

Fundamentación epistemológica de la educación para la paz: límites y diálogos

CLAUDIA PATRICIA MEJÍA SÁNCHEZ*

Una perspectiva epistemológica construccionista, en la cual se entiende que el sentido de la realidad emerge en la interacción de las personas en medio de las comunidades.

En esta óptica cobra sentido la recolección de los saberes ancestrales, las experiencias de vidas, las fábulas urbanas, las dinámicas académicas y prácticas pedagógicas.

CAROL SOSA Y CLAUDIA MEJÍA

A modo de introducción

El momento histórico que vivimos se caracteriza por un cambio en las maneras de ser, de hacer y de estar. Por ello se hace necesario pensar algunas cuestiones para garantizar que esta época se convierta en un momento especial, un momento para re-crear la identidad y el sentido de pertenencia en un país que vive tiempos difíciles, de vacilación, que mientras pasa por un proceso de construcción de la paz, al

* Invitada por el equipo investigador para contribuir con este capítulo, profesora de medio tiempo del área de Humanidades de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

mismo tiempo experimenta injusticias, transgresiones, incoherencias, corrupción, en todos los sectores, desde los más emblemáticos y representativos hasta los más abandonados y marginados.

La educación para la paz es lo común, nos pertenece a todos. Además, como toda práctica educativa se halla inmersa en un proceso cultural del cual deriva su relación necesaria con unos valores y una visión determinada de la mujer, del hombre y la realidad. La educación aparece así como la mediación cultural realizada y prolongada desde un proceso pedagógico, de ahí que

Todo pueblo alcanza un cierto grado de desarrollo cuando se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. En la educación, tal como la práctica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora, que impulsa a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere un grado de mayor intensidad mediante el esfuerzo consciente de su conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin [...]. (Jaeger, 1957, p. 3)

Durante este proceso, la educación en todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una “cultura de paz” (Adams, 2014, p. 25); así, la educación superior establece el propósito de desarrollar espacios de reflexión, de creación, promoción de ideas y canales que favorezcan tal proceso de participación. Este capítulo constituye un acercamiento reflexivo en un ambiente de consenso político, de aplicación de la justicia distributiva, de participación ciudadana y de incertidumbres.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la educación Superior debe implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, para lo cual se establecen los siguientes principios rectores: “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (Ley 1620 de 2013).

Para cumplir con este objetivo, la educación superior debe generar nuevas relaciones y formas de representación, desarrollar proyectos innovadores y actividades que se ocupen de enraizar la cultura de la paz. Esta cultura está caracterizada por la identidad, el diálogo y la memoria, lo cual dinamiza la transformación de los conflictos en relaciones positivas, además de fomentar los valores necesarios para una paz sostenible, desde la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia. De allí que lo esencial sea impulsar proyectos que puedan “promover una nueva conciencia en torno a lo humano” (Abad, 2012, p. 57). La comprensión de las particularidades de este proceso, invita a “contribuir en la superación de los impactos de los conflictos en la construcción de la paz” (Ospina, 2015, p. 30), desde esta realidad será significativo caracterizar un “comenzar” (Becerra, 2000), un nuevo compromiso desde el diálogo y la comprensión de la historia, resignificando lo común, la pluralidad y la “acción” (Arendt, 2008).

¿Una epistemología de la educación para la paz?

La epistemología se refiere a la teoría del conocimiento que se dirige a examinar las formas de comprensión y sus fundamentos (Cerdas, 2013, p. 192). Hablar de una epistemología de la educación para la paz es plantearse el problema desde la forma en que se concibe —o se puede comprender— tanto el concepto de paz, como las formas para alcanzarla. De modo que la educación para la paz se asienta en un “interés crítico del conocimiento” (Cerdas, 2013, p. 193). Existen diversos tipos de conocimiento, perspectivas e interpretaciones, autores y teorías que permiten desarrollar andamiajes epistémicos en relación con la paz, Boaventura de Sousa Santos propone lecturas particulares para este proceso crítico:

Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y

discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han doblado. (2011, p. 16)

En este orden de ideas, la recepción, adaptaciones, reconstrucciones y significados de las diversas posturas y lecturas epistémicas representan un conjunto de asimilaciones en las culturas. En esta multiplicidad de visiones se podrían indicar algunas ambigüedades, tensiones o límites, gracias a que algunos autores han llamado la atención sobre una serie de elementos transversales que influyen en este proceso educativo y que bien podrían indicar intereses críticos en torno a la “construcción” del conocimiento, y pueden degenerar los enfoques o hacer sustentables las opciones que se realicen.

Por otra parte, diferentes investigadores, instituciones públicas y privadas que trabajan en pro de los derechos humanos y entidades de educación superior han identificado elementos y lecturas que requieren precisiones a la hora de inclinarse por una de las opciones epistémicas en los escenarios que reclaman la educación para la paz. Se plantean entonces dos lecturas; la primera, es “una concepción más amplia de la paz [no solo como la ausencia de guerra] de manera que se ha llegado al término de *paz imperfecta* haciendo alusión al esfuerzo permanente por su construcción dentro de un mundo siempre cambiante” (Acodesi, 2003, p. 15).

La segunda lectura hace referencia a la comunidad como un ideal para alcanzar un fin, que se guía por las leyes del trabajo y la economía que llevan al éxito, donde se acelera el proceso de producción y organización, de este modo “la democracia, como dispositivo de orden, intentará articular infinidad de voluntades individuales que en principio son ilimitadas, a una voluntad colectiva, que necesariamente impone *límites*” (Acodesi, 2003, p. 51). En el gran horizonte se diluye, se funde, la identidad con principios de carácter universal, que toman fuerza en el auge del desarrollo, los mercados y los individuos. Así, desde esta lectura, surgen dos preguntas, por un lado, ¿por qué seguir leyendo la educación para la paz desde una óptica de lo perfecto, lo acabado, de un objetivo alcanzado? Aunque en una primera instancia no nos sugiera mucho, el intento por desligar la educación para la paz

del pensamiento común de que la paz puede ser construida, terminada y alcanzada resulta tener grandes y serias implicaciones, porque desde allí y en adelante se seguirán leyendo sus planteamientos y apuestas. Por otro lado, la segunda pregunta que aparece es: ¿en qué sentido una aproximación a la epistemología “universal objetiva, neutral e imparcial” (De Sousa, 2011, p. 21) limita la educación para la paz?

Habría que empezar por esclarecer en qué consiste la “idea de paz imperfecta” (Muñoz, 2001, p. 1), quizá, y donde está plasmada con mayor fuerza, es en la reflexión que se genera a partir de la experiencia de diferentes pueblos, en la que se descubren hitos de participación, límites y potencialidades, como apoyo a la generación de fundamentos de la educación para la paz:

Junto a las experiencias de Gandhi y sus seguidores, se encuentran formas de resistencia política y diplomática desarrolladas durante la Segunda Guerra Mundial por países como Dinamarca, Suecia y Noruega contra las tropas alemanas que buscaban invadir sus territorios y buscar más aliados en Europa; la lucha de los movimientos sindicales en los Estados Unidos e Inglaterra; la labor de Martin Luther King, Jr. como activista del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos para los ciudadanos afroamericanos; entre otras que conformaron progresivamente un perfil peculiar de persuasión, resistencia y presión, que de manera popular se denominó como no-violencia. (Ospina, 2015, p. 121)

La fundamentación epistemológica de la educación para la paz tiende a sobrecargarse por la tradición; es decir, allí reside una tensión en la medida en que se habla de esta como un concepto de ciencia y conocimiento, como algo objetivo que no implica acción directa, o porque se fundamenta en la sabiduría, la reflexión, la destreza, el arte y la habilidad, a partir del “verbo *epistamai* que significa ser práctico y ser capaz, entendido, hábil, efectivamente pensar, creer y conocer” (Guzmán, 2001, p. 20). Sin embargo, acrecentar esta tensión no es el cometido de esta reflexión; es, más bien, “saborear” la epistemología de la educación para la paz desde las particularidades humanas y posibles.

En este sentido, “la relación entre episteme y paz significa que sabemos que podemos hacer las paces” (Guzmán, 2001, p. 25). Dedicar e insistir en este tipo de apuestas hace posible la labor “crítico-deconstructiva” (Londoño, M. 2011, p. 10), pensar de otra manera, como lo señala Hannah Arendt. Este pensar de otra manera es lo que se intenta hacer desde la enseñanza de las humanidades para develar e indicar los fundamentos que de alguna manera se perdieron o se han mantenido encubiertos por la tradición, sin ser cuestionados ni comunicados. La educación para la paz sirve como guía para desplegar el esfuerzo por comunicar experiencias desde los saberes locales, que cambian y son sustentables.

Reconocer en este ejercicio la pluralidad, la espontaneidad y la fragilidad humana del proceso lo hace fecundo, en cuanto logra escapar de moldes, controles y de la depredación social y ecológica, que, en definitiva, tratan de afirmar tradiciones dominantes, incrustadas en la historia. El interés crítico del conocimiento, desde sus apuestas fundamentales, se esfuerza en reconocer la pluralidad humana y, por consiguiente, la espontaneidad y las perspectivas no como absolutas, sino como acercamientos que de alguna manera pueden organizar los asuntos fundamentales de la educación para la paz en el contexto colombiano. En otras palabras, este tipo de andamiaje, de disposición, brindará por algún tiempo el significado y compromiso necesarios para dedicarse a “diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico” (De Sousa, 2009, p. 11).

Se requieren hacer evidentes los “puntos emblemáticos” que dejan las lecturas tradicionalmente dominantes; uno de ellos tiene relación con la concepción de lo bello del periodo medieval, en la cual el mundo de lo teológico sustentaba el pensamiento, los valores y principios que enmarcaban la paz. El ejercicio de una vida dedicada a la contemplación, ausente de la realidad política, era evidentemente una aproximación a la belleza, a la bondad, a la paz como última verdad. La idealización giraba entonces en un mundo bueno, separado de violencias, conflictos y despojos; el espacio de la educación para la paz, desde esta mirada se convierte en un escenario que se aleja de la

realidad social (excepto desde la perspectiva de san Francisco de Asís) y se convierte en un mecanismo para garantizar la contemplación, una vida separada del compromiso, de la “acción política” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 6):

Pero con esta reformulación de la política desde las iniciativas emancipadoras que representan los movimientos populares la filosofía comprometida también redefine la relación específica del filósofo o de a filosofía en particular con la acción política, es decir, su manera de participar en la misma; ya que ello implica por su parte la superación de toda tentación de dirigismo o de actitud paternalista. Se trata de reconocer que el verdadero sujeto histórico de esta política que canaliza la fuerza moral insurgente son precisamente los colectivos en lucha y que, por eso mismo, el compromiso del filósofo se plasma en echar su suerte con ellos [...]. (2006, p. 7)

Un segundo elemento de las lecturas tradicionales sobre lo político, desde el cual se puede enmarcar la educación para la paz, es aquel que identifica la capacidad de actuar humana, entendida no desde el cambio, un “cambio hasta el final” y compartido, sino como un ejecutar órdenes, en el que la disciplina y la voluntad deben ser fortalecidas. Para Platón los que mandan son los que saben, porque poseen un conocimiento superior al de los demás y por tal motivo están destinados a cumplir tal papel, y así mantener en “paz” la *polis*:

La separación platónica de saber y hacer ha quedado en la raíz de todas las teorías de dominación que no son simples justificaciones de una irreductible e irresponsable voluntad de poder. Debido a la conceptualización y clarificación filosófica, la identificación platónica de conocimiento como mando y gobierno, y acción con obediencia y ejecución, rigieron las primeras experiencias y articulación de la esfera política y pasó a ser una gran autoridad para toda la tradición del pensamiento político, incluso después de que hubieran quedado olvidadas las raíces de las que Platón derivó sus conceptos. (Arendt, 1993, p. 326)

Más adelante en la historia se pasa del actuar al hacer, este es el tercer elemento de lectura para identificar una nueva manera de pensar la transformación en la educación para la paz, con implicaciones que conciban un espacio en el que los seres humanos puedan manifestar sus particularidades; en el que se supere la perspectiva según la cual se concibe la política como una estructura con mecanismos que controlan la vida humana a nivel individual y social. Esta noción de educación está viciada por la política, entendida como “un medio para un fin más elevado, fin último” (Arendt, 1997, p. 67). Lo que Arendt critica es tanto el hecho de comprender la política como un medio para otro fin superior, así como la postura de quienes creen que la política está determinada por relaciones de mando y obediencia desde el modelo platónico. Desde este punto de vista se olvida el verdadero sentido de la educación para la paz, entendida como libertad, como libertad de no ser dominado y de no dominar (Becerra, 2000).

El cuarto y último elemento de lectura, que limita la educación para la paz, es negar la pluralidad humana. Esta negación se presenta en lecturas que se ocupan “*del* hombre, puesto que todos sus enunciados serían correctos incluso si solo hubiera un hombre, o dos, únicamente hombres idénticos” (Arendt, 1997, pp. 31-32). La negación de la pluralidad en la educación para la paz sería contraproducente, ya que los conocimientos son la posibilidad de diálogos y opciones epistémicas, Boaventura de Sousa afirma:

La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. Sin embargo, la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada del conocimiento científico. Aparte del hecho de que esta forma de distribución es imposible en las condiciones del capitalismo global, este conocimiento tiene límites intrínsecos en relación a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en términos de igualdad. En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente

implica su utilización contrahegemónica. Consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas. (2010, p. 38)

Desconocer estas lecturas le resta crítica a la fundamentación epistémica de la educación para la paz, es necesario advertir en las diferentes interpretaciones y teorías tradicionales estos elementos, para poder entender los límites y no legitimar posturas que desgastan dicho proceso. Se trata de descubrir, encontrar los hitos y puntos ciegos que han sido olvidados con el paso del tiempo, la cicatriz en la memoria que, al estar sana, tenga la fuerza para enriquecer el sentido crítico en todas las perspectivas y desde diferentes vertientes para posibilitar diálogos que *cuiden* lo común, lo humano.

Las circunstancias actuales demandan esto cada vez más y con mayor urgencia; nada más pertinente que pensar cómo educar para la paz y cómo hacerlo desde el otro, plural, diverso, cambiante. ¿Cómo vivir la educación para la paz en un país con tantas cicatrices que no han terminado de sanar? Esto no es fácil de plantear porque es necesario mantener el equilibrio para no caer en los extremos generalizadores, y no desarrollar procesos desvinculados, aislados o que esquiven perspectivas por no satisfacer lo propio; se trata de brindar posibilidades, elementos, como menciona Boaventura de Sousa, “experiencias de reflexividad”:

La experiencia de reflexividad dialógica-solidaria entendida como proceso investigativo-formador rompe con la figura del científico individual, productor independiente de conocimientos y se relaciona con la construcción de conocimiento vinculada a actores y realidades, a actividades sociales colectivas que demandan y legitiman otro tipo de epistemes y procesos del conocer. (2006, p. 34)

Es importante resaltar que se trata de una mirada diferente que subraye las posibilidades del proceso, donde se puedan integrar y generar las particularidades de experiencias colectivas que permitan, por un lado, desligar concepciones universalistas, tradicionalistas, liberales o

dominantes y, por otro lado, ir más allá de lo evidente o quizá hacer evidente algo que ya está entre nosotros:

Para que haya un proceso interpretativo crítico en el proceso reflexivo-dialógico, se requiere tanto del autoconocimiento, como de la comprensión de la vida ajena, de la interpretación comprensiva de otras historias o formas de ser, estar, sentir y expresar el mundo. Estos procesos toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, donde la hermenéutica colectiva fundamenta, también, la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia. (Ghiso, 2017, p. 264)

Se trata entonces de pensar que, así como el ser humano es capaz de *conocerse de nuevo cada día* y asombrarse, puede hacer lo mismo con la educación para la paz desde una perspectiva colectiva. Es un ejercicio que podría estructurar, por decirlo de alguna manera, los pasos que se vienen dando en el proceso de paz; entonces no se trata de brindar soluciones, sino más bien de pensarnos en “paz”, en *colectividad*:

El aprender a vivir tiene como principal fundamento el pleno desarrollo humano, que es en sí un proceso a lo largo de la vida, es una experiencia y un aprendizaje constante, es un proceso dialéctico que comienza por el concomitamiento de sí mismo y se abre después hacia los demás. Este tipo de desarrollo busca que hombres y mujeres desplieguen por completo toda su riqueza, complejidad y emociones, que se reconozca como persona, como miembro de una familia humana y de una colectividad, un ciudadano y ciudadana capaz de generar procesos para el cambio. (Ospina, 2015, p. 127)

Estas perspectivas permiten la articulación, implican rasgos que se irán poniendo de manifiesto en diferentes momentos para advertir los límites y considerar posibles comprensiones en torno a nuestro escenario como comunidad educativa. Por consiguiente, esta reflexión nos llevará a advertir elementos alrededor del diálogo, de la enseñanza de las

humanidades, porque es un tema común, transversal y que nos cuestiona, con el fin de que estas opciones epistémicas nos conduzcan a reconocer lo constitutivo de lo colectivo, de lo común y poder asumir equilibradamente lo que somos, nuestras particularidades y potencialidades; así, acoger lo plural y singular; aceptar que lo “nuestro” nos impulsa, nos nutre.

Rasgos epistemológicos de la educación para la paz

Interés crítico por la educación para la paz

Reconocer los *límites* en los distintos niveles del “interés crítico del conocimiento” (Becerra, 2000, p. 32) es ir develando el fenómeno que podría abarcar las lecturas expuestas anteriormente: la paz imperfecta, el ideal de comunidad, las ambigüedades del fin más elevado y negar la pluralidad que aporta lo humano. Lo plural tiene características que anuncian las particularidades propiamente humanas, las cuales son difíciles de sustentar, pero llevan continuamente a la reflexión porque son complejas, imprevisibles e incontrolables. Pensar en reducir la pluralidad es desconocer lo común y desligarse del ideal propiamente humano, para garantizar un fin que genera relaciones de dominación con lógicas de explotación, que buscan controlar y someter, y que conducen a un *desarraigo* profundamente desalentador.

Implicaciones de la memoria histórica

En uno de los documentos, resultado de la mesa de conversaciones entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP) y que condujeron al acuerdo final para la paz, se expresa:

En este nuevo escenario será posible aportar a la construcción y preservación de la memoria histórica y lograr un entendimiento amplio de las múltiples dimensiones de la verdad del conflicto,

incluyendo la dimensión histórica, de tal forma que no solo se satisfaga el derecho a la verdad sino que también se contribuya a sentar las bases de la convivencia, la reconciliación, y la no repetición. (Gobierno de Colombia y Farc-EP, 2015, p. 1)

En la educación para la paz un factor determinante es la memoria, que está vinculada a la identidad, a la tierra, a lo colectivo; esta es una manera de enfrentar la realidad, y los intereses respecto a la apropiación y uso de la tierra. Este es el principal obstáculo para el proceso de paz, porque existen actores que buscan desarraigar a la población y desplazarla hacia tierras expoliadas. En este contexto, un pueblo que no tiene una conexión viva con su tierra y que no usa sus recursos, tampoco imprime su identidad en ella; por ende, la dignidad, su participación política y valores serán fácilmente reemplazados y olvidados.

Esta noción de memoria histórica hace referencia a un sistema complejo del establecimiento de formas de creencias, donde se conectan el presente y el pasado. Se trata de la relación entre los seres humanos y que está determinada por vínculos de sangre, de tierra o de pensamiento. Esta relación es orgánica y tiene vida, pues sus miembros dependen de ella, es una raíz común que desde su nacimiento los mantiene unidos por los intereses, deseos y emociones que comparten.

La memoria histórica es una plataforma de reconocimiento, no se queda en nostalgias o ideales según los cuales todo funciona en perfecta coordinación y cooperación. La memoria tiene que ver con el *cuidado* del mundo y de las condiciones que posibilitan el cambio, lo nuevo, la participación, porque puede permitirnos estar dispuestos a actuar y, por ende, a incursionar en nuevas experiencias, cuidar las condiciones que garanticen la continuidad de la acción y la pluralidad humana, en contraposición a la idea de permanencia y añoranza, de donde surge la concepción de que “todo tiempo pasado fue mejor”. Así, lo comunitario fortalece el papel de cada uno de los miembros de la comunidad dentro de ella, permite su unidad y el fortalecimiento de valores.

El cultivo de sentimientos públicos

Cuando el pueblo se arraiga en la tierra empieza a cultivar sus costumbres. Estas prácticas hacen posible la riqueza del territorio, la articulación de decisiones justas y sustentables, y el inicio de interacciones sin fracturas ni despojos, para avanzar hacia el bien común manteniendo lo plural y la libertad como nutrientes del cambio. Con todo ello se logra concebir a Colombia como un país posible y diverso.

Para que el cambio sea sustentable y se mantenga es necesario “cultivar sentimientos públicos” (Nussbaum, 2014, p. 35); es decir, pensar profundamente la “circularidad del sentido” (Nancy, 2003, p. 20), no “un” sentido del horizonte, puesto que, el estar en comunidad en la tierra, el ser con los demás, fuera de sí mismo, inclinado a lo otro, a los otros, nos lleva a pensar en acciones que constituyen y exponen lo originario, lo propio de lo común, con paradigmas de reconocimiento que promueven “una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencia cultural uno está inscrito” (Duch, 2000, p. 101).

Los límites como “posibles” lugares de aprendizaje para una cultura de paz

Sí, es importante comprender retrospectivamente los hechos del pasado, porque es un elemento de la epistemología para la paz. Esto conduce a pensar con interés crítico, a destejer los hilos que conformaron la trama de una cultura despojada del *verdadero sentido* de libertad. Los medios para construir la educación para la paz no se pueden quedar en discursos y acciones para lograr un fin. Resulta imposible predecir lo que sucederá con esta apuesta en una Colombia compartida, ya que su comprensión está limitada porque se trata de asuntos humanos, definidos por el carácter no apropiable y complejo de la acción humana. Así, es difícil predecir o planear este proceso como un “proyecto” concreto, pero sí es posible, de todas maneras, tener un compromiso con la paz, pues tal disposición atraviesa nuestra propia humanidad.

Gestores académicos desde el intercambio de saberes

Desde el diálogo es posible el “intercambio de saberes, para contribuir de alguna forma al enriquecimiento y fortalecimiento del campo de la educación para la paz y que pueda brindar pautas conceptuales y metodológicas para su efectivo rol en situaciones de conflicto armado” (Ospina, 2015, p. 18).

Finalmente, el compromiso como *gestores académicos* implica comprender la educación desde el reconocimiento, y como tal, requiere de cada uno ciertas habilidades para “cultivar la paz”. Así como la agricultura pasa por temporadas de crecimiento y de cosecha y quien cultiva sabe que los terrenos son diferentes y que algunos de ellos serán adversos para su tarea, para lo cual tendrá en cuenta y echará mano de los recursos necesarios para que su cultivo se renueve de forma sustentable, el gestor deberá conocer su campo de acción y las herramientas con las que cuenta para cumplir con su objetivo. Y para que las posibilidades sigan siendo plurales no hay que permitir que ninguna se petrifique instalándose para siempre, pues resultaría innecesario y contraproducente.

Para ello cabe recordar que “Las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (De Sousa, 2011, p. 38). Las destrezas que requieren desarrollarse aquí deberán establecer correlaciones, para que se advierta el intercambio de saberes; no solo se trata de hablar de paz, porque la memoria, la historia, son narraciones que, tras indagar en las colectividades, conducen a encontrar las raíces originariamente comunitarias. La gestión comprende —además del manejo de recursos institucionales, financieros, humanos y técnicos— nuevos aprendizajes, con distintos intereses en el conocimiento crítico, que lleven a analizar las tensiones entre los procesos internos marcados por la falta de propuestas sociales coherentes y la exclusión económica, política y cultural. Es urgente generar *perspectivas* renovadas, que permitan inferir y se ajusten a las nuevas necesidades, que comprendan diálogos, lo plural, lo comunitario como la “propiedad”, como lo que

constituye; en otras palabras, se trata de potenciar el intercambio de saberes de un modo tal que de él se puedan aprender posibles formas de ser en comunidad.

En virtud de lo anterior, identificar propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano es la apuesta del siguiente capítulo, lo cual exige la formación de sujetos políticos con la peculiaridad de pensar críticamente y con nociones articuladoras en los diferentes niveles formativos. Dicha articulación se entreteje con las políticas educativas, con la construcción de propuestas propias que propendan por la identidad latinoamericana, con un referente histórico, sociopolítico y con la prospectiva que requiere la realidad nacional desde postulados éticos y participativos.

Bibliografía

- Abad, I. (2012). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Bogotá: Temis.
- Acodesi (2003). *Hacia una educación para la paz: Estado del arte*. Bogotá: Acodesi. Recuperado de <https://is.gd/VD7TjH>
- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: Una utopía posible*. Ciudad de México: Herder.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, 3. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Labor, trabajo, acción. Una conferencia: De la historia a la acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 24(1-2), 189.
- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá: Plural.

- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur: Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (54), 17-39.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2000). *Escenarios de la corporeidad: Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <https://is.gd/9o7c4H>
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264.
- Gobierno de Colombia y Farc-EP (2015). Avances de la discusión del punto 5: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. *Comunicado conjunto* n.º 53. Recuperado de <https://is.gd/BhrYnt>
- González, A. (2011). *Hannah Arendt, el pensamiento y el mal* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1620 de 2013 (15 de marzo 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. *Diario Oficial* n.º 48 733. Recuperado de <https://is.gd/LGJgza>
- Londoño, M. (2011). *La comunidad de nos-otros: Repensar el ser en común en Hannah Arendt a partir de la acción y la pluralidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Valencia: Universidad de Granada.
- Nancy, J. (2003). *El sentido del mundo*. Buenos Aires: La Marca.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, (11), 93-125.

- Ospina, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados* (tesis inédita de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España.
- Quintero, C. y Mejía, C. (2016). Clases de costura, tejidos y puntadas. *Análisis*, 48(88), 129-144.

