ser una universidad que aprende porque investiga; 5. Sostener la Misión Educativa Universitaria Lasallista en medio de las incertidumbres (Universidad de la Salle, 2015). En ese sentido, en cuanto a las perspectivas de sobre la investigación, el Hno. Carlos Gómez, manifiesta que:

pensar y optar por la inter y la transdisciplinariedad es más que una posición epistemológica. Debe ser una cultura que impregne la vida universitaria, las relaciones entre investigadores y comunidades, entre ciencias y profesiones, entre profesores y estudiantes, entre universidad y contexto. Este es un desafío enorme que debe ser conscientemente asumido y practicado (Universidad de la Salle, 2015, p. 34).

La Universidad de La Salle desde el año 2008 hasta el año 2020, en el marco de la Cátedra Institucional Lasallista, ha realizado anualmente un evento académico que dura todo el año reflexionando sobre el tema que se articule con el Proyecto Educativo de la Universidad de La Salle -PEUL-, los contenidos temáticos del Departamento de Formación Lasallista y con procesos de investigación liderados por el Grupo: Intersubjetividad en Educación Superior de La Salle de la maestría en docencia. De dichos eventos, sale como resultado un libro anualmente (Universidad de la Salle, 2019).

En ese contexto, los eventos y publicaciones entre 2008 y 2011¹¹ giran en relación a la subjetividad, la subjetividad feminista, contemporánea (2009), la reconciliación, la justicia social como acción política, la pedagogía de paz, la universidad y el posconflicto (2010), las miradas prospectivas desde el bicentenario, el pensamiento crítico y emancipador en el bicentenario, el devenir histórico y los retos del sector salud y reflexiones en el marco del bicentenario en relación a la ciencias económicas, sociales, administrativas y el sector agrícola (2011) y una serie de reflexiones en clave de cartografía de la universidad en lo local, lo regional y lo global,

¹¹ Los años de los eventos académicos en el marco de la Cátedra Institucional Lasallista, no corresponden con la fecha de publicación de los libros, estos, se publican con fecha del siguiente año.

perspectivas del desarrollo humano en la universidad y reflexiones sobre la universidad y la empresa (2012) (Universidad de la Salle, s.f.).

En las publicaciones referenciadas, al igual que en la tradición de la Universidad de La Salle, las reflexiones propenden aportar a la construcción de culturas de paz, pero desde el año 2012, en el cual también la opinión pública conoce que el gobierno inicia una nueva negociación con la guerrilla de las FARC-EP y que la misma tendrá lugar en la Habana, Cuba, es evidente una impronta sobre la paz en el marco de la Cátedra Institucional Lasallista, que a su vez, es la expresión autónoma de la universidad de la Cátedra de Paz, asumida antes que la Ley 1732 de 2014 fuera promulgada. En consecuencia, los eventos promueven reflexiones, presentación de resultados de investigación y proyecciones sobre la construcción de paz, en relación a: Cartografía de éticas para la paz en el siglo XXI (2013); Cartografías de paz, una mirada crítica al territorio (2014); cartografías de la paz: la experiencia de las ciudadanías (2015); Tejer tiempos de paz: pedagogías y nuevos aprendizaje (2016); Tejer en tiempos de paz: experiencias del país rural (2017); Tejer tiempos de paz: justicia social, camino a la dignidad (2019); Compromisos para la paz: espiritualidad y política (2020).

2.2.4. Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:

Como apuesta institucional, la comunidad de La Salle desde el año 2009 comenzó a forjar el sueño llamado Utopía, en 2010, este proyecto abrió las puertas de un nuevo campus rural de la Universidad de La Salle con sede en el municipio de Yopal, Casanare. En 2014, egresan sus primeros estudiantes, entre 2015 y 2019 la experiencia afianza reconocimiento a nivel nacional e internacional y en 2020 cumplen diez años de trabajo en la ruralidad colombiana.

El proyecto utopía es un escenario de educación superior que contribuye a la formación de ingenieros agrónomos conscientes de la compleja realidad del país enmarcada en la violencia, la inequidad y las grandes brechas entre los sectores urbanos y rurales (Utopía, s.f.). En ese sentido, propicia el fortalecimiento regional bajo orientaciones pedagógicas e investigativas de impacto en los territorios donde sus estudiantes residen, evitando así la migración a sectores

urbanos y consolidando procesos situados que dialogan con la ruralidad, sus necesidades, intereses, potencialidades, idiosincrasia y con la necesaria tecnificación agropecuaria, propiciando la formación de liderazgo.

De esta manera se establecen relaciones respetuosas con los territorios, sus habitantes y se emprenden procesos de formación en habilidades investigativas no solo de los estudiantes que hacen parte del proyecto utopía, sino desde la apropiación de este escenario por la institución y demás interesados/as en aportar y conocer un proyecto que se enuncia y vivencia como un laboratorio de paz, donde los estudiantes de la maestría en docencia, de otros programas e investigadores/as en general se nutren de las experiencias que se tejen en este proyecto para realizar investigaciones que en el marco del diálogo de saberes retornan y aportan a las interpretaciones de la experiencia produciendo conocimiento situado.

El proyecto Utopía se plantea como un Modelo Educativo para la Paz y el Desarrollo Rural compuesto por cinco (5) aspectos: 1. Programa profesional en Ingeniería Agronómica; 2. Laboratorio de paz; 3. Programa de formación para el liderazgo social, político y productivo; 4. Centro de investigación, transparencia y apropiación social del conocimiento para el sector agropecuario 5. Programa para el emprendimiento rural, la empresarización del campo y el impacto en el desarrollo rural territorial. La gestión metodológica responde a la metodología “aprender haciendo y enseñar demostrando”.

En esa línea, este proyecto cuenta con las siguientes ocho características que dotan a esta propuesta de razgos particulares, que a su vez, se encuentran en coherencia con las apuestas misionales de la comunidad de La Salle en cuanto a la construcción de paz.



Figura 3. Proyecto Utopía. Fuente: (Universidad Santo Tomas, 2017)

Como desafío el proyecto Utopía se plantea como una respuesta educativa a un problema político y comprende que la paz necesariamente pasa por el desarrollo rural integral y territorial, lo cual requiere de acciones de construyan una ruralidad que ofrezca condiciones de dignidad para sus habitantes y un lugar para la generación de riquezas y oportunidades (Unisalle, 2020).

En resumen, el proyecto Utopía de la Universidad de La Salle es una experiencia de construcción de paz que integra a estudiantes y docentes-investigadores de la maestría en docencia, a pensar desde la estructura curricular, hasta ubicarse como un lugar fértil para realizar investigaciones que contribuyan a la generación de conocimiento para la paz, teniendo claro que la paz, va mucho más allá de la firma de un acuerdo y que el camino de consolidación de proyectos de esa magnitud es largo y debe ser constante (Universidad de la Salle, 2015).

2.2.5. Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional en 1962 adoptó ese nombre, el carácter mixto, nacional y uniprofesional de esencia pedagógica. Teniendo como antecedentes constitutivos las acciones realizadas en el marco de la Segunda Misión Alemana que se vieron reflejados entre otros aspectos, por la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (1955), la Escuela Normal Universitaria Femenina (1952), jardines y enseñanza a primera infancia que fue promovida por Agustín Nieto Caballero como Director General de Enseñanza Primaria y

Francisca Radke, de la Misión Alemana y primera rectora de los actuales Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

La historia de la formación de maestros/as en Colombia está directamente relacionada con la trayectoria y experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus acciones concretas se resaltan la calidad de asesora del Ministerio de Educación Nacional y el liderazgo ejercido en el Movimiento Pedagógico, el programa de Reinserción de 1991, la Expedición Pedagógica Nacional y la participación en el diseño de planes decenales de educación.

De esta manera, la Universidad Pedagógica Nacional ha fortalecido y hecho parte de la creación de redes de conocimiento que se articulan a la agenda política del país en relación a la participación en la formulación de políticas públicas en educación, la construcción de una paz justa y duradera, el compromiso con la solución a problemas ambientales por medio de la sostenibilidad, la atención a víctimas del conflicto armado, excombatientes, población en situación de discapacidad, indígenas, afrodescendientes y otros grupos, requiere de acciones conjuntas para seguir garantizando el derecho a la educación de calidad. En esa línea, el Plan Rectoral: Dignificar lo público, un proyecto colectivo 2018 – 2022 y el Plan de Desarrollo Institucional: Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental 2020 – 2024, plantean acciones conjuntas para potenciar el liderazgo de la Universidad Pedagógica Nacional como una institución rectora de la formación de educadores y la producción de conocimiento en los campos de la Educación, la Pedagogía, las Didácticas y las Disciplinas asociadas.

En diálogo con el contexto del país y el camino que proyecta la universidad de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional 2020 – 2024, el escenario social y político demanda de la formación de educadores/as, maestros/as y profesionales de la educación para la construcción de la paz en condiciones de justicia y equidad. Por lo tanto:

El compromiso de la Universidad con la construcción de paz y la sustentabilidad ambiental se potenciará con la cimentación de una cultura política basada en la perspectiva de derechos, la

inclusión, el reconocimiento de los saberes y experiencias de las comunidades indígenas, afrodescendientes, víctimas del conflicto, excombatientes y todos los actores y comunidades involucrados en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. De esta forma, las acciones estarán concentradas en la garantía de los derechos y también en el reconocimiento de las responsabilidades de cada sujeto como ciudadano planetario que forma parte de un ecosistema (p. 29).

Que como universidad pública, es consciente de los desafíos del derecho a la educación superior (2020, p. 20).

La Universidad identifica como un desafío de las instituciones educativas a nivel superior conciliar el conocimiento construido en el centro (modernidad) y las diferentes formas de conocer y valiar el saber de la periferia (epistemologías del sur). Lo anterior implica de las Facultades de Educación consolidar un proyecto crítico que pueda ser una alternativa para la formación de educadores desde un ejercicio por posicionar la investigación, la interdisciplinariedad y la interculturalidad como los derroteros sobre los cuales se constuye un ideario de ciudadanía, teniendo en cuenta que los retos en términos de garantía del derecho a la educación todavía son un proyecto inconcluso.

En esa dirección, el PDI 2020 – 2024 estipula que la construcción de paz requiere repensar las relaciones que se establecen con el entorno, las dinámicas simbióticas de la naturaleza que permiten la vida independientemente de la consciencia que se tenga de ello. En esa perspectiva, la universidad esta comprometida con la formación de profesionales que contribuyan con la construcción de una sociedad ambientalmente sustentable como fundamento para la preservación de la diversidad biológica y cultural.

En consecuencia, un país diverso biológica y culturalmente, requiere que la construcción de conocimiento sea situado, cimentado y apropiado desde un pluralismo epistemológico que favorezca

El fomento de capacidades humanas en una perspectiva del buen vivir y la necesidad de tender puentes entre diferentes formas de conocimiento se convierten en derroteros que permiten consolidar un ideario de individuo y de sociedad sobre el cual se construye este plan de desarrollo (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 31).

Así las cosas, la firma del acuerdo de paz ha sido un proceso arduo y complejo e implica en primer lugar la erradicación de la pobreza rural extrema y la disminución en un 50% de la pobreza en el campo en un plazo de 10 años, la promoción de la igualdad, el cierre de brechas entre el campo y la ciudad, la reactivación de su economía basada en la agricultura campesina, familiar y comunitaria (Mesa de Conversaciones, 2017 como se citó en Universidad Pedagógica Nacional, 2020).

En concordancia, con el objetivo de consolidar un escenario para abordar de manera pedagógica las prácticas, reflexiones y perspectivas en relación a la paz, para el año 2016, la Cátedra de Paz de la Universidad hacia parte del eje estratégico “construcción de paz con justicia y democracia” del Plan Institucional de Desarrollo (2014 – 2019): Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz.

En ese sentido, en el marco de la Cátedra Pública que asume el nombre del PID 2014 – 2019, se logró afianzar un espacio académico constituido por un acumulado de enseñanza, investigación, proyección social, publicaciones y propuestas académicas adelantadas todos los semestres que dan cuenta de la acción pedagógica de universidad en cuanto a producciones temáticas, avances investigativos, categorías de abordaje y propuestas didácticas que tiene como objetivo presentar diferentes orientaciones pedagógicas, políticas, jurídicas y sociales sobre la paz, con el objetivo de generar diálogos entre la universidad y los movimientos sociales respecto a problemáticas sociales, políticas educativas, económicas y culturales que necesitan de las voces y sentires de los diferentes actores implicados, entre ellos, las víctimas del conflicto social y armado para que la construcción de paz pase por procesos de dignificación que favorezcan la restitución de los derechos de quienes se han visto privados de los mismos (Pertuz y Herrera, 2016).

Como uno de los resultados del proceso en mención, se encuentra la publicación del libro *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (2016), en el cual se acopía una serie de ensayos en torno a tres (3) ejes: I. Contexto político y plataforma ética para la paz; II. Fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la paz; III. Configuraciones de la pedagogía para el posacuerdo. En conjunto, se encuentra énfasis en el lugar que tiene la educación en la formación ético-política de maestros/as, las emociones, la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales, la dimensión psicosocial de la paz y lecciones aprendidas en torno a la construcción de paz en un contexto complejo como el colombiano en el marco de políticas públicas, prácticas formativas y culturales y la violencia social y armada.

Por el mismo camino, de acuerdo a información publicada en la página web de la universidad el 28 de agosto del año 2018. El doctor Antonio Roveda Hoyos, encargado ante la Unesco de la Cátedra en Educación y Cultura de Paz, informó al rector de la UPN, Leonardo F. Martínez Pérez, que la dirección de Asuntos Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, indica que la propuesta de creación de la Cátedra UNESCO en Educación y Cultura de paz fue evaluada positivamente y se encuentra en el proceso de aprobación final. La Cátedra es un alianza entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrodescendientes (CNOA), la Red Académica de Valor Compartido (OEI y Cámara de Comercio de Bogotá) y la Universidad del Rosario, es el ente responsable ante la Unesco de la Cátedra.

La Cátedra Unesco de Educación para la Paz es un proyecto interdisciplinario y transdisciplinario para la realización de actividades académicas a favor de la construcción de una cultura de paz. En la educación para la paz, las áreas prioritarias de trabajo de la cátedra incluyen: la educación en y para los derechos humanos, la participación democrática, el respeto a la diferencia y la no-discriminación, el respeto al medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible (Daza, 2018, párr. 7).

2.2.6. Experiencia en construcción de paz para el diálogo entre IES:

Para cerrar el breve resumen de experiencias, la Universidad Pedagógica Nacional tuvo y tiene un papel crucial en la configuración de la Expedición Pedagógica desde 1999, que a su vez,

tiene como antecedente el Movimiento Pedagógico, en 1982, con el auspicio de la Federación Nacional de Educadores -FECODE-¹² (Unda, Guardiola, s.f). En ese contexto, se incluyó en el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, en el Capítulo III. Objetivos y metas del plan: A dónde queremos llegar en el decenio, que:

La Expedición Pedagógica Nacional buscará reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación pedagógica. (Ministerio de Educación, 1996, p. 8)

Y en el Capítulo IV. Estrategias y programas de acción, Segunda Estrategia: Elevar la calidad de la Educación, numeral g, que:

G. Expedición Pedagógica Nacional: (...) como una misión académica de educadores e investigadores tiene por objeto poner en contacto la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer en forma sistemática las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo (Ministerio de Educación, 1996, p. 12).

Lo anterior en el plano formal y legislativo, siendo el sustrato de la Expedición Pedagógica:

La mirada expedicionaria [que] busca hacer visible las múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro en este país, construyendo a través del viaje (físico, del pensamiento e interior) una visión colectiva como una polifonía o un calidoscopio que muestre la pluralidad de enfoques y la multiplicidad de propuestas metodológicas que van más allá de la simple innovación; ellas hacen visibles las geopedagogías en cuanto no es sólo el nuevo territorio contextual sino también conceptual de las nuevas teorías, territorio-tecnológico de los nuevos desarrollos del saber en

¹² El texto citado no cuenta con fecha de publicación, sin embargo, el mismo texto en el pie de página No. 1 indica que fue publicado por en la Revista Novedades Educativas No. 209.

estos tiempos, comunicativo, para recoger las nuevas formas de la construcción de lo humano y su interacción forjada en la revolución científico-técnica (Mejía, 2014, p. 40).

Por ende, los viajes de la Expedición por el territorio nacional ha permitido hacer visibles las formas de constituirse en sujeto maestro/a en relación con los contextos y el saber emergente de las prácticas para

construir colectivamente saber pedagógico a partir de la realización de los viajes, (...) para describir lo viejo y lo nuevo de la escuela, lo que afirma y lo que rompe, lo antiguo y lo novedoso, lo lejano y lo cercano, lo semejante y lo diferente de las prácticas. Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer escuela, de ser maestro, dispersión, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para, «sacar de la soledad al maestro innovador», como diría algún viajero¹³, para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros¹⁴ (Unda et al., 2001, p. 3).

En ese proceso,

[...] la tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo centro escolar, nos muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo (Unda et al., 2001, p. 3).

¹³ Expresión de un maestro participante del Encuentro Nacional de Viajeros. Armenia, Quindío. 2000.

¹⁴ Este trabajo ha sido presentado por Maria del Pilar Unda en la 46ª Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile 23 a 27 de julio de 2001 y, con algunas variaciones y actualizaciones, es presentado por la autora en el Seminario sobre formación de maestros, por invitación del Ministerio de Educación de la Argentina 27 y 28 de noviembre de 2003. La fecha original de publicación no aparece registrada.

Entonces no es alejados de los conflictos, las tensiones y los retos que la Expedición Pedagógica se enuncia, sino en emprender procesos amplios que permiten reconocer la riqueza del saber docente que emerge de los procesos de hacer escuela, por lo tanto, la Sistematización de Experiencias supera la visión operativa de clasificar información bajo criterios y propende por adentrarse en las construcciones de sentido, en las interpretaciones subjetivas y en las formas comunes que se tejen para construir culturas de paz en el país no desde una visión normada sino construida y vivida en cada territorio bajo sus formas autónomas de apropiación.

2.3. Enfoque Metodológico

Soportado en el principio metodológico expuesto por Gadamer (1995) en relación a “no emprender nada sin rendir cuentas de la historia que se esconde detrás de los conceptos” (p. 12), y en diálogo con el documento Itinerario Formativo e Investigativo de Experiencias (IFISE) (2020) que expone que los procesos de Sistematización “no inician con el diseño metodológico, pues se recurre a ubicar las regularidades de las prácticas y experiencias comunes de los participantes y de allí emerge la experiencia compartida que se va a investigar” (Barragán et al., 2020, p. 261), se sostiene entonces que, desde los aportes de Husserl en Ideas Relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (1949) y Derrida en La Gramatología (1971), que la objetividad corresponde a una invención subjetiva del humano, que en su afán por comprender, ordenar y secuenciar interpretaciones sobre la realidad, emprende formas de nombrar y clasificar, presentando así, una intensión por significar el hecho social, en el cual se afecta desde las acciones pasivas, contemplativas o activas y emancipatorias, dejando establecido que la objetividad y la neutralidad tiene un sustento siempre de decisión de los sujetos, en este caso, de quien investiga, de las personas entrevistadas y de los teóricos a los cuales se hace referencia.

En consecuencia, esta investigación asume un enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Hernández et al. (2004), “el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente” (p. 356). Como resultado, “cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones

cualitativas iguales o equivalentes. Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas, como en la investigación cuantitativa” (p. 686).

En esta línea, Ceballos (2009) indica que “la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia” (p. 416), por lo tanto, de acuerdo con Moreno (2014):

La realidad no es un objeto que está ahí y que se puede estudiar de manera objetiva, pues en las narrativas de las [personas] sobre el tema de investigación media su propia experiencia pedagógica y la construcción social de la realidad que ha logrado, pues no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación (p. 18).

Por lo tanto, se establece que la investigación al privilegiar la voz de los/as docentes entrevistados se ubica en un enfoque cualitativo, desde una entrada metodológica próxima a la sistematización de experiencias y a la caracterización de las concepciones de los/as docentes en relación a la educación para la paz, para lo cual, se empleo la técnica de entrevista semiestructurada para aproximarse a comprensiones epistemológicas y prácticas en cuanto a las maneras de encarar las tensiones y los retos de la profesión en un contexto de conflicto armado interno como en el caso Colombiano.

2.3.1. Fases

El diseño metodológico al asumirse como un proceso, primero se aproximó a comprender el concepto de paz desde cuatro autores, lo cual favoreció además de una fundamentación de orden teórico establecer una línea de tiempo que dialogara con acontecimientos de orden jurídico a nivel internacional y nacional que a su vez respondían a situaciones de conflicto y violencia que buscaban regularse por medio de acuerdos de legislativos y educativos que de acuerdo a Jares (2004) es posible caracterizar en cuatro hitos: “el legado de la Escuela Nueva, la aportación de la Unesco, la contribución de la investigación para la paz, y las aportaciones pedagógicas de la noviolencia” (p. 14) y para del país la Constitución Política de Colombia de 1991.

En esa línea, un segundo nivel de apropiación buscó una relación más cercana al contexto y las formas de organización para la consolidación de la paz que no corresponden en principio a la academia sino a los movimientos sociales y de víctimas, organizaciones defensoras de derechos humanos, periodismo independiente, colectivos feministas entre otras que han aportado grandes experiencias de construcción de paz. Esta información fue organizada en tablas que buscaban sintetizar sus campos de acción, en razón a que el centro de análisis de la presente investigación son los postgrados en educación y docencia, lo cual no resta la importancia de hacer hincapié en que la academia es un escenario al que se suma la construcción de paz que tiene su origen en los procesos organizativos de los territorios.

En esa medida, percibiendo que la academia latinoamericana se ha constituido desde referentes extranjeros y la necesidad de aunar esfuerzos en la consolidación de apuestas de educación y creación de redes a nivel regional, se buscó establecer a nivel metodológico un diálogo con parte de la comunidad hispanohablante para dejar claro que no se desconoce el saber y producción de conocimiento lejano a las fronteras de sentido de América Latina, sino en cambio, en denotar en este caso como académicos españoles reconocen en la región importantes construcciones teóricas y prácticas principalmente desde Paulo Freire, y como este a su vez es un referente ético y político en términos educativos desde la reivindicación del saber popular al cual se suman diferentes educadores/as para desde sus prácticas cotidianas comprender las dinámicas territoriales, producir conocimiento y promover proyectos que den un lugar a los/as educadores/as como trabajadores de la cultura, y por lo tanto, como agentes fundamentales para la transformación de una cultura de violencia a culturas de paz.

Dichos momentos preliminares permitieron concatenar discursos teóricos, metodológicos y experienciales en torno a la educación para la paz que arrojo entre los hallazgos la relevancia de aproximarse al diálogo interdisciplinar desde el reconocimiento de la multidimensional, integralidad e interdependencia de la humanidad, para así encontrar puntos neurálgicos de construcción de paz.

Dicho estado de las cosas permitió agrupar en una matriz categorial (ver anexo 2) los aspectos que se iban a sintetizar, analizar y con los cuales se iba a realizar un diálogo teórico-empírico entre el investigador, los teóricos referenciados, los Plan de Desarrollo Institucional de las universidades que hicieron parte de la investigación, una experiencia en construcción de paz por universidad para el diálogo entre las IES y las voces de los/as docentes entrevistados.

Como resultado, el proceso permitió dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos de los cuales se da cuenta en el apartado de coordenadas finales.

2.4. Criterios de selección de los casos de análisis

En relación con la Fase I del macroproyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz” (Patiño-Montero, F. et al., 2017, p. 9), se definió, al igual que en ese caso, asumir el muestreo por criterios y el muestreo por conveniencia. “Este tipo de combinación es posible hacerla sin detrimento de la investigación, como afirma Hernández et al. (2004), pues una misma investigación requiere una estrategia de muestreo mixta que combine varios tipos de muestra.

En ese sentido, para la fase II del macroproyecto se realizó un ejercicio de caracterización de las 300 IES del país, en el cual se identificó que en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, el Plan de Desarrollo o Misión Institucional, hubiese declarada una apuesta formativa en Educación para la Paz.

A partir de esta caracterización, se estableció como criterio realizar la presente investigación específicamente en IES de Bogotá D.C., en tanto que el trabajo de los demás investigadores del macroproyecto se concentraría en IES regionales de los departamentos con mayor afectación por el conflicto armado. Lo anterior, en orden a establecer posteriormente un ejercicio comparativo en el marco del macroproyecto que permitiera analizar las similitudes y diferencias entre las concepciones docentes de unas y otras IES. Asimismo, para el caso de la presente investigación el equipo investigador definió concentrarse en tres (3) programas de maestría en ciencias de la educación que tuvieran de forma declarada una apuesta institucional o

línea de investigación en educación para la paz para poder comprender las perspectivas formativas que se tienen en cuenta en la formación del profesorado en nivel de maestría.

De acuerdo a ello, se estableció que los/as docentes entrevistados serían docentes activos o retirados de las maestrías en educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que contaran con experiencia en docencia universitaria en nivel de postgrado de por lo menos cinco años y que su experiencia profesional fuera primordialmente en la ciudad de Bogotá D.C. teniendo en cuenta la relación de los mismos con diferentes regiones del país por medio de modalidades educación a distancia, actividades de extensión o investigación en el campo de la educación y la educación para la paz.

En cuanto al tamaño de la muestra, de acuerdo con Neuman (2009) como se citó en Patiño-Montero, F. et al. (2019), esta no se fija *a priori* (antes de la recolección de datos), sino que se establece un tipo de unidad de análisis y a veces se perfila un número aproximado de casos (p. 14)

De esa manera, Mertens (2010) como se citó en Patiño-Montero, F. et al. (2019) indica que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos.

En consecuencia, se estableció contacto con tres (3) docentes de tres (3) universidades para contribuir desde su experiencia en esta investigación, mediante una entrevista semiestructurada de 10 preguntas. Para lo anterior, se tuvieron en cuenta los aspectos propios de la ética de la investigación, en tanto que se diseñó un Consentimiento Informado que fue diligenciado por todos los participantes en las entrevistas (Anexo 2).

En ese orden de ideas, el número final de docentes entrevistados/as estaba sujeto a la disponibilidad y autonomía de los/as docentes convocados para participar de la investigación. De esa manera, al final se contó con la participación de tres (3) docentes de la Universidad Santo

Tomás, dos (2) de la Universidad de La Salle y una (1) docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dada la emergencia sanitaria a causa del virus COVID-19 en el 2020, las entrevistas fueron realizadas por medio de la plataforma virtual de google meet, las cuales como el Consentimiento Informado lo contemplaba, fueron grabadas para garantizar la posterior transcripción, análisis y triangulación de la información recolectada.

2.5. Diseño y validación de instrumentos

De acuerdo a la naturaleza de la investigación, se encontró preciso hacer uso de la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de la información, en razón que de acuerdo con Hernández et al. (2004), éstas se “basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (p. 403). En ese sentido, Mertens (2010), como se citó en Hernández et al. (2004), clasifica las preguntas en seis tipos, de los cuales, se hizo uso de cinco de ellas, teniendo en cuenta dos niveles de apropiación.

Por un lado, fueron preguntas de *opinión*, de *conocimientos* y de *antecedentes* (Hernández et al., 2004, p. 404), en razón a que en principio se buscaba conocer las concepciones de los/as docentes en relación a los fines y estrategias de la educación para la paz, los principios orientadores e implicaciones de la misma en el contexto colombiano, las tensiones y retos de la educación para la paz en programas de formación postgradual de maestros/as, las orientaciones institucionales en ese sentido y la manera en que filosofía institucional se articula con los propósitos de la construcción de escenarios de paz y las resistencias que se encuentran en los escenarios educativos al momento de abordar este tipo de temáticas y campos discursivos.

De otro lado, las preguntas en relación a las percepciones *sensitivas* y de *antecedentes* en atención a la estructura de una entrevista semiestructurada, los/as docentes contaron con el espacio y libertad que necesitaron para exponer las reflexiones y ejemplos que les suscita la educación para la paz, teniendo en cuenta que la experiencia docente se configura desde la implicación del cuerpo, los sentidos, sensibilidad, compromisos y posturas éticas y políticas en cuanto a las

implicaciones emocionales de trabajar con personas en diferentes contextos donde se presentan diversos tipos de violencia, dolor y resistencias que tienen lugar en los territorios donde tiene lugar la acción pedagógica e investigativa de los/as docentes y en ese sentido, como la formación se hace relevante no solo en términos teóricos sino de sensibilidad para el acompañamiento desde el cuidado de las personas que hacen parte de los procesos pedagógicos.

En ese sentido, se diseñó un guión para el desarrollo de la entrevista que contaba con diez (10) preguntas que tenían la intención de motivar la reflexión de los docentes y no limitar el tiempo para escuchar sus intervenciones, adicional a ello, en las oportunidades que se encontró oportuno, se articularon preguntas o se realizaron algunas adicionales, ello no fue posible en todos los casos dados problemas de conectividad que impedían que el diálogo se estableciera de manera más fluida.

La batería de preguntas (ver anexo 3) respondía a una matriz categorial diseñada para el desarrollo de la investigación. Una vez realizado el instrumento, el mismo fue validado por pares expertos, entre los cuales, en un primer momento contó con el equipo de docentes investigadores que hacen parte del Macroproyecto y posteriormente con tres (3) docentes investigadores en el campo de las ciencias sociales que realizaron retroalimentación y validación de la entrevista semiestructurada.

2.6. Resultados, análisis y discusión

Los resultados se presentan de acuerdo al orden de la matriz categorial y en respuesta a la pregunta y los objetivos específicos, en ese sentido, se organizaron tres bloques de categorías que se desarrollan de forma descendente tejiendo un diálogo teórico-empírico que tiene sustento en la información recolectada. El primer bloque está compuesto por la categoría de educación para la paz y la subcategoría de cátedra de paz. El segundo bloque, lo componen los principios orientadores de la educación para la paz y la formación postgradual de maestros y el tercer bloque contexto. En términos formales, a cada uno de los profesores participantes se les asignó un código que permitió garantizar el anonimato pactado en el consentimiento informado, por

tanto, se encontrarán identificadas su participaciones con la letra P en mayúscula acompañada de un número.

La cátedra de paz es una subcategoría por la frecuencia en las respuestas en relación a la educación para la paz y por enunciarse como un aspecto que representa tensiones y retos en el contexto del país.

2.6.1. Educación para la paz y cátedra de paz

El Tratado de Versalles (1919) es un ejemplo a nivel mundial que representa los riesgos de un acuerdo que se encarga de pisotear la dignidad del *perdedor*, en este caso, del pueblo alemán, bajo un armisticio que posterior a la Primera Guerra Mundial (1914 - 1918) se configuró como el germen de lo que sería la Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) que, a su vez, es ejemplo de lo devastador de la revancha.

El fin de la Segunda Guerra Mundial posterior al lanzamiento de las bombas atómicas en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki dejó clara la capacidad de destrucción del hombre por el hombre (El Tiempo, s.f.), mostrar supremacía, poder y capacidad de destrucción. Buscar legitimar o justificar el uso desproporcionado de la fuerza es evidencia de un discurso que prefiere anular la diferencia de raíz, dejar claro el mensaje que no importan los mecanismos sino salir victorioso de la competencia, la confrontación de ideas y argumentos reducida a estrategias militares para quebrantar la voluntad del adversario, el contrario, para así otorgarse la potestad el bando vencedor de dictaminar la historia, escribiendo e imponiendo su versión de la misma.

Así es que, aproximándose desde las investigaciones de Galtung (1998, 2003), Muñoz (2001), Valencia y Ávila (2016), Molano (2016) y De Roux (2018), a las tensiones y los retos que supone dotar de legitimidad el proceso de paz en Colombia (2012 - 2016) para que no se repita la historia del tratado de Versalles, implica comprender las historias que han sido silenciadas por medio del ejercicio sistemático de la violencia contra amplios sectores de la población que viven inmersos en la miseria, el hambre y la ausencia total de derechos que

garanticen la vida digna de los/as ciudadanos/as, por lo tanto, la violencia en Colombia es directa, cultural y estructural, en consecuencia, la construcción de culturas de paz solo será posible si se emprenden procesos de reconciliación nacional, no de perdón y olvido¹⁵, sino donde los derechos de las víctimas a Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición sean garantizados y se sistematicen las memorias del conflicto para reconfigurar la historia desde el reconocimiento de *las* historias que se han negado, ocultado y estigmatizado, sin ello, la construcción de paz siempre estará supeditada a versiones dualistas entre malos y buenos y vencedores y vencidos.

La dicotomía no solo se ve reflejada en las versiones dualistas antes expuestas, también entre el respeto a la ley vs la ineficiencia de la ley. Este tema que pone en cuestión la legitimidad de procesos legislativos que propenden por la construcción de paz en este caso, las que reglamenta el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición -SIVJNR- y la Cátedra de Paz. Respecto a esta última, las Instituciones de Educación Superior de acuerdo a la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y el artículo 3 de la Ley 30 de 1992.

En este sentido, en relación a la educación para la paz y la cátedra de paz P2 afirma que [...] ya el hecho de hablar de Educación para la Paz, que haya una Cátedra de Paz, hay hasta asignaturas de paz, nos mete en una la lógica, a mi modo de ver un poco perversa, [...] [y] es un asunto cultural muy arraigado en Colombia pero no exclusivamente de colombianos, y es que en términos educativos nuestra sociedad ha asumido que para cada problema que existe hay que crear una cátedra, [...] entendida como asignatura, [...] [y] desde el punto de vista macro, queremos resolver todos los problemas con la promulgación de una ley, como si la cátedra *per se* y la ley *per se* resolviera el problema [...], yo creo que el asunto no es de una cátedra (Entrevista P2, comunicación personal).

De esta manera, se presenta una tensión en relación a que la construcción de culturas de paz no es un asunto normativo y menos punitivo, en cambio, P2 plantea que se trata es de

¹⁵ Para profundizar en las consecuencias de las leyes de perdón y olvido ver: Carracedo y Bahar (2018)

Reconfigurar, reconstituir nuestra cultura en términos de una redimensión del tipo de relaciones que establecemos, [...] entre nosotros como seres humanos, con los demás seres vivos y con los demás factores que garantizan nuestra condición vital. Entonces no se trata ni de una cátedra, ni de una ley, ni de una asignatura, sino de una plena conciencia que atraviese todo el fenómeno curricular para que todo lo que ocurra en el ámbito de la educación intencionada y no intencionada conduzca a la formación (Entrevista P2, comunicación personal).

Dicho análisis guarda relación con la Figura 2 donde Herrero (2012), retomando los postulados de Martínez Rojo (1995, 2002), expone que la comunicación para la paz requiere establecerse consigo mismo (psicopacifismo), con los demás (sociopacifismo) y con la naturaleza (ecopacifismo). En este caso, P2, lo expone acorde al tipo de relaciones que tienen lugar entre los seres humanos, los seres vivos y los factores que garantizan la condición vital de la especie. Este campo comprensivo permite mencionar que los procesos reflexivos en el marco del ejercicio profesional en educación superior se entrecruzan dadas las exigencias del oficio, así que no es posible decir que existe plagio, falta de citación o desconocimiento de teorías, enfoques y modelos en cuanto a los aspectos de formación (*bildung*) y educación para la paz, sino que la práctica y la reflexión sobre la misma conduce a que la experiencia tome *forma* de sinergías que se mueven desde un plano ético y político en lo consenciente a las tensiones y los retos de la construcción de paz en un país como Colombia, que requiere, como argumenta P2, situar los retos en términos de reconfiguración de la cultura, más allá de la instauración, obediencia o descato de determinada normativa legal que es solo vinculante en la medida en que busca regular y demarcar directrices pero resulta inoperante en el sentido de no empoderar y buscar que las comunidades educativas apropien discursos y desaprendan prácticas instituidas de manera voluntaria o impuesta. Por lo tanto,

[...] en este marco de educación para la paz [...] las escuelas [y] las universidades, [...] tendrían que potenciar las discusiones [...] con múltiples actores sobre cómo estamos entendiendo la paz, las implicaciones desde el posacuerdo, [...] las dinámicas complejas que se tejen alrededor del [...] asesinato de líderes sociales en el país, (...) los asesinatos y [las] amenazas contra los excombatientes [...] (Entrevista P1, comunicación personal).

En ese orden de ideas, los retos del sistema educativo en general y de los posgrados en educación y docencia en particular son amplios, diversos y no corresponden solo a dicha institucionalidad, sino a que los/as ciudadanos/as asumen la paz como una militancia, una acción cotidiana que conduzca a la transformación de la condición de violencia que la atravieza la cultura, es decir, requiere de un conjunto de acciones intencionadas que desnaturalicen la muerte, como por ejemplo los asesinatos selectivos que condujeron al exterminio de un partido político legalmente constituido como sucedió en el caso de reincorporación de la Unión Patriótica -UP-¹⁶, que pensar diferente no cueste la vida como ha sucedido y siguen sucediendo en el 2021 con la vida de estudiantes, defensores/as de derechos humanos, ambientalistas, sindicalistas y en general quienes se encuentran en oposición al desprecio de la vida y propenden por la dignidad y la justicia social. En esa dirección, P1 relata que

[...] estas discusiones [...]logran tejer una imagen[...] más profunda del pasado reciente para posibilitar acciones de cuestionamiento frente a lo que estamos viviendo ahora [...], para entender las implicaciones, por ejemplo, de otros momentos de reincorporación, [...], de construcción de paz [...] [y] las implicaciones en ese plano estructural [para] ahondar en los efectos que ha tenido esa violencia en los sujetos y por lo tanto, ver como esa violencia no solamente se queda en un plano externo si no que las reproducimos en las relaciones cotidianas [...]. Entender porque esa reproducción se da y como se comienzan a concatenar unos tipos de violencia más del plano estructural y político con otras violencias[...] que están más inmersas en la cotidianidad[...] permite a los sujetos ver como [...]se está generando una reproducción de unas lógicas de violencia y autoritarismo en las dinámicas cotidianas [para] comenzar[...] a desenmarañar esa cantidad de efectos también producidos por esa prolongada situación de violencia que ha marcado la historia de nuestro país (Entrevista P1, comunicación personal).

En consecuencia, la discusión teórica sobre qué se entiende por paz en términos de tensiones, retos e implicaciones teniendo en cuenta el contexto de guerra, violencias sociales, modelo económico, sistema educativo y el lugar de acción de los posgrados en ciencias de la educación, no corresponde a discusiones irrelevantes o a una cuestión que atañe exclusivamente

¹⁶ Para profundizar sobre este caso ver: Documental El Baile Rojo.

a la academia, que claro, como escenario educativo esta llamada hacer un espacio abierto que invite a la reflexión y al cuestionamiento sobre las implicaciones de construir paz en Colombia, por eso aproximarse a las maneras en que los movimientos sociales comprenden las implicaciones de construir paz, no solo permite el estudio de categorías de análisis, sino que exige dimensionar la importancia y necesidad de los ejercicios de memoria histórica desde el cuidado. En consecuencia,

[...] para hablar de nuestro contexto, hay qué hacer énfasis en las dinámicas y discusiones que se han dado a partir de la Cátedra de Paz [...], [y] hay algo que me preocupa, y es que la discusión para la paz quede reducida a un asunto de manejo de la ira [...]. He revisado algunos (...) de los materiales y [están] ligados a la categoría de competencias ciudadanas para la paz y varias de las actividades y reflexiones están muy centradas en la construcción de relaciones de convivencia y en el manejo de la ira de los sujetos para [...] evitar los conflictos (Entrevista P1, comunicación personal).

[...] Entonces, si pensamos [...]la dinámica que se teje alrededor de la Cátedra para la Paz, las potencialidades que tiene, pero también estos elementos que a mí me generan preocupación, porque considero que la educación para la paz no puede reducirse únicamente a un análisis de los sentimientos del sujeto [...]para generar relaciones de convivencia, si no que tiene que extenderse a sus contextos próximos, a la reflexión familiar [y] comunitaria [...] (Entrevista P1, comunicación personal).

A dichas preocupaciones se suman las manifiestas por P5, cuando sustenta que

[...]no se trata de satanizar las buenas intenciones, pero que no se queden en lo legal y en el papel, [...]entonces de qué manera las instituciones asumen una postura de cultura de paz más que una cátedra de paz y las intenciones son legítimas, son válidas, son buenos comienzos pero que no se queden simplemente reguladas por una norma que plantea unos estándares y que se convierta la Cátedra de Paz y educar para la paz en un asignaturismo. [...]La educación para la paz no es una cátedra cognitiva ni memorística, es un acto de vida, una forma de vivir, y eso va mas allá [...]de un asignaturismo curricularizado dentro de un pensum estandarizado como lo plantea el mismo Ministerio de Educación [...] (Entrevista P5).

[...] Educar para la paz [...], es educar en valores [...]que intrínsecamente incluyan la justicia, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto, la cooperación, la autonomía, el amor a la verdad y no necesariamente pensar en educar para la paz es incluir una asignatura más en el currículo, [...]creo que sería un proyecto fallido. [...]Lo que se ha planteado UNESCO en la agenda 20-30 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁷, creo que tiene unos alcances de más largo aliento que supere esas brechas. (Entrevista P5).

Lo anterior plantea que la educación para la paz es un asunto integral que no puede estar centrada exclusivamente en el manejo de la ira, la construcción de escenarios de convivencia y relegada a una asignatura. En cambio, invita a comprender las dinámicas sociales que dan sustento a la indignación, los valores que se traducen en acciones cotidianas que construyen paz, porque la misma es una manera de enfrentar la vida, por eso, la agenda 2030 de la Unesco plantea campos de acción a un plazo de nueve años en los cuales la proyección es mejorar los estándares de vida de acuerdo a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-, en ese sentido, se menciona que la Cátedra de Paz¹⁸ tiene potencialidades que no deberían quedar en el papel sino potenciarla con didácticas y ejercicios pedagógicos e investigativos no homogenizantes ni hegemónicos.

[...] la educación para la paz indiscutiblemente está asociado a las posturas mismas de los sujetos [...], a veces en la escuela nosotros estamos hablando de[...] educación para la paz y entre los maestros ni nos soportamos, entonces si no tenemos unas prácticas internas, [...]diría la UNESCO, [un] clima escolar adecuado, pues sencillamente el discurso se nos va al piso, [...] yo no puedo

¹⁷ 1. Fin de la pobreza; 2. Hambre cero; 3. Salud y bienestar; 4. Educación de calidad; 5. Igualdad de género; 6. Agua limpia y seneamiento; 7. Energía asequible y no contaminante; 8. Trabajo decente y crecimiento económico; 9. Industria, innovación e infraestructura; 10. Reducción de las desigualdades; 11. Ciudades y comunidades sostenibles; 12. Producción y consumo responsable; 13. Acción por el clima; 14. Vida submarina; 15. Vida de ecosistemas terrestres; 16. Paz, justicia e instituciones sólidas; 17. Alianzas para lograr los objetivos (UNESCO, 2015).

¹⁸ Decreto 1038 de 2015, artículo 4. Estructura y contenido: 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.

echarle el rollo a mis estudiantes diciendo, [...]que tenemos que solucionar nuestros problemas cuando ellos claramente saben que hay profesores que no se pueden ver o que[...] están en tensión permanente con el directivo, entonces ahí hay un escenario muy fuerte de trabajo al interior de la institución educativa (Entrevista, P4).

En esa línea, P1 argumenta que la

[...]la educación para la paz[...] es un campo [...]que se alimenta de varias corrientes educativas y de pensamiento. [...]En el plano específico de estas corrientes estaría la Educación Popular, la Educación Comunitaria, y la Pedagogía de la Memoria como fuentes que aportarían a consolidar cuáles son esas finalidades de la Educación para la Paz (Entrevista P1).

[...]El plano de la Educación Popular evidenció la relación que se teje con los procesos de transformación social, con la posibilidad de construcción de subjetividades críticas por parte de los sujetos; en el plano de la Educación Comunitaria, se evidencia la necesidad de [...]recomponer el vínculo social que ha sido roto a partir de dinámicas de violencia prolongadas en el tiempo; y en el plano de la Pedagogía de la Memoria, [...]es cómo se construye desde la memoria una apropiación del pasado, para la construcción de un futuro diferente que [...]en muchos países se ha consolidado bajo la consigna del “Nunca Más” (Entrevista P1).

Por su parte, P2 y P3, comprenden que la paz es

[...]una expresión de convivencia armónica entre no solo los seres humanos, y este giro es crucial, no solamente entre los seres humanos como especie, sino también con los otros seres vivos, incluso con los demás factores que siendo inertes determinan nuestra condición vital, la educación entendida como formación, de facto tiene por principio[...] la construcción de escenarios de paz (Entrevista P2). Que no existirá, [...]mientras no haya propuestas de inclusión de aquellos que durante mucho tiempo han sido olvidados, [...] la Colombia profunda [...] (Entrevista P3).

De ahí que P4, considere que

[...]este tema de educación para la paz, es mirarla más allá de lo que sucedió en el conflicto armado y mirar también prácticas de violencias en la escuela, creo que ahí estamos [...] muy quedados, porque resulta que al interior de la escuela también se desarrollaron unos escenarios de

violencia muy marcados y generalmente no los atendemos, no les damos solución y mucho menos generamos prácticas culturales que diría yo hay que generar, y eso implicaría a la educación para la paz generar unas prácticas culturales para que las diferencias no se solucionen por medio del uso de la fuerza, primero que entiendan que hay diferencias (Entrevista P4).

Así pues,

[...] un principio orientador tiene que ser la contextualización de la Cátedra [de Paz]. [...] [Esta] no puede estar desarticular de lo que está sucediendo en el país, [...]no podemos estar pensando solamente en teoría si no que debemos hablar de lo que hoy en día entiende el mundo sobre educación para la paz y eso implica que hayan docentes constantemente haciendo investigación al respecto (Entrevista P6).

Por ende,

[...] la educación para la paz no solamente está fijada en pensar en cómo[...] garantizamos acciones de convivencia pacífica, sino en como potenciamos el ejercicio de derechos que posibilite hacer frente a lógicas prolongadas de violencia social y política en nuestro territorio nacional y como eso puede traducirse en la construcción de relaciones respetuosas que no estén basadas en la violencia como única forma de relación (Entrevista P1).

Esta serie de argumentos son el resultado de la experiencia práctica en docencia, investigación y de las reflexiones subjetivas de cada maestro/a en relación a su ejercicio profesional en maestrías en educación y docencia de la Universidad Santo Tomás, Pedagógica y La Salle en relación a las tensiones y los retos de la educación para la paz en Colombia que entre otros argumentos manifiestan que la educación para la paz es un ejercicio de derechos que debe propender por reconfigurar la cultura y por lo tanto el sistema educativo para encausar no solo reflexiones e investigaciones sino acciones que desde la cotidianidad encuentran las maneras de anular las brechas sociales y la construcción de paz no sea un asunto punitivo sino formativo.

2.6.2. Principios orientadores de educación para la paz

La metáfora de coordenada hace referencia a que la construcción de significación y sentido se encuentra determinada por condiciones geográficas, éticas, políticas, académicas, experienciales, económicas, sociales y culturales, lo cual, hace que las concepciones y prácticas que se apropien contengan una carga subjetiva, que es posible que devenga en subjetividades colectivas, por ejemplo, los/as docentes entrevistados argumentan que

aprender a dialogar y eso tiene que ver con una lógica, no la [...] hegeliana, ni la[...] dialéctica [que] [...]significa que hay una tesis para llegar a una síntesis, ¿eso qué quiere decir?, que alguien tiene una verdad, otra persona tiene otra verdad, pero como es dialéctico, yo de alguna manera te convengo, y ojo con la palabra convencer, que significa “vencer con”, yo te venzo con la fuerza de mis argumentos, [...]te subyugo, te elimino, para que mi verdad sea la que prevalezca, entonces aquí la dialéctica no nos ayuda, lo que nos ayuda es la dialógica, es decir, el diálogo dialógico no el diálogo dialéctico es el que debería estar muy presente en la educación para la paz (Entrevista P3).

Considerando lo anterior y de acuerdo al CvLAC de los/as docentes entrevistados/as, se encuentran tendencias en cuanto a sus investigaciones en relación a los temas, instituciones, grupos de investigación y colegas con los/as cuales se investiga y publican resultados. Estos aspectos evidencian una tendencia a la investigación desde el paradigma cualitativo y la proximidad práctica a las epistemologías del sur. En ese sentido, P5 en relación al lugar desde el cual se produce conocimiento en educación para la paz, expone que el es desde

paradigma cualitativo, el diálogo de saberes, de lo emancipador, [...]legitimando lo técnico desde las disciplinas pero también [...]desde lo práctico, [...]hermenéutico, [...]desde lo [...]crítico social [...], desde entradas metodológicas como la sistematización de experiencias, [...] [los] estudios de casos, [la] investigación-acción, [la] investigación-intervención, que le permiten al mismo estudiante construir su ruta metodológica, hay unos caminos metodológicos que solamente el investigador conoce pero se les dan unas entradas, unas apuestas que les permite a ellos tomar la decisión [desde] [...]orientaciones teóricas [...]en el orden de las políticas públicas para la educación en derechos humanos y educación para la paz, [...]de los lineamientos y los

reglamentos [...], desde las mismas pedagógicas del sur que son pensamientos emancipadores (Entrevista P5).

Es decir, interpretando las reflexiones presentadas por los/as docentes, hay tres aspectos a resaltar, se privilegian el enfoque cualitativo, los lineamientos de políticas públicas y se un posicionamiento desde las pedagogías y epistemologías emancipadoras del sur.

[...] [los] principios de orden pedagógico, [...] didáctico, [...] metodológico, [señalan] que lo experiencial es muy importante [...]. Cuando hablamos de los valores, es mirar cómo los valores de alguna manera nos están movilizand o en nuestra toma de decisiones, [...] porque toda decisión está fundamentada o movida por un valor, entonces ¿Cuáles son los valores que están apareciendo en las decisiones que tomamos a diario a nivel personal, [...] institucional, [...] social, o [...] estatal, ¿qué hay frente a eso? Entonces no es la teoría sobre los valores si no como los valores realmente están funcionando en la vida misma (Entrevista P3).

Por consiguiente,

[...] uno de los principios orientadores de la didáctica de los programas posgraduales debe ser [...] reflexiva porque es dialogal, crítica, porque no se trata de tapar el sol con las manos, se trata de darse cuenta de que exactamente es lo que está sucediendo y por qué está sucediendo, se trata de una didáctica si se quiere, de la esperanza, es decir, yo tengo muchas cosas por hacer para que ese mundo que estoy soñando, ese mundo que estoy concibiendo es posible [...] y una didáctica interrelacional (Entrevista P3).

En esa línea P4 sostiene que

[...] en el ámbito de la didáctica [...] necesitamos profundizar en didácticas para la paz, [...] tenemos que hacerlo un poco más atractivo, una forma de enamorar a los maestros de áreas distintas, posiblemente [...] es dándoles estrategias o [...] la oportunidad de construir estrategias desde diferentes disciplinas, [...] [que] se puedan construir en escenarios para la construcción de la paz, entonces yo diría que se requieren con urgencia procesos de formación en el ámbito de la didáctica (Entrevista, P4).

A modo complementario, P1 plantea una serie de principios fundamentales para tener en cuenta en los procesos de construcción de culturas de paz:

[...]En el plano de los principios éticos es importante articular las trayectorias vitales y los posicionamientos que los maestros y las maestras construyen frente a la realidad social, porque eso inevitablemente también va tener un efecto en la orientación pedagógica que tienen los procesos [...] de paz y memoria (Entrevista, P1).

[...] En el plano político, un elemento clave es el reconocimiento de la complejidad de los contextos en los que tienen lugar los procesos educativos para que evitemos esa tensión entre generar solamente una discusión de la paz que involucre al sujeto y deje de lado unos contextos que son reproductores de injusticias y de condiciones inequitativas que hacen que se generen múltiples impactos emocionales en los sujetos. [Así] que hablar de memoria y paz no significa hablar de unos conceptos, sino que estamos hablando del marco de derechos, que para nuestro caso están presentes gracias a la lucha política de sectores y organizaciones de víctimas en el país, y es importante también en ese plano político lograr ver que esto no es solamente un aporte desde la academia sino que hace parte de una lucha política agenciada por los movimientos de víctimas y diferentes organizaciones defensoras de derechos humanos en el país, eso [...]nos conecta con esa apuesta reivindicativa que tiene la relación memoria y paz (Entrevista P1).

[Y] [...]en el plano pedagógico, los principios están relacionados con [...] la Educación Popular y es esa relación entre investigación y educación, es decir, cómo agenciar procesos educativos desde la paz y la memoria que realmente dialoguen con elementos de investigación previa que nos permitan acercarnos a los contextos, [...]a las particularidades de los sujetos para [...]adelantar procesos situados, y cómo dialoga lo pedagógico con estos elementos propios del enfoque psicosocial que buscan [...]trabajar diferentes iniciativas de memoria que reconozcan esos efectos en los sujetos y posibiliten también [...]un lugar reparador y sanador de la memoria teniendo en cuenta los múltiples dolores que [...]están acumulados en la historia reciente de nuestro país (Entrevista, P1).

Bajo ese horizonte:

[...] la resiliencia mas allá de ser un término que ha acuñado la psicología clásica, nosotros lo hemos venido acuñando en términos de la pedagogía, como una pedagogía de la construcción de redes de la resiliencia, de legitimar al otro desde su historia particular en contexto, [...]el maestro no puede enseñar sin hacer auto referencia de su propia historia de vida (Entrevista P5).

Es por ello que

[...] hemos venido trabajando desde múltiples escenarios esa categoría de cuidados éticos y políticos con el fin de posibilitar tanto el cuidado de los sujetos que hacen parte de los procesos de memoria como el cuidado de los maestros y las maestras que agencian esos procesos, porque también evidenciamos el efecto emocional que tiene trabajar estos temas para los profesores y las profesoras y eso muchas veces se traduce en algunos elementos que desde el plano psicosocial se consolidan más desde la categoría de agotamiento emocional y precisamente ese agotamiento emocional es lo que no queremos que se teja en los procesos de memoria, y más bien que se puedan fortalecer esas subjetividades críticas que se encuentran en el marco de los procesos pedagógicos (Entrevista P1).

Por lo tanto,

[...] en términos de principios [...] para esa educación para la paz en el marco del posconflicto [...] un principio es la integralidad del desarrollo del proceso [...]en términos curriculares, es decir, que desde el marco teleológico, pasando por el enfoque y el tipo de contenido que se selecciona, llegando al ámbito metodológico, didáctico y anclando este de manera especial en lo evaluativo, debe haber un eje transversal, que en perspectiva de la formación como desarrollo integral permita que todas esas dimensiones de la gestión curricular macro, meso y micro siempre, de manera consciente, apuesten a la construcción de mejores escenarios de convivencia y en consecuencia a mejores escenarios de construcción de paz (Entrevista P2).

[Otro] principio [es el] de multidimensionalidad en la educación posgradual a propósito de la paz, [que] debe permitir que todos los ámbitos que tienen que ver con la formación posgradual de maestras y maestros estén atravesados por la posibilidad de comprensión de la complejidad del fenómeno social, el lugar de la educación en las transformaciones sociales y el papel determinante que tiene el maestro, el sujeto maestro, maestra en esas mediaciones para la transformación social

(Entrevista P2). [...]Eso tiene que ver con una conexión estrecha entre pedagogía, educación, formación de maestros y cultura, entendiendo la cultura de una manera [...]amplia, yo aquí me ligó [...]a la perspectiva de Harris [...], al entender la cultura como [...]un hecho que se aprende, como un conjunto de fenómenos aprendidos socialmente que incluyen tanto lo que tiene que ver con el pensamiento como [...]con el comportamiento, incluso, uno podría decir y vale pensar si no atraviesa también el ámbito de la cultura los sentimientos, la manera como no siente está ligado a las perspectivas culturales en las que te mueves, por ejemplo, [...]no se siente, ni se vive, ni se comprende, ni se usa el dolor de la misma manera en Oriente que en Occidente (Entrevista P2).

En suma, los principios de la educación para la paz parten del posicionamiento de la subjetividad de los/as docentes, el diálogo de saberes en clave de emancipación, integralidad, multidimensionalidad, esperanza, políticas públicas, memoria, paz, resiliencia, ética, política, pedagogía, didáctica, sistematización de experiencias, investigación-acción, impactos emocionales, derechos humanos, movimientos de víctimas y defensoras de derechos humanos y cuidados éticos de las comunidades con las cuales se realizan apuestas formativas como de los profesionales que las gestionan.

2.6.3. Formación posgradual de maestros/as

En cuanto a la formación de maestros/as, P3 referencia la obra de Paulo Freire para hacer mención a la esperanza y a que:

El mundo no es así, lo hemos hecho así, y sin embargo algunos dicen: no, esto no lo arregla nadie [...]. Entonces la tensión es: entre [...]el mundo que tenemos y el mundo que podríamos construir [...], es decir, que nos movemos entre la esperanza y la desesperanza [...] [y] (...) si hay algo que debería caracterizar al docente y sobre todo al estudiante-docente de posgrado es que otro mundo es posible, [...]como docentes debemos ser hombres y mujeres de la esperanza. [...]De alguna manera tenemos que reconocernos como parte del todo, yo no puedo sentir que lo que sucede en otro lado del mundo, no me toca a nivel de implicaciones, entonces la primera cosa para construir la paz yo debo tener una visión global (Entrevista P3).

La visión global que menciona P3 tiene relación con la esperanza como elemento movilizador concatenado con principios éticos, políticos, pedagógicos, el marco de derechos (Entrevista P1), la integralidad, la multidimensionalidad (Entrevista P2), la educación en valores intrínsecos para la paz (Entrevistas P3 y P5), las pedagogías críticas, sensibilización (Entrevista P4), emancipación, hermenéutica, enfoque socio-crítico (Entrevista P5), justicia social (Entrevista P6) y cuidado del ambiente (Martínez Rojo 2005 citado por Herrero 2012) entre otros, que en general representan que

[...]el reto que enmarca todo el proceso de educación para la paz hoy en día en la educación superior [...]es la inclusión y la visión de [...]sociedad, es decir, las universidades están llamadas a despertar las sociedades a partir del trabajo [...]intelectual y el trabajo ético, entonces tenemos una responsabilidad más que teórica, una responsabilidad ética (Entrevista P6).

Del mismo modo, la educación para la paz entendida como formación adquiere dimensiones de integralidad e interdependencia de las especies y codependencia con el hábitat, esta visión y forma de gestión supera la transmisión de contenidos que no tienen en cuenta las afectaciones de los sujetos en contextos específicos y la relación de estos con ejercicios de sensibilización en cuanto a la memoria, el cuidado, la reconciliación, la resignificación de las historias de vida, la sostenibilidad ambiental y el reconocimiento genuino de las diversas experiencias y emociones del cuerpo en escenarios de violencia directa, estructural y cultural, por eso,

[...] las propuestas de pedagogía de la memoria para nosotros no son algo tanto en el plano conceptual, si no que tienen que estar allí traducidos en elementos y reflexiones que potencien ejercicios prácticos de la pedagogía de la memoria [...]. No basta con tener en la cabeza a Ryker, Elizabeth Jelin o a Graciela Rubio o el aporte de muchos pensadores, si no como [...] hemos logrado construir [...]acciones pedagógicas que potencien didácticas, reflexiones de la memoria en escenarios escolares y comunitarios (Entrevista P1).

Así que otro elemento

[...]tiene que ser autocrítico, [...]cómo enseñamos nosotros, [...]para acompañar estos espacios académicos se requieren ciertas condiciones, es decir, [...]vivirlo, [...] uno tiene que transmitir en su experiencia, en su discurso, la vivencia y el convencimiento de estos escenarios. [...]a veces se encuentra uno en procesos formativos docentes que se quedan demasiado ligados a lo teórico y [...]digamos que el tema de la enseñanza también es un asunto que tiene que mirarse y de ahí la importancia de tener elementos de formación en didáctica para estos temas. ¿Qué estrategias utilizamos para la enseñanza de estos discursos?, [por ejemplo] [...]las organizaciones populares [tienen] unas experiencias [...]enormes en arte, música, usted encuentra de todo (Entrevista P4)

De ahí que las prácticas docentes en escenarios de construcción de paz se aproximen a ejercicios interdisciplinarios que busquen contrarrestar la fragmentación de contenidos propendiendo por la formación integral, lo cual implica en el ámbito de profesional docente:

Modificar y transformar las prácticas de enseñanza, es decir, buscar las mejores estrategias del qué y cómo se enseña, ya no apuntando exclusivamente a la parte de disciplinar sino, [...]entendiendo que desde cualquier disciplina, desde cualquier grupo social, desde cualquier intención, uno puede formar para la paz desde la práctica docente, entonces allí tendríamos nosotros un primer punto de donde podríamos hablar de educación para la paz, desde la transformación de las prácticas (Entrevista, P6).

En consecuencia,

[...]un gran reto que tendrían los procesos de formación es [...] brindar capacidades para que los docentes puedan ejercer liderazgo allí en las instituciones educativas y para que puedan ser grandes gestores de paz, pero para eso hay que tener formación, porque si no queda [...]en la buena vibra, en la buena intención, pero resulta que a veces es mejor tener formación (Entrevista P4) [...]por más de buena voluntad que exista por parte de los profesionales, [porque] siempre existe ese riesgo de generar nuevos daños (...) (Entrevista P1).

En este caso para la educación para la paz tendríamos que pensarnos cual es lugar que tiene la acción sin daño, [para] [...]intentar no generar nuevos daños en las personas que hacen parte de los procesos investigativos o pedagógicos en el desarrollo de acciones [...]orientadas desde la

memoria y pues cuya finalidad también es la construcción para la paz. [Por consiguiente], [...]una de las tensiones [...]es como la dinámica de los contextos locales comienza a generar cuestionamientos y efectos en la labor del maestro [...], varios de nuestros estudiantes cuando comienzan a adentrarse en este tema de la pedagogía de la memoria, que en este caso la enmarcamos en un plano amplio de la educación para la paz, comienzan a [...]reconocer las múltiples historias de vida y las problemáticas sociales de cada uno de sus estudiantes, [y] esto comienza a ser bastante exigente en el plano educativo. Por qué es, ahora qué comienzo a ver todas esas historias, estas problemáticas, la trayectoria vital de nuestros estudiantes ligadas al desplazamiento forzado, a los procesos de reincorporación [...], ¿cómo los empezamos a trabajar y a [...]procesar colectivamente?, [...]¿ahora yo que hago con el efecto que tienen las narraciones de mis estudiantes en mi propia subjetividad?, ¿cómo hago para tramitar los múltiples dolores que existen desde sus historias vitales?, ¿cómo posibilito un ejercicio de la memoria que realmente sea reparador frente a toda esa dinámica de violencia que han tenido que vivir [...]los niños y las niñas en diferentes escenarios?, ¿yo qué hago frente a los sentimientos del otro?, es muy exigente en la medida que si yo abro algo que no pretendía abrir pues ¿cómo lo cierro?, ¿cómo actuó yo frente al dolor del otro?, ¿cómo actuó frente a esa expresión emocional? esos miedos [...]e inquietudes comienzan a surgir. (Entrevista P1).

[...] la paz no solamente es un asunto de fundamentación [...] y desarrollo teórico, es un asunto vivencial, es algo que nos atraviesa como sujetos, la memoria también siente [...], se plantea y se expresa corporalmente en las huellas que también tenemos en el cuerpo, entonces [...]implica un desarrollo de múltiples lenguajes [...]que nos permita realmente aportar a esa integralidad de los procesos de formación y superar esa producción netamente intelectual con un desarrollo un poco más integral de los procesos de formación de los sujetos (Entrevista P1).

En efecto, se presenta una tensión entre el saber teórico y las prácticas de encuentro genuino, donde se trasciende la referencia a autores, tendencias, enfoques, métodos y técnicas, para darle un lugar al cuerpo, las experiencias, el diálogo, la empatía y la alteridad, porque la preocupación es el ser humano, su memoria, el dolor, el cuidado y la dignidad. Esa manera de comprender y asumir el acompañamiento en espacios de formación por parte de los/as docentes, implica no solo habilidades investigativas, sino de disposición para hacer de los escenarios educativos espacios de aprendizaje que propendan por la integralidad, lo que también requiere que la condición de intelectualidad que es evidente en los/as docentes así no se enuncien desde

ese lugar, debe estar abierta al aprendizaje, a la interpelación, el silencio y ha poner las habilidades en investigación a trabajar en favor de cualificar las prácticas, gestionar emociones y construir paz desde la búsqueda de coherencia entre la teoría y la práctica.

De tal modo, que es sospechoso por decir lo menos, que por un lado, los/as docentes reivindiquen la voz, experiencias, prácticas y formas de las personas y sus contextos en los cuales tiene lugar el quehacer docente, procurando que las prácticas pedagógicas e investigativas sean reparadoras, dignificantes, empoderadoras y emancipadoras, buscando al mismo tiempo mitigar la profundización del dolor y los conflictos, que en muchos casos son los aspectos con los cuales se trabaja y no se persiven como objetivos a exterminar, sino como manifestaciones son posibles resignificar y sanar.

De otro lado, da la impresión que hay aspectos administrativos que van en contracorriente de lo que dicen predicar, porque sus preocupaciones están centradas en la acreditación de los programas, en los rankings, el número de egresados y artículos publicados en revistas indexadas, entre otros aspectos que resultan no ser anexos en muchos casos, sino el eje central de la función de la universidad como institución que hace parte de un sistema al cual, el Ministerio de Educación Nacional y Minciencias también le dictamina determinadas directrices para que pueda seguir en funcionando. En esa vía, en caso que se siga profundizando, es posible encontrar motivos y argumentos para decir que estas entidades también están sujetas a otras directrices, por ejemplo, de entidades multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-.

De modo que, los docentes encuentran que el acompañamiento pedagógico e investigativo en relación a la construcción de cultura de paz, parte de lo sensible, del encuentro, del uso del lenguaje, los lazos de confianza, la garantía de derechos, entre otros, sin dejar de enunciar puntualmente que la buena voluntad requiere de formación. De otro lado, para que los docentes tenga un lugar desde el cual investigar, publicar y garantizar calidad, las universidades emprenden, o es parte de la cultura organizacional, procesos de autoevaluación con miras a la obtención de registros calificados de los programas y de alta calidad de las universidades, que

para que éstas sean competitivas a nivel global, requieren señirse a determinadas formas, que como se ve, terminan operando como grilletes, se debe responder a una ruta y a un molde, que igual es refutado, porque se encuentra insuficiente para dar cuenta de la complejidad de la realidad, pero que aun así, se busca, se anhela y se buscan formas quizás un poco más amplias pero que al final no se alejan de la preconfiguración.

En suma, con pretención de inocencia cabe preguntar: ¿Son víctimas o cómplices quienes se ven obligados reproducir orientaciones de entidades externas que fijan derroteros y otorgan validez o no a determinadas formas de producir conocimiento? ¿El funcionario docente o administrativo cuenta con total autonomía para en nombre de su ética profesional negarse a acatar cierto tipo de orientaciones investigativas sin el riesgo de perder su trabajo? ¿en relación a la divulgación del conocimiento se toman decisiones en favor de la democratización del conocimiento? ¿las instituciones universitarias toman acciones para que la autonomía universitaria y la libertad cátedra no se vean atacadas?

Estas preguntas tienen la intención de poner en discusión que al interior de las IES, como pasa en cualquier otro lugar, existen conflictos y es decisión de cada sujeto si se busca dar trámite al mismo o simplemente se reproducen lógicas donde determinada persona o sector no da un lugar de reconocimiento al otro y sus demandas, y por lo tanto, no se abre el diálogo, no se abordan los conflictos sean estos académicos o de otra índole y el mismo crece, muere o sigue latente como incomodidad, pero sea cual sea el caso, hay semejanza entre las relaciones verticales que se vivencian en la academia y respecto a entidades gubernamentales, que en teoría, en los dos casos son escenarios democráticos para el disenso, el consenso y evitar la violencia. Por lo tanto:

La cultura de paz tiene que convertirse en una prevención para no llegar a escenarios de violencia, los conflictos siempre estarán allí porque es un escenario para redimir las diferencias, no se trata de eliminar el conflicto, el conflicto tiene que estar, el conflicto inclusive se genera en un debate académico, pero respetando y legitimando al otro para que no llegue a escenarios ni estados de violencia (Entrevista P5).

Así es que:

[...] en términos de reto, [...]tiene que haber una mayor conexión, [...]entre lo que está pasando en las jaulas de clase y lo que está pasando en los contextos de desarrollo sociocultural en el ámbito de nuestro país y nuestra cultura [...] (Entrevista P2).

Es decir:

[...] los posgrados en educación tienen que hacer un énfasis [...]en sacar el aula de la jaula, los procesos posgraduales, [...]particularmente los posgrados en educación, no pueden seguir estando encerrados en las jaulas de clase, [...]necesitamos que nuestros maestrantes en educación estén en la calle con las comunidades comprendiendo qué es lo que allí ocurre y entender que cuando hacen eso están constituyendo la calle, en la institución educativa, en el barrio, en el parque, en un aula de clase. (Entrevista, P2)

Así que los retos

[...] son enormes [...]para el sistema educativo, ni siquiera para una maestría, ni siquiera para una universidad, sino para todo el sistema educativo, y es empezar a generar un ambiente discursivo y ojalá práctico del tema de la paz en sus múltiples dimensiones, es decir, no es solamente aquí un asunto del acuerdo de paz con las FARC, [sino] en múltiples situaciones de violencia, yo creo que hay que empezar a tejer unos escenarios de cultura de paz, de vivencia de paz, discursiva de la paz [...]Otro reto es generar comunidades de aprendizaje para la paz, [...]comunidades de enseñanza, [...]es potenciar, brindar las capacidades para qué [...]una vez salgan de su formación de Magister, vayan paralelamente generando esas comunidades que se están construyendo al interior de las instituciones educativas [...], eso es fundamental[...]con todos los maestros [...]porque si no difícilmente cambiaremos (Entrevista P4).

En suma, los retos se encuentran relacionados con la formación en cultura política del sujeto maestro/a como agente social de transformación cargado de intenciones, que en el marco del sistema democrático de un país atravesado por diferentes tipos de violencia, como Colombia, encuentra problemático que se reproduzca patrones de violencia bajo el supuesto amparo de tradiciones que van desde violencia contra la mujer, las personas que se reconocen como parte de

la comunidad LGTBI, el abuso de poder por parte de la fuerza pública, condiciones de inequidad, concentración de la tierra, hasta corridas de toros.

En conclusión, la formación posgradual de maestros/as esta llamada a ser integral en atención a la pluridimensionalidad humana y los problemas que presenta el tipo de sociedad que la especie ha consolidado, es decir, la construcción de paz es un proyecto ambicioso y global, no de recetas preestablecidas y definitivas, en contraste y de acuerdo con Muñoz (s.f), es imperfecta, lo cual no indica que no sea consistente en relación en principio al cuidado de las vidas y las condiciones de preservación de las mismas, es decir, derechos que garanticen la erradicación de la muerte por hambre, causas curables o algún tipo de violencia, los ecosistemas y especies en vía de extinción, la contaminación marítima y espacial, el exceso de plásticos, la explotación de energías fósiles, los monocultivos y la ganadería extensiva, entre otras prácticas que la especie legitima, reproduce o no se cuestiona, y esa es la labor de los/as educadores, promover reflexiones que permitan la autocrítica, el cambio de parecer y las acciones contextualizadas evitando los juicios de valor a priori, tema que es complejo pero es posible trabajar, ya que por solo poner un ejemplo, el trabajo infantil tiene diferentes aristas por donde ser analizado y eso no lo hace menos problemático pero amplía el espectro de comprensión de ese fenómeno puntualmente.

2.6.4. Lugar de investigación en los posgrados en Educación y Docencia

La presentación de informes de investigación es una de las modalidades de graduación en general en estudios universitarios en pregrado y postgrado, y es una de las modalidades de grado que comparten los programas de maestría que hacen parte de esta investigación, por ende, uno de

[...] los retos es crear la cultura desde lo que hacen los mismos estudiantes, [...] nosotros tenemos una línea en Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía que involucra todos los temas de paz, [...] [y] creo que deberíamos sistematizar más las experiencias que tienen las instituciones de educación básica, media y por supuesto superior en cuanto lo que sucede en cada contexto, [...] hay que hacer lecturas de contexto para afianzar un poco los retos y las tensiones (Entrevista P5).

En efecto, las tensiones y los retos de la educación para la paz en general y especialmente de la investigación en posgrados en educación, requiere de lecturas de contexto que permitan comprender la dimensionalidad de las diversas situaciones dónde tiene lugar el quehacer docente, teniendo como premisa que las subjetividades de quienes interactúan en un escenario educativo sea este informal, no formal o formal, propicia el tránsito de unos estadios comprensivos a otros, de ahí la importancia que los procesos de investigación permitan identificar si hubo cambios en la percepción sobre determinado tema, por qué sucedió, si es de tipo conceptual o práctico, ya que hacer consciente el saber es propicio para apropiarse del mismo. Por lo tanto, se presenta como un obstáculo que los

Proyectos se queden en los anaqueles, [...]en las estanterías de las bibliotecas, [...]se tienen que divulgar. No divulgar como un ejercicio meramente académico donde se recibe un reconocimiento y una certificación, sino que sean proyectos transformadores, que haya intervenciones con comunidades [...]que desde la autopoiesis tienen la capacidad de autorregularse [e ir] mirando [...]cambios sustanciales a través de las investigaciones (Entrevista P5).

Entonces [...]una [...]tensión a propósito de este tema de la paz, es el lugar de la investigación en la formación posgradual de los maestros que hay que resolver rápidamente, y es el hecho de que esto se convierta en un requisito a propósito del cumplimiento, porque cumplo con el trabajo de grado, pero ya luego nadie más se preocupa por saber qué efectos eso produjo. [...]Pero eso no pasa porque cuando se estuvo en todo el proceso de formación nadie le dijo que eso era importante, ni los criterios de evaluación de este trabajo de grado pasaron por el hecho de que efectivamente pudiera producir ese efecto en la comunidad, [así que] yo percibo, y eso es generalizado pero quiero concentrarlo en los posgrados en educación, [...]y es que aún tenemos muchos trabajos de grado [...]de anaquel, [...]se convierte en el requisito de grado, pero no necesariamente están vinculados con la solución de problemas concretos en comunidades o en ámbitos concretos. (Entrevista P2).

[Por tal motivo] [...]insisto, son investigaciones que quedan donde dijimos, [...]diagnóstica la institución educativa pero no trasciende y que estará hoy en el CRAI¹⁹ de la universidad, [...] pero

¹⁹ CRAI: Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Es un repositorio virtual de documentación.

digamos que no trascienden en los procesos de [...] formación o de cambio en la institución educativa (Entrevista P4).

En ese sentido:

[...]es clave no solamente la investigación que adelantan los profesores, sino como esas investigaciones dialogan con las investigaciones que adelantan nuestros estudiantes, ya [que] luego de egresados de la maestría, [...]varios de nuestros estudiantes comienzan a fijar nuevos horizontes de investigación que fortalecen muchísimo también el mismo quehacer de los grupos y las líneas de trabajo de la maestría, entonces en este caso dialogamos no solamente hacia la investigación adelantada por los docentes, sino desde los mismos horizontes y apuestas investigativas a la que le dan apertura a nuestros estudiantes, porque también comienzan a generar unos trabajos y unas discusiones (...) que nosotros no teníamos tan presentes y han alimentado mucho el desarrollo de los seminarios temáticos. [Por ello], [...] esa relación entre investigación y educación para mi es clave para poder posibilitar [...] semestre a semestre [...]el cambio y la generación de nuevos énfasis temáticos para el trabajo con nuestros estudiantes en la maestría (Entrevista P1).

En consecuencia, las reflexiones de los/as docentes plantean tensiones y retos en relación a la necesidad de continuar sistematizando las experiencias profesionales de los docentes, por un lado, para reflexionar sobre las prácticas y producción de conocimiento situado desde el autonocimiento que permiten los diagnósticos institucionales, orientando los mismos al abordaje de situaciones específicas que permitan generar una cultura de investigación y movilización de las comunidades educativas desde las realidades locales en diálogo con las dinámicas globales, por ello:

[...] la paz es repensar esa construcción social de la historia en perspectiva de lo que han planteado algunos autores como el mismo Freire, De Sousa Santos y [...]pensadores latinoamericanos [...]. Uno de los inicios para construir una educación para la paz parte en pensarnos en perspectiva de territorio, de contexto, de cómo lo planteaban los pensadores de los años 60, (...) Freire, Dussel, toda esta generación emancipadora que planteo vernos desde nuestras perspectivas y nuestras problemáticas latinoamericanas (Entrevista P5).

En ese sentido, los/as estudiantes de posgrado están llamados a reconocer las múltiples prácticas de paz en medio de la guerra que tienen lugar en los territorios y no propiamente en la academia, entre ellas se encuentra la Comunidad de Paz de San José de Apartado, la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio -CDPMM- que nace en el marco del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio -PDPM- la Red de Comunidades en Ruptura y Resistencia en Colombia -RECORRE- y el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movic), que enmarcan sus acciones en la resistencia y denuncia al despojo de tierras, la violencia selectiva y sistemática, la defensa de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, la exclusión, la explotación de recursos en menos precio de la sostenibilidad ambiental y la economía circular, la estigmatización a determinadas comunidades, la revictimización, los montajes judiciales y el autoritarismo por parte de todos los actores armados son hechos que hacen parte del contexto nacional que los/as investigadores en educación tiene que conocer, no con el objetivo de citas referencias, sino de comprender que el diálogo entre la academia y los movimientos organizativos que emergen fuera de ella son claves para que las prácticas educativas respondan a los contextos, necesidades, intereses, cultura y recursos disponibles, para evitar que el desconocimiento, es decir, la ausencia de investigación previa y respeto a dinámicas contextuales concretas, impidan la construcción de paz desde quienes han sufrido directamente los impactos emocionales, físico y materiales de la guerra.

En consecuencia, las organizaciones comunitarias de resistencia que trabajan en red, presentan rupturas con el Estado en materia judicial por ser víctimas de montajes judiciales, por eso entre sus acciones también se registra la conexión con organizaciones internacionales de defensa de derechos humanos y cooperación internacional ante quienes realizan denuncias y de quienes reciben acompañamiento. En relación al sistema económico, las prácticas comunitarias denuncian el uso de la tierra como fuente de explotación capitalista que promueve el despojo de tierras, desplazamiento forzado y la concentración de tierra productiva sin uso para contrarrestar el hambre y la pobreza, o en uso de monocultivos y ganadería extensiva. En lo político, establecen relaciones de cooperación solidaria, acuerdos programáticos y acciones conjuntas entre organizaciones que respetan la manera en que cada una de ellas de manera autónoma decide creativamente gestionar sus prácticas para que estas respondan a los intereses comunes de

construcción de poder popular y justicia social. En relación a lo educativo, los movimientos y organizaciones tienen una apuesta conjunta por el esclarecimiento de los hechos victimizantes y en general la construcción de memoria histórica. Y cuanto al sector salud, las prácticas de los movimientos se encuentran en relación con la prevención de daños a la salud, por lo tanto, la discusión en relación a la paz es holística, porque el cultivo de alimentos con pesticidas y las fumigaciones con glifosato para acabar con los cultivos ilícitos termina afectando otro tipo de cultivos de pancoger que hacen parte de la canasta básica de muchas familias campesinas. Es decir, las rupturas que se presentan con estamentos del Estado y la cultura tienen su raíz en una defensa por la vida.

Por lo tanto, la investigación en la formación de maestros/as se puede interpretar como un conjunto de aprendizajes que es posible ir transformando, pero que en principio contribuyen a dilucidar, diseñar y proyectar rutas de aprendizaje que trasladen la comprensión de aula como un espacio cerrado, a las calles, los barrios, las veredas y la ruralidad, donde emergen y es posible abordar

La tensión existente entre esa lógica de trabajar más desde un asunto individualista, de manejo de la ira para el control de las emociones y la construcción de convivencia [...], [y] se comienza a lijar esa posibilidad de reconocimiento del otro, de construcción de relaciones de alteridad, [...]de adentrarse en esas narrativas testimoniales de los estudiantes, pero cuando eso ocurre, comienzan a generarse muchos retos y desafíos en la labor docente (Entrevista P1).

[...]y es reconocer cuáles son las iniciativas que se gestan en cada uno de los escenarios donde tiene lugar ese quehacer docente, porque no es solamente llenar de contenido (...) el proceso de formación en este marco de la educación para la paz, pedagogía y memoria, sino más bien reconocer cuáles son esos contextos y esas iniciativas para que puedan ser fortalecidas colectivamente (Entrevista P1).

[...]Otro de los retos y las tensiones es la [...]no legitimación del paradigma. [...]Este paradigma ya fue abordado por la escuela de Frankfurt y por muchos, el paradigma cualitativo. Sin duda las cifras y las estadísticas son necesarias, pero estas desde lo hermenéutico, lo crítico social, donde podamos tener la capacidad del reconocimiento de otras áreas. Nosotros no somos ratones de

laboratorio, la intervención que hacemos es con seres humanos, [...] y eso es lo que humaniza, educar para la paz es humanizar más no cuantificar [...] (Entrevista P5).

Yo no puedo pensar quienes sufren menos o más las tensiones de un conflicto armado donde niños, niñas, jóvenes, adolescentes, madres, padres han visto como decapitan a sus seres queridos por la lucha de poderes territoriales, poderes de fuerza, entonces yo no puedo volver una víctima en una cifra (Entrevista P5).

[...] la educación para la paz, tiene que pensar qué tipo de sociedad quiere y qué tipo de sujeto quiere formar, [...] más allá de pensar en ausencia de guerra, [...] pensar en sociedades más justas, equitativas, democráticas y solidarias. Es prevenir, es procurar [...] definir con las comunidades acuerdos de voluntades para una convivencia estable, [...] justa entre las subjetividades, teniendo en cuenta las diferencias entre cada uno de los seres humanos, en sus realidades de contexto, pero también teniendo en cuenta las realidades de la historia nacional, en el caso de Colombia, su historia en medio conflictos, de guerras [...], desigualdades, hay unas brechas que hay que cerrar. (Entrevista P5).

2.6.5. Contexto

“Estoy cada vez más convencido de que la ciencia antro-social necesita articularse a la ciencia de la naturaleza y que esta articulación requiere una reorganización de la estructura misma del saber”

Morin. El Método.

Las tensiones y los retos de la formación docente en posgrados en educación en relación con el contexto económico, social, ambiental y cultural del país, de acuerdo con las entrevistas a los docentes, se acentúan en la importancia en la formación ética y política del sujeto maestro/a y el rol social de las universidades no solo como escenarios de transmisión de contenidos teóricos, sino la implicación en la transformación o reproducción de la cultura, que en ningún caso es neutral, por eso se requiere pensar y actuar en relación a la construcción de paz en clave de memoria histórica, relaciones de alteridad, pluridimensionalidad humana y de problemas sociales, qué tipo de ciudadano se quiere formar y para qué tipo de sociedad, por lo tanto, hay

valores ligados a la solidaridad, la justicia social y la progresividad de los derechos humanos, por ello, el lugar de la teoría acción sin daño y del cuidado del otro son aspectos fundamentales en los procesos educativos, porque no basta con tener buena voluntad y conocimiento disciplinar sino existe interés por hacer lecturas de contexto que reconozcan en los estudiantes no sujetos en quienes depositar información sino personas con emociones, sueños y condiciones particulares que requieren profundizar las lecturas y prácticas interdisciplinarias como un camino que permitan dimensionar las realidades, las tensiones y los retos de construir paz.

En ese orden de ideas, las concepciones sobre la construcción de cultura de paz esta directamente relacionado por la comprensión y dimensionamiento que se tenga de la misma, además, que requiere acciones en relación con lo que se expresa. Por ejemplo, en el año 2016 hubo tres (3) tipos de elecciones que arrojaron resultados contrarios a las encuestas y la percepción generalizada en torno al Brexit en Reino Unido para definir la salida de dicho país de la Unión Europea, la votación del plebiscito para refrendar el acuerdo de paz en Colombia y la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos.

Estos ejemplos sirven para evidenciar que la

[...] primera tensión es [...] entre lo que decimos querer ser y lo que realmente somos, a nivel general tenemos que ser conscientes de la fractura entre lo que nosotros deseamos y lo que realmente hacemos, [...] si yo soy consciente de esa fractura puede haber un cambio (Entrevista, P3).

Por ende, como ya se ha mencionado la paz debe ser un tema vinculante, que permita la visión global del encadenamiento de problemas como el calentamiento global, el tráfico de personas y la economía extractivista lejos de principios de sostenibilidad y economía circular, aspectos que se encuentran directamente relacionados con la construcción de paz, porque Colombia no se puede pensar lejos del mundo y las dinámicas globales, menos, cuando en el territorio nacional que se dice soberano hay bases militares de Estados Unidos y hay tratados de libre comercio firmados, por lo tanto, la paz es un asunto global, económico, social, cultural, de derechos y garantías para vivir con dignidad.

En este punto es clave remarcar que en la actualidad la autonomía esta sujeta a la codependencia de unas naciones y otras y a las dinámicas que se viven en diversas fronteras del mundo que no se encuentran reguladas por reglas generales de comercio sino que conviven con el narcotráfico, el tráfico de personas, el tránsito de grupos militares de un territorio a otro entre otras dinámicas más o menos investigadas que dan cuenta de acuerdos tacitos de negociación y como se ve el mundo, es decir, se asume que Latinoamérica en un vs con Europa o Estados Unidos es una región del llamado tercer mundo o más *amablemente* países en vía de desarrollo, como si la denominación cambiara la manera en el mercado ve a la región y como la misma región se ubica en una condición de despensa de materias primas, así que la paz no es tan solo un asunto de como se regulan las protestas sociales y se fortalece el aparato judicial para que la pena de muerte sea legal, sino analizar los efectos globales en los locales, que en el caso colombiano devienen en

[...]una cosa que es realmente repugnante, [...] un país que tiene una riqueza grandísima, pero tremendamente concentrada en el 7% u el 8% de la población de Colombia mientras otros muchos [...]sobreviviendo con dos o tres dólares diarios, entonces yo tengo que comprender lo que está pasando en mi país, [...]que el tema de la paz no es solamente que un determinado grupo deje las armas, que también, [...]esa es una acción practica, pero también es una acción simbólica, es ver el problema en toda su complejidad [...]para poder identificar esas variables que están jugando dentro del proceso, [...]tengo que ver los procesos que están comprometidos en la paz, y entre eso está todo el tema del conflicto, la violencia armada, todo lo que está viviendo nuestro país porque aún hoy sigue siendo un país tremendamente inequitativo, [...] yo no puedo despachar así, de un plumazo una realidad que ha estado tan presente durante tantos años, casi que uno podría pensar incluso en los tiempos de la Colonia (Entrevista, P3).

Por su parte,

[...] muchas veces el discurso que damos [...]se estrella fuertemente con el discurso del contexto, [...]no nos digamos mentiras, [...]no ha sido gratuito que elijamos a tres presidentes recientemente con un discurso de la fuerza, es decir, tienen que llamarnos la atención, y “ese el gran logro, el gran discurso de alguien para que llegue a la jefatura del gobierno”, entonces uno dice, apostaron para que dieran rojo, y ese es el reflejo que tienen en las casas, yo a mi chino lo

eduque y le di, le daba duro y mire como es de buena persona, entonces cuando eso está instalado en las familias, pues toca empezar a trabajar fuertemente con ellos (Entrevista P4).

De modo que

[...] [una] tarea importante [...] [es] formar en procesos de reconciliación, incluso, formar una sociedad que no ha vivido directamente el conflicto, porque curiosamente quienes menos están dispuestos a la reconciliación, al perdón, es la gente que no ha vivido directamente el conflicto, es decir, la gente de [...] ciertas ciudades de este país, gente de bien, que no ha sido afectada en ningún momento directamente por el conflicto [...]. A raíz del plebiscito, [...] recuerde cómo [...] lloraban las víctimas diciendo ¿cómo es posible que en este país no le apostemos a una salida a una guerra que hemos vivido nosotros? [...] (Entrevista P4).

En vista de ello,

[...] debemos trabajar un poco más el concepto de resiliencia, el concepto de perdón y no tanto el concepto de perdonar al enemigo, sino más bien en el concepto de reconocer que el otro es sujeto, el otro también es importante, también siente, también necesita. [...] Cuando hay dolor y sufrimiento en la población hay sectores que se aprovechan, entonces yo invitaría que desde las universidades se llegue a una voz firme para presentarse como [...] una propuesta política [...]. Sería interesante que hoy en día las universidades tuvieran una representación, una voz para que de alguna manera haga el cambio que se necesita en la sociedad (Entrevista P6).

A este panorama se suman aspectos de vital importancia, como lo es el choque de tres entre los intereses, formas de comprensión, abordaje y privilegio de paradigmas de los/as docentes y las exigencias y parametros administrativos de las universidades o de entidades que patrocinan investigaciones siempre y cuando se ajusten a ciertas formas o paradigmas, en esa dirección,

[...] las maestrías en educación tienen varios retos, [...] trascender [...] esas barreras de los paradigmas, de las posturas de orden burocrático y administrativo de una institución. [...] La institución se debe a lo académico y no a lo administrativo, ese es un elemento de juicio fuerte,

(...) no puede prevalecer lo administrativo sobre lo académico en cuanto a la construcción de conocimientos [...] estamos en una burocracia del conocimiento con las mediciones de Colciencias por ejemplo, [...] nos pide unos productos, entonces parametricemos esto porque así lo determino la dirección de investigación, vuelvo a insistir porque es donde más [...] obstáculos se tiene, donde inclusive los mismos doctores en formación han dicho, cómo van a cuestionar nuestro paradigma para construir proyectos. (Entrevista, P5).

[...] tenemos retos [...] para hacer una investigación, *tiene que ser así porque estructuralmente debe estar elaborado de esta manera*, y creo que allí hay una gran tensión, y lo paradigmático no puede convertirse en un juicio administrativo porque el director de una dependencia lo determina así [...] y nunca se ha consultado a los académicos para que den cuenta de cómo se deben construir esos juicios de valor para construir los conocimientos (Entrevista, P5).

De tal forma que la construcción de paz es un proceso innacabado, constante y cotidiano, por lo tanto, “lo peor que le puede pasar a una sociedad es atacar el conflicto, es decir, el conflicto [...] es latente, nos enriquece, nos construye, nos permite ser creativos y demás, el asunto es que tenemos que generar procesos de solución del conflicto, [...] de dialogo, de reconocimiento y reconciliación” (Entrevista, P4, comunicación personal) ya que:

[...] este asunto de la paz es un asunto que nos compromete a todos, a todas las generaciones, a todos los ámbitos, se hace en la casa, se hace en la empresa, se hace en la escuela, se hace en la calle. Debe haber una consciencia comunitaria del compromiso que tenemos frente a la construcción de paz (Entrevista P3).

Y de ello no se excluye a la universidad y la revisión de las concepciones y prácticas que al interior de ellas se gestan, ya que la misma visión que se tenga de las personas, los derechos humanos, los prejuicios en relación a la construcción de paz, terminan por determinar las acciones que se van a tomar en favor de ella y si es posible la construcción colectiva de la misma, o se va a preconfigurar un tipo de ciudad y ciudadanos aptos e ideales y los que no se amolden son objetivos a eliminar por no amoldarse a la dictadura de las mayorías.

[...]Más allá de lo que hacemos nosotros en este ejercicio de investigación crítica, social, hermenéutica, [...] nos permite [...]escuchar la voz del sujeto y nosotros como investigadores ¿qué hacemos?, nos volvemos la voz de él y la legitimamos a través de estos ejercicios de grupos focales, entrevistas semiestructuradas, de todo lo que implica hacer una investigación del tipo cualitativa (Entrevista P5).

Capítulo III. Coordinadas Finales

3. Conclusiones

“Toda mata que sembramos, sembramos vida, porque nosotros sin la comida no podemos resistir, porque esa también es la idea de defender este territorio, quieren llevarse todos los recursos naturales de la tierra.

La paz se construye desde el corazón, cuando yo aprendo a quererme yo aprendo a querer a los demas, si yo no aprendo a quererme a mi misma no quiero a nadie, entonces yo creo que desde ahí hay que construir la paz. Porque la paz se firma y un papel se lo lleva el viento o le cae agua y se acabó, en cambio lo que uno construye desde el corazón no lo acaba nadie”.

Brígida González. Miembro fundador de la Comuniad de Paz de San José de Apartado

El presente apartado se compone de tres partes, primero se da respuesta a la pregunta de investigación, posteriormente se desarrollan los tres objetivos específicos y se cierra presentando consideraciones en relación al objetivo general.

En ese sentido, recordando que la pregunta de investigación era: ¿Es la cátedra de paz una tensión-reto emergente de las concepciones docentes de tres IES en la ciudad de Bogotá D.C. en relación a la construcción de cultura de paz en el país?

En respuesta a la pregunta, se encuentra que la Cátedra de Paz *sí* es una tensión-reto emergente de las concepciones de los docentes de tres IES en la ciudad de Bogotá D.C., en la medida en que ninguna de las preguntas realizadas a los docentes estaba direccionada intensionalmente a la Cátedra de Paz (ver anexo 3) y aun así, se evidencia una relación de cuatro (4) a dos (2), siendo cuatro (4) el número de docentes que hace mención a la Cátedra de Paz al momento de responder a preguntas relacionadas con la educación para la paz, en ese sentido, dos docentes de la Universidad Santo Tomás la mencionan, uno de la Universidad de La Salle y una de la Universidad Pedagógica Nacional, determinando de esa manera que las concepciones emergentes respecto a la Cátedra se presenta en las IES.

Por consiguiente, cabe precisar que los docentes que no hicieron mención de manera directa a la cátedra de paz en sus respuestas, articularon en las mismas el Acuerdo de Paz y el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Verdad y No Repetición para plantear las tensiones y los retos de la educación para la paz.

En esa línea, las reflexiones de los docentes presentan tensiones semejantes en cuanto a que la educación para la paz no puede reducir su comprensión a la instauración de una asignatura en un currículo estandarizado, sino que la misma debe hacer parte del marco teleológico que orienta todo el fenómeno curricular a la formación de ciudadanos/as que vivencian prácticas cotidianas de paz, es decir, la paz es una actitud de vida que atraviesa los sentidos de los sujetos. En la misma dirección, se manifiestan preocupaciones porque la Cátedra de Paz se convierta en un escenario que hace énfasis en la regulación las emociones de los sujetos, en detrimento de un abordaje que haga hincapié en las perspectivas integrales de formación en términos de memoria histórica, exigencia de derechos sociales y garantías que permitan proyectar acciones sostenidas de construcción de paz.

Adicionalmente, en los respectivos planes de desarrollo de las tres IES que hicieron parte de la investigación se identifican opciones declaradas por la formación integral, la cultura de paz y una impronta en la formación humanista en las tres universidades, además católica en las dos (2) IES privadas. También se presenta una opción por la garantía y defensa de los derechos humanos y una consciencia planetaria que estipula que sin la voz de las víctimas, las minorías, estrategias, planes y proyectos de paz territorial, desarrollo rural y cuidado sustentable de la biodiversidad, la paz estructural presenta retos que comprenden que la construcción de cultura de paz implica además de la construcción de relaciones de convivencia, la transformación de las condiciones de inequidad, así que las tensiones que se presentan guarda relación con que la instauración de leyes no garantizan acciones de transformación cultural y por consiguiente, que el modelo económico, social, educativo y ambiental propenda por la dignidad humana y la conquista paulatina de derechos que permita el desarrollo de capacidades para la paz.

Para dar respuesta a la pregunta, hubo dos acciones principalmente, por un lado, la revisión de documentos institucionales, la página web de cada universidad, el programa de maestría, una revisión que da cuenta de publicaciones institucionales en el marco de la cátedra y temas de construcción de paz como pedagogía de la memoria, pedagogía de la resiliencia y eventos académicos e investigaciones enfocadas en analizar las implicaciones de la construcción de paz sectores rurales, urbanos y periféricos y de otro lado, el resultado de las entrevistas que se desarrollaron anteriormente.

En cuanto a los objetivos específicos, estos marcaron una ruta que permitió recabar la información necesaria para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos planteados, por lo tanto, en cuanto al primer objetivo específico, se reconoce en las concepciones y prácticas docentes, que el ejercicio investigativo tiene un lugar fundamental en la medida en que el conocimiento se afianza en el ejercicio profesional de lectura, práctica, reflexión, sistematización y divulgación de resultados y debates que se dan al interior de cada programa y en eventos académicos que marcan la importancia de entablar diálogos entre las investigaciones que realizan los docentes de maestría y los/as maestrantes.

Dentro de las concepciones docentes, se presentan acuerdos al señalar que la construcción de paz es una actitud de vida y no una cátedra, por lo tanto, la misma pasa por la reconfiguración de la cultura en la medida en que se propende por entablar relaciones de alteridad, cuidado, resiliencia y dignificación, ya que se asume que las condiciones de pobreza están estrechamente relacionadas con dinámicas de empobrecimiento en razón a la falta de acceso a bienes de primera necesidad, que favorezcan el desarrollo de la personas y las saque del afán cotidiano por la exclusivamente supervivencia y no en el desarrollo de las capacidades que cimenten sociedades más justas.

También se hace mención a que los movimientos sociales y los procesos organizativos de base tienen una incidencia fundacional en ejercicios de construcción de paz y procesos de restitución de derechos en el país, a las cuales, la academia se suma con importantes experiencias a nivel nacional, pero se reconoce que en principio son las luchas políticas por la defensa de la vida, el pluralismo político, la memoria histórica y la defensa de la tierra que agencian

campesinos/as, defensores de derechos humanos, líderes sociales y ambientalistas, que pusieron en la agenda pública las brechas directas, estructurales y culturales que se representan como tensiones y retos para la construcción de paz estable, duradera y con justicia social.

En cuanto al segundo objetivo específico, identificar directrices metodológicas, pedagógicas, investigativas y didácticas de las tres universidades en relación a la educación para la paz, los planes de desarrollo de las universidades, las publicaciones realizadas por las IES en los últimos cinco años en cuanto a construcción de paz y las narrativas de los/as docentes entrevistados, permiten asegurar la predominancia del enfoque cualitativo para realizar las investigaciones, a lo cual se suman metodologías participativas para recabar información, posicionamientos éticos, políticos, pedagógicos, didácticos e investigativos afines a las pedagogías críticas, las perspectivas emancipadoras del sur, la construcción de subjetividades críticas, el diálogo de saberes, la negociación cultural y la producción de conocimiento situado en relación a un contexto de violencia sociopolítica como es el caso del país.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, cada universidad tiene una forma particular de presentar sus planes de estudio, de abordarlos y de considerar la secuencialidad de contenidos, espacios académicos, actividades a desarrollar y productos por entregar, de esa manera, el ejercicio de la autonomía deja establecido que los programas de maestría de las tres universidades se encuentran acreditados como programas de alta calidad y los/as docentes que hacen parte de las mismas realizan investigaciones y publicaciones periódicamente bien sea en revistas de las universidades o libros que se realizan con el auspicio de las universidades.

Respecto a la investigación, los docentes coinciden en que se deben consolidar espacios de socialización y gestión de investigaciones que realizan los docentes y los maestrantes, la importancia en los proyectos se formulan en relación a transformar situaciones concretas en el campo educativo y por lo tanto hacen especial énfasis en las lecturas de contexto, las acciones situadas y la coherencia entre el discurso y la práctica docente en cuanto a la construcción de relaciones de paz en la cotidianidad, por esa razón, la reflexión, acción y sistematización de los

procesos es clave para desarrollar acciones de mejoramiento continuo y de cuestionamiento a la reproducción de patrones culturales que atentan contra la construcción de cultura de paz.

En esa línea, se manifiesta la necesidad de desarrollar didácticas para la paz, la gestión de herramientas que permitan el acercamiento al trabajo comunitario y a la sensibilización de docentes que no hacen parte precisamente de áreas de ciencias sociales en el trabajo de construcción de paz, porque no se considera que la misma responda a un área disciplinar específicamente sino a un conjunto de acciones que se alinean con las apuesta del buen vivir, el respeto a la diversidad, la autodeterminación, la interdependencia, la integralidad, la multidimensionalidad y la complejidad en relación a la construcción de paz en medio de las contracciones humanas.

En cuanto al último objetivo específico, determinar cuáles son las tensiones y los retos de la educación para la paz en términos de formación docente en las tres (3) universidades, el desarrollo del objetivo guarda relación con la respuesta a la pregunta de investigación en la medida en que la Cátedra de Paz es una tensión-reto en cuanto a la formación de docentes, por un lado, como se ha mencionado porque la educación para la paz es más que una asignatura, conocimiento teórico, obediencia acrítica a ordenamientos jurídicos y regulación de emociones, en contraste, por otro lado, los docentes entrevistados en cuanto a la formación docente manifiestan que el espacio institucional de la cátedra de paz en escenarios de educación formal primaria, básica, media y superior, puede favorecer el desarrollo espacios pedagógicos mediados por reflexiones didácticas en cuanto a problemas sociales, estratificación y la esperanza de construir cultura de paz con base en los principios de la justicia social, los derechos humanos, el cierre de brechas sociales y la consolidación de propuestas educativas, sociales, económicas, culturales y ambientales que dignifiquen la vida y propendan con la reflexión y sensibilización en cuanto a la necesidad que los estudiantes y ciudadanos/as en general tengan una conciencia planetaria de sostenibilidad, desarrollo, tecnología e innovación.

Otra tensión es la parcelación del conocimiento en disciplinas entre las cuales no hay diálogo, lo cual es problemático no solo por restar integralidad a las lecturas e interpretaciones

que se pueden hacer sobre los retos en relación a la construcción de paz, sino porque, además, impide que de los temas de paz sean apropiados por toda la comunidad educativa restringiendo estas acciones a las áreas de ciencias sociales y humanidades.

En esa medida, otra tensión-reto es lograr establecer mecanismos y estrategias de diálogo interinstitucional, intergeneracional e interdisciplinar para aunar esfuerzos en la construcción de paz, sin que ello suponga que no se presentaran conflictos, tensiones y retos de construcción colectiva, entre los cuales se vislumbran diferentes formas de comprender y hacer en educación ligada a enfoques metodológicos, ideológicos y epistemológicos, que pueden llegar a ni siquiera permitir la conversación, la negociación de los conflictos y la consolidación de propuestas conjuntas de paz por acciones que de facto no dan un lugar a propuestas diferentes y formas diferentes asumidas personal o institucionalmente.

Otro de los retos se presenta en relación a los derechos de las víctimas y la sociedad civil en general a verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, y la necesidad de dotar de legitimidad el Sistema Integral que componen la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial para la Paz y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por desaparecidas, por constriuir acciones de hecho en cuanto a la reparación y restitución de los derechos de las víctimas.

Por lo tanto, las tensiones y los retos se plantean a nivel sistémico, es decir, las universidades tiene como función formar profesionales en este caso magister en educación y docencia con la capacidad de gestionar proyectos de transformación en los diferente contextos donde tiene lugar el quehacer y saber docente, pero de igual manera, se requiere que exista un lugar de incidencia en las decisiones del Estado en cuanto a educación, ya que las investigaciones y ejercicio de la profesión exige de actualización, relación y conocimiento de aspectos territoriales que posibilitan la construcción de paz.

En conjunto, se da respuesta al objetivo general, aludiendo a que las concepciones docentes se enmarcan en posturas éticas y políticas que guardan relación con las apuestas

emancipadoras, las pedagogías críticas, la defensa de los derechos humanos y la consolidación de sistemas que permitan la transformación personal, social y garanticen acciones de sostenibilidad ambiental.

Para ir cerrando, de la revisión teórica se concluye que independientemente de las citas o referencias a los autores, instituciones o centros de investigación referenciados, hay puntos de articulación entre los teóricos relacionados a lo largo del informe, los docentes entrevistados, las exigencias de formación para la paz en un contexto de violencia sociopolítica y las apuestas investigativas que sostienen que existe en las universidades y movimientos sociales amplia experiencia para la construcción de paz, así que las tensiones y los retos se manifiestan en cuanto a que el ser humano debe hacer revisiones culturales profundas, que cuestionen los hechos que reproducen y naturalizan la violencia en la cotidianidad, como lo es la competencia, la inequidad, el egocentrismo, el protagonismo, la desconfianza, las relaciones verticales y la preconfiguración de formas y sentidos que excluyen o desconocen otras formas de comprender la vida y entablar relaciones consigo mismo (psicopacifismo), con los demás (sociopacifismo) y con la naturaleza (ecopacifismo).

Para concluir, el desarrollo del informe evidencia el diálogo entre diferentes autores que han aportado a la construcción del corpus epistemológico de la educación para la paz, la evolución jurídica de los derechos humanos, el derecho a la educación, la educación para la paz, la relación este derecho con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las cinco (5) P de desarrollo sostenible y el diálogo entre Universidades de países hispanohablantes, en este caso, de España y Colombia.

Adicionalmente, se presentan amalgamas metodológicas que superan las fronteras y ubican los problemas en el ser humano y la manera en que este ha constituido relaciones historicamente entre la especie, con otras especies y el ambiente, lo cual implica que la construcción de cultura de paz sea intrínseca al reconocimiento de la pluridimensionalidad de los seres humanos, el cuidado del medio ambiente, la conciencia planetaria de sostenibilidad y la articulación de los principios de: utopía, imperfección, creatividad y noviolencia para promover

que los procesos de socialización cultural, se sitúen desde la humildad y la consolidación de la dignidad humana en el marco de sociedades que proporcionen condiciones materiales y emocionales para la construcción de cultura de paz y capacidades de paz.

En ese sentido, las experiencias para el diálogo de las tres (3) IES que hicieron parte directa de la investigación plantean caminos que se pueden articular, proyectar otras rutas de acuerdo a las exigencias vigentes y proponer alternativas a la guerra, la violencia, la resolución de conflictos y se promueva la cooperación como es evidencia la alianza entre los institutos de paz de la Universidad de Granada (España) y la Universidad Santo Tomás (Colombia) en cuanto a la intención por profundizar el estudio de la paz bajo la categoría de paz imperfecta.

4. Referencias

- Adams, D. (1992). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*. UNESCO.
- Álvarez, A., & Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Contitución política de Colombia*. Legis.
- Ávila, A., & Valencia, L. (2016). *Los retos del postconflicto*. Ediciones B.
- Barragán-Giraldo, D. F., Ibarra-Mogollón, M. L. C., & Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Bauman (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura económica de Argentina.
- Buitrago, A., Cundumi, M., Yate, M., & Yaya, R. (2019). *La paz desde abajo. Breve historia, impacto y participación de los movimientos sociales en Colombia*. Ediciones USTA.
- Calderón, P. (2009). *Teoría de Conflictos de Johan Galtung*.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432/478>
- Campos, Y. (Dirección). (2003). *Documental El Baile Rojo* [Película].
- Carracedo, A., & Bahar, R. (2018). *Documental El Silencio de Los Otros*.
<http://revista.cinedocumental.com.ar/wp-content/uploads/crit2.pdf>
- Ceballos, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Pontificia Universidad Javeriana.
- CINEP. (2006). *El Derecho a la Educación*. Ediciones Ántropos.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación General No. 13 de la ONU*.
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de 10 de junio de 2011. Diario Oficial No. 48.096. Bogotá, Colombia.
- Congreso Internacional sobre la paz en la mente de los hombres. (1989). *Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres*. Congreso Internacional sobre la paz en la mente de los hombres.

- Consejo Económico y Social. (1999). *Observaciones Generales 13: El Derecho a la Educación (Artículo 13)*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf
- Coronado, F. (2018). *Educación para la transformación social y cultural : caminos hacia la paz*. Ediciones Unisalle.
- CP Educación Popular en Lucha. (s.f.). *Home*. <https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/>
- Daza, D. (2018). *Se aprueba propuesta de creación de la Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz*. <http://www.pedagogica.edu.co/home/vernoticia/377>
- Díaz, D. (2016). *Eduardo Galeano ¿Para qué sirve la utopía?* YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=JrAhHJC8dy8&ab_channel=DavidD%C3%ADaz
- El Tiempo. (s.f.). *75 años del fin de la II guerra mundial*. <https://www.eltiempo.com/mundo/europa/75-anos-de-la-segunda-guerra-mundial-491438>
- Díaz-Camacho, P. (2017). *Universitatem Facientes: Pensar la universidad en perspectiva dominicana*. Universidad Santo Tomas.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Ediciones Unesco.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, S. A.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Harris, M. (1990). *Antropología Cultural. Antropología*. Alianza Editorial.
- Hernández, R. F., & Baptista, M. (2004). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2005). *La complejidad de los derechos humanos*. <https://www.juragentium.org/topics/rights/es/herrera.htm>
- Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Paces: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf?sequence=1>

- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Jiménez, F. (2014). *Paz neutra: Una ilustración del concepto*.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2627>
- Jimenez, J. (s.f.). *Instalación del Instituto de la Paz y el Desarrollo de la Universidad de Santo Tomás (Bogotá, Colombia)*. https://ipazde.usta.edu.co/images/documentos/Instalacion-IPAZDE-SantoTo_Discurso_de_Juan_Manuel_Jim%C3%A9nez_Arenas.pdf
- Kant, I. (2018). *Hacia la paz Perpetua, un diseño filosófico*. Ediciones Alamand.
- López, L. (2015). *Diccionario de geografía aplicada y profesional: terminología de análisis, planificación y gestión del territorio*. Universidad de León.
- Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (62), 1-36.
- Medina, M. (2011). Carta abierto a Alfonso Cano. Indepaz.
http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2012/03/628_Carta-abierta-a-Alfonso-Cano.pdf
- Ministerio de Educación. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Molano, A. (2016). *A lomo de mula, viajes al corazón de las FARC-EP*. Editorial Aguilar.
- Moreno, H. (2014). La paz imperfecta en el marco del conflicto político armado en Colombia. *Entramado*, 10(1), 202-218.
- Muñoz, A. (2001). *La Paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Muñoz, F., & Bolaños, J. (s.f.). *La praxis (teoría y práctica) de la paz imperfecta*.
<http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene30/eirene30cap2.pdf>
- Muñoz, F., & López, M. (s.f.). *Historia de la Paz*. http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Historia_de_la_Paz.pdf

- Naciones Unidas. (s.f.). *Los Instrumentos Internacionales de los Derechos Humanos*.
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>
- Ortega, P. (2015). *Bitácora para la cátedra de la paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., & Vélez, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Patiño-Montero, F., (Ed.). (2019). *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Bogotá: Ediciones USTA
- Patiño-Montero, F., Orozco, T., Sánchez, P., & Ricardo, P. (2017). *La enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase I*.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13730>
- Pertuz, C., & Herrera, M. (2016). Cuento para no olvidar. En P. Ortega, *Bitácora para la Cátedra de la Paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Polanía, J. (2016). Tejer tiempos de paz : pedagogías y nuevos aprendizajes. En C. Carreño, *Cátedra Institucional Lasallista Tejer tiempos de paz: pedagogías y nuevos aprendizajes*. Universidad de La Salle.
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (2016). *Preconteo Plebiscito*.
https://elecciones.registraduria.gov.co/pre_plebis_2016/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZ_L1.htm
- Rodríguez, E. (2019). *Colombia: el desafío de implementar una paz imperfecta*.
https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/04/DT_FC_04.pdf
- Roux, F. (2018). *La Audacia de la Paz Imperfecta*. Editorial Ariel.
- Sandoval, E. (2015). Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 75-95.
- Soto, E. (2017). Ayer, hoy, mañana. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 32(3), 221- 222.
- Tomasevski, K. (1999). *Indicadores del derecho a la educación*.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Unda, M., Martínez, A., & Medina, M. (2001). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*. Universidad Pedagógica Nacional:

- http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2001_La_expedicion_pedagogica_y_las_redes_de_maestros.pdf
- UNESCO. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Unisalle. (2020). *"Utopía, una respuesta educativa a un problema político"*.
https://www.youtube.com/watch?v=Q6sO5SqWuQo&feature=emb_title&ab_channel=unisalle
- Universiad Santo Tomas. (2019). *Universidad Santo Tomás - Medellín*.
https://orientacion.universia.net.co/que_estudiar/universidad-santo-tomas---medellin-413.html
- Universiada de la Salle. (2019). *Cátedra lasallista*.
<https://www.lasalle.edu.co/Noticias/FormacionLASALLISTANoticias/uls/Catedra+Lasallista>
- Universidad de la Salle. (2015). *Librillo 61. Plan Institucional de Desarrollo (PID)*. Ediciones Unisalle.
- Universidad de la Salle. (s.f.). *Home*. https://ciencia.lasalle.edu.co/catedra_lasallista/
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Plan de desarrollo institucional 2020-2024*.
http://inbox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/pdi2020-2024_22nov.pdf
- Universidad Santo Tomas. (2004). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
ustatunja.edu.co/site/images/01-USTATunja/04-USTA-Tunja-EnlacesInstitucionales/Documentos/Institucionales/2017/tunja/PEI.pdf
- Universidad Santo Tomas. (2015). *Estrategias para la construcción de paz y la reconciliación en Boyacá. Experiencias de paz*. Universidad Santo Tomas.
- Universidad Santo Tomas. (2017). *Política curricular para programas académicos*.
http://www.ustatunja.edu.co/site/images/01-USTATunja/04-USTA-Tunja-EnlacesInstitucionales/Documentos/Institucionales/2017/tunja/Políticas_Curriculares.pdf
- Universidad Santo Tomas. (s.f.). *Home*. <https://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion-usta/la-universidad/presentacion-usta#:~:text=En%201975%20la%20Universidad%20Santo,que%20en%20Boyac%C3%A1%20la%20comunidad>

Utopía. (s.f.). *El sector rural es nuestra prioridad*. <https://www.utopia.edu.co/HomeUtopia>

5. Anexos

Anexo 1. Matriz Categorial

CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	CÁTEDRA DE PAZ
PRINCIPIOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	FORMACIÓN POSGRADUAL DE MAESTROS
CONTEXTO	
TENSIONES Y RETOS SOBRE EDUCACIÓN PARA PAZ	

Anexo 2. Consentimiento Infomado

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DECANATURA DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyecto: "Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior Bogotá".

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información

Usted ha sido invitado a participar en la investigación “*Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior Bogotá*”, que se desarrolla como proyecto de grado de la Maestría en Educación. Esta, a su vez, hace parte del macroproyecto “*La enseñanza de las Humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas*”, ejecutado por un grupo de investigadores de la Universidad Santo Tomás. En este sentido, Usted ha sido invitado por ser Profesor de una Maestría en Educación o Docencia, en la cual orienta espacios académicos de la formación humanista o de educación para la paz.

Objetivo de la investigación: caracterizar las concepciones sobre la educación para la paz en la formación posgradual en educación o docencia, a partir de las propuestas de tres programas de maestría de universidades de Bogotá.

La investigación es desarrollada, como proyecto de grado, por Juan Sebastián Castañeda Jácome, para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Participación

Su participación es absolutamente voluntaria y consiste en dar sus opiniones, percepciones y participación como docente de posgrado, respecto a la educación para la paz como componente transversal o medular de los currículos de las maestrías en educación, en su compromiso con la formación del profesorado colombiano, en el contexto de posacuerdo y

posconflicto que se vive actualmente. Para ello, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, la cual se espera tendrá una duración de una a dos sesiones de máximo 60 a 90 minutos cada una. Estos momentos de entrevista serán grabados, con la intención de poder analizar la información relevada allí. Usted podrá indicar si desea suspender en algún momento la grabación u omitir algunas de las respuestas.

¿Obtendré algún beneficio?

Su participación en este proyecto no tendrá ningún tipo de beneficio directo, ni compensación económica alguna por participar en este estudio. Sin embargo, su participación es muy importante en la medida en que, a través de ella, será posible: a) Identificar directrices metodológicas, pedagógicas, curriculares y didácticas de los programas de maestría, en relación a la educación para la paz. b) Reconocer las concepciones de la educación para la paz de docentes de los programas de maestría de universidades de Bogotá. c) Determinar cuáles son las tensiones y los retos de la educación para la paz en términos de la formación docente en los programas de maestría de universidades de Bogotá. En este sentido, también contribuye al objetivo principal del macroproyecto en tanto que será posible: Caracterizar, desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista orientadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado.

¿Existe algún riesgo?

Atendiendo a lo estipulado en el artículo 11, literal A de la Resolución 0008430 de 1993, esta investigación se clasifica sin riesgo.

¿Tendré acceso a los resultados?

Una vez finalizada la investigación y publicados los resultados, se enviará copia de los mismos a la dirección de correo electrónico suministrada por Usted.

Confidencialidad y uso de la información obtenida.

Se han tomado todas las medidas metodológicas del caso para garantizar que todas sus respuestas serán custodiadas bajo estricta reserva. Por tanto, su nombre o datos personales no serán revelados.

Investigadores

Nombre del Estudiante Investigador: Juan Sebastián Castañeda Jácome

Email: juancastaneda@ustadistancia.edu.co

Teléfono: 3212544209

Nombre del Investigador Principal del Macroproyecto y Director del Trabajo de Grado:

Freddy Patiño Montero

Email: freddypatino@ustadistancia.edu.co

Teléfono: 3107782394

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado/a con Cédula de Ciudadanía No. _____ de _____, por medio de este Consentimiento Informado manifiesto que he recibido información sobre investigación “Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior Bogotá”.

De mismo modo, manifiesto que he leído las condiciones de participación y he aclarado las dudas o inquietudes al respecto y estas han sido aclaradas en su totalidad.

Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ de 20__.

Firma,

C.C. _____ de _____

Email: _____

Anexo 3. Bateria de preguntas

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DECANATURA DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyecto: "Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior Bogotá".

ENTREVISTA A DOCENTES DE POSGRADO DE UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ

La presente entrevista será realizada a docentes o directivos de las maestrías en Educación de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pedagógica Nacional, y la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Las entrevistas tienen por finalidad identificar, en términos de formación docente, cuáles son las concepciones, las tensiones y los retos que presentan las apuestas por la educación para la paz en la formación posgradual del profesorado.

A continuación se presentan las preguntas.

1. Para Usted, ¿qué es la educación para la paz y cuáles deberían ser sus fines y estrategias en la formación posgradual del profesorado?
2. De acuerdo a su formación y experiencia docente, ¿considera que toda acción educativa debe, por principio, estar orientada a la construcción de paz? De ser afirmativa la respuesta, ¿qué implicaciones tendrían en el contexto colombiano?
3. De acuerdo a su experiencia docente, ¿cuáles considera son las tensiones y los retos de la educación para la paz en los programas de posgrado en educación, en relación con la formación docente?
4. ¿Cuál ha sido el recorrido que se ha llevado a cabo en el programa de maestría al que Usted pertenece, en relación con la apuesta por la educación para la paz en la formación posgradual de los profesores colombianos?

5. ¿Cuáles considera que son los principios orientadores en términos pedagógicos, didácticos, curriculares y metodológicos que se deben plantear los programas de posgrado en educación, de cara al cumplimiento de los propósitos de educación para paz en el contexto de posacuerdo y posconflicto que se vive en el país?
6. En ese contexto, ¿la Universidad (...) qué orientaciones teóricas y prácticas ha dado para el desarrollo de seminarios, publicaciones, planes, proyectos, conversatorios y otras actividades formativas que se puedan caracterizar como educación para la paz.
7. ¿Cuáles son las líneas de investigación o estrategias de formación investigativa en educación para la paz que existen actualmente en el programa?
8. ¿De qué manera se articula la filosofía institucional con las apuestas del programa en educación para la paz? ¿cómo se hace evidente esta impronta institucional y del programa en el perfil de egreso de los nuevos magísteres?
9. En relación con el plan de estudios y currículo vigente del programa de maestría en el que trabaja, ¿cómo está estructurada la propuesta de educación para la paz? ¿Qué agregaría o modificaría del plan vigente?
10. ¿Qué tipo de tensiones, resistencias o conflictos se presentan en el marco de los espacios académicos que orienta cuando se abordan temas relacionados con educación.

