

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NOCIÓN DE PRÁCTICA(S)
EDUCATIVA(S) EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

CLAUDIA PATRICIA SABOYÁ ORJUELA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2020**

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NOCIÓN DE PRÁCTICA(S)
EDUCATIVA(S) EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**CLAUDIA PATRICIA SABOYÁ ORJUELA
CÓDIGO: 2020190019**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:
OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2020**

A Gabo el niño de la casa.

*A las hijas e hijos de los excombatientes de las FARC-EP, quienes
creyeron firmemente en la construcción de Paz para la Vida Digna
con justicia social en Colombia.*

*Con la esperanza educada de que la escuela por la que transiten sea
la que teja escenarios de Paz territorial transformadora y
emancipadora.*

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

*Me dio la posibilidad de encontrar en este proceso formativo el
apoyo incondicional de mi mamá, mi hermana y hermano, las
sonrisas y esperanzas de mi sobrino para intentar materializar el
sueño de una educación para la libertad.*

*Me ha dado la posibilidad de encontrar en mi compañero de vida,
una voz crítica y propositiva para reconstruir ideas y conjugar
palabras.*

*Me une a mujeres críticas, amigas, compañeras de escuelas, de
proyectos emancipadores con las cuales hacemos realidad la utopía
de la Educación para la Paz*

*Me ha permitido encontrar maestras y maestros como el profe Oscar
Espinel, quien me ayudo a consolidar esta apuesta por reconocer los
conocimientos implícitos en las prácticas educativas.*

A todos ellos y ellas gracias.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
1. Antecedentes.....	3
2. Planteamiento del problema	7
3. Objetivos	10
3.1 General	10
3.2 Específicos	10
4. Marco Teórico	11
4.1 Práctica educativa.....	11
4.2 Paz	15
4.3 Conflicto	20
4.4 Educación para la Paz	22
5. Estrategia Metodológica	27
5.1 Estrategia de recolección de información	28
6. Análisis de la información.....	32
6.1 De la educación, la práctica y la paz al territorio de la escuela.....	32
6.2 Educación para la Paz: conflicto, violencia y convivencia.....	37
6.3 Educación para la Paz: ciudadanía, democracia y derechos	42
6.4 Educación para la Paz: sujetos, diversidad y emociones.....	48
6.5 Reflexión sobre la práctica educativa: Ser maestra en, para y desde la Educación para la Paz	53
7. Conclusiones	57
Bibliografía	61
Anexos	70

Introducción

Las y los maestros que reconocemos nuestra opción política enmarcada en la transformación de la escuela y las relaciones sociales, culturales y políticas que en ella se tejen, para consolidar una educación acorde a las realidades que se viven en cada una de ellas, hace que permanentemente nos estemos cuestionando y reflexionando sobre las prácticas que implementamos en nuestros procesos formativos, nos preguntemos sobre la pertinencia de nuestro hacer cotidiano para lograr objetivos que van más allá de la adquisición de conocimientos al trazarnos metas sobre los cambios en el macro contexto necesario para vivir en otras realidades: justas, democráticas y libres de opresiones.

Este es el marco del presente proceso investigativo, puesto que queremos recuperar aquellas prácticas educativas que dan sentido a pensar la paz como una opción política de vida; dentro de estas prácticas nos interesa reconocer qué las caracteriza y cuáles son los elementos que hacen viable la idea de una Educación para la Paz. Nos interesa lograr enunciar estos elementos con la finalidad de hacer evidente que esta educación tienen unos principios no negociables que los y las maestras han venido construyendo a lo largo de su experiencia.

Por ello, el presente documento ha sido estructurado para dar lugar a estas prácticas y enunciar como resultados finales tales principios. Trazamos un total de 7 capítulos. El primero de ellos corresponde a los *antecedentes*, en el cual mostramos un punto de partida sobre nuestro objeto investigativos: las prácticas educativas en relación con la Educación para la Paz; el segundo hace referencia al planteamiento del problema, que permite evidenciar los cuestionamientos más relevantes a hacerle a las prácticas de las maestras en el marco de reconocer el conflicto armado en Colombia, los diálogos de paz y la firma del Acuerdo.

Los *objetivos* componen el tercer capítulo y son la guía de la investigación cuyo cumplimiento brinda respuestas a la pregunta ¿qué tipo de práctica(s) educativa(s) han desarrollado las y los maestros del país en el marco de la construcción de una educación para la paz? El cuarto capítulo desarrolla el marco teórico y esboza las concepciones teóricas que,

como investigadora¹, retomo sobre la práctica educativa, paz, conflicto y educación para la paz. En la *metodología* como quinto capítulo, nos ubicamos desde un lugar de la investigación de orden cualitativo donde la hermenéutica y el análisis documental orientan el cómo de esta investigación.

Los últimos dos capítulos son el *análisis de la información* para lo cual se establecieron 5 ejes articuladores de la Educación para la paz con elementos propios de su opción política como el conflicto, la democracia, los derechos, los sujetos, las emociones, entre otros. Y las *conclusiones*, que se entretajan a partir del análisis de información, convirtiéndolas en un aporte para evidenciar y hacer explícitos algunos de los elementos que constituyen los principios de una práctica educativa que le apueste a la construcción de educación para la paz. Por último, bibliografía y anexos soportan el proceso realizado.

Finalmente, esta investigación es una invitación a construir en la cotidianidad de las escuelas, de los territorios de las educaciones, escenarios diversos que permitan la llegada y permanencia de una paz que emancipe, libere y transforme las realidades que ha dejado el conflicto armado y la violencia en nuestro país. Es un llamado a las maestras y maestros a reflexionar constantemente sobre sus prácticas y decantar en ellas los principios esenciales que hacen de la escuela un ejemplo de paz territorial emancipadora y transformadora.

¹ Durante lo que continúa del texto realizamos una escritura en la tercera persona del plural porque considero que el conocimiento y las ideas producto de esta investigación fueron construidas en un diálogo constante con otras y otros actores de la educación, personas que han cultivado en mí una opción política desde la lectura crítica de la realidad para su transformación.

1. Antecedentes

La Universidad Pedagógica Nacional, es en Colombia la institución de educación superior que desde el año 1955 forma exclusivamente a educadores y educadoras del país, en otras palabras, es la *educadora de educadores(as)*, por lo que sus procesos investigativos están en función de establecer una educación de cara a la realidad colombiana, en la que se consolide un discurso educativo que permita la creación y el tránsito de los saberes docentes.

Evidencia de esto es la circulación permanente de varias revistas editadas por la universidad, que permiten una comunicación y reflexión entre las experiencias de aula, investigativas, de movilización social, entre otras con los actores del campo educativo. Por ahora, en esta revisión inicial, hemos de considerar tres de esas publicaciones. La revista *Nodos y Nudos*, se especializa en escrituras de los y las maestras sobre sus propias prácticas y trabajos investigativos. Por su parte, la revista *Pedagogía y Saberes*, es una publicación académica que contribuye al desarrollo del pensamiento educativo y al debate de las ideas pedagógicas. Y la *Revista Colombiana de Educación*, “está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía” (UPN, S.F.)

Como vemos, son espacios de escritura que posibilitan a los y las educadoras poner en discusión sus prácticas (pedagógicas, educativas, investigativas, políticas) con otras y otros actores en el marco de un contexto sociopolítico, por lo que se encuentran en ellas artículos que no olvidan los más de 50 años de conflicto armado y político del país y su influencia en las escuelas². Son textos que dan lugar a la relación de la educación con el conflicto armado colombiano, las resistencias de las y los educadores para consolidar espacios educativos como territorio de paz, además de la memoria histórica, los derechos humanos, es decir, elementos centrales para debatir la relación entre las escuelas, la paz y la educación.

Reconocemos en esta vía los artículos de Muñoz y Rodríguez (2015) y Espinel (2016), que hacen un abordaje teórico en relación a cómo se introduce el debate de los derechos humanos

² Comprendemos la escuela como un espacio más allá de los edificios institucionalizados que se rigen por normativas estatales. La escuela es una pluriversidad de espacios en los cuales se desarrollan proceso de enseñanza y aprendizaje, construcción de conocimiento y saberes.

en la educación, buscando comprender los funcionamientos de la educación en y para una cultura de derechos humanos. Por su parte MEPN (2016), plantea que es posible reconstruir la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz que se adelantan desde las escuelas a partir de las expediciones pedagógicas, este artículo hace un aporte clave al dar lugar a la idea de la geopedagogía, una conexión entre el territorio y las prácticas pedagógicas.

Ampliando lo anterior, Cuellar (2019), expone una mirada sobre la forma en que se apropian de la tierra las comunidades afrocolombianas e indígenas del norte del Cauca, así como sus resistencias desde la escuela a los conflictos generados en sus comunidades por agentes externos. La memoria es el eje central para Pérez y Toro (2019), quienes en su práctica implementan una propuesta didáctica para darle lugar a la memoria histórica en la escuela, desde allí poder reconocer tanto a las personas como a la escuela en su esencia principalmente crítica como constructores de tejido social.

Por su parte, Acuña (2016) hace una reflexión sobre la interpretación que en su momento la sociedad colombiana dio al Acuerdo de paz. González et al. (2016) se enfocan en los actores, principalmente en la víctima para hacer un reconocimiento de los sentidos de enunciación, experiencias y la memoria, se ubican también en el territorio del Cauca, haciendo referencia a la educación propia, partiendo de la escuela, de su inserción en los territorios, de las familias, de las organizaciones para generar alternativas frente a problemáticas de la educación.

Estas discusiones planteadas en las revistas ubican como un tema relevante a la escuela con dinámica territorial en la que es necesario dialogar sobre las repercusiones del conflicto armado que han ayudado a posicionar la memoria histórica y los derechos humanos como asuntos esenciales en la construcción de educación para la paz. Este primer abordaje es también una invitación a reflexionar sobre las prácticas de los y las docentes.

Por ello, en varios de los números de estas revistas existen algunos con una mirada más teórica (técnica) desde la que se interpreta la práctica educativa, el saber práctico, la práctica reflexiva, y por supuesto los conceptos de pedagogía y educación. Pueden verse en esta línea los artículos de Álvarez (2015) y Herrera (2015) quienes presentan interrogan y actualizan un recorrido del saber pedagógico al saber escolar, además de su configuración desde los

discursos, la teoría, la investigación y la práctica.; ambos autores dan lugar a posicionar el papel de los maestros y maestras en la construcción de dicho saber.

La práctica particularmente es estudiada por Espinel y Heredia (2017) y Herrera y Martínez (2018) quienes dialogan sobre el lugar que esta tiene en la formación docente, dan lugar a aspectos epistemológicos al indagar acerca del saber propio de la pedagogía, logrando al final dar cuenta de un análisis nacional sobre la práctica. En esta misma vía, Ríos (2018), explica el contexto por medio del cual aparece la noción práctica pedagógica en Colombia a través del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, allí tiene lugar el homenaje que realiza Martínez (2019) a una de las fundadoras de este grupo, la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés. Finalmente, Bolívar (2019) profundiza la apuesta por teorizar la práctica pedagógica al dar cuenta de la práctica reflexiva y León (2016), se preocupa por mostrar un panorama de conceptos como corrientes, tendencias, enfoques o tradiciones pedagógicas.

En este punto nos podemos dar cuenta de que indagar en relación a la Educación para la Paz requiere, por un lado, abordar los elementos que la constituyen como los derechos humanos, las víctimas, el territorio, la memoria. Por el otro, indagar sobre la teoría que en relación a la práctica pedagógica y educativa se ha ido consolidando, así como, acerca de la construcción de saber particularmente el saber pedagógico que ella trae consigo.

Ahora bien, el rastreo sobre los antecedentes nos lleva a ubicar prácticas reales en las escuelas, por lo que encontramos en esta dirección aquellas investigaciones que son un relato de una práctica concreta y que basadas en la sistematización de experiencias renombran y aportan al debate teórico y epistemológico de la práctica en función de una lectura de realidad en el marco, por supuesto, de reconocer la necesidad urgente de constituir elementos que desde la escuela aporten a la paz con justicia social. Escriben aquí autoras(es) como González (2015), Terreros, Rodríguez y Viasús (2016), Carrillo (2017), Castro (2017), Bermúdez (2018), Fernández y Medina (2018), Ramírez y otros (2018), Rodríguez (2018), Sánchez (2018) y Arellano (2019).

En conclusión, este es un primer panorama que permite observar y analizar las prácticas de las y los maestros en clave de la construcción de Educación para la Paz, que implica observar la escuela, definir la educación y la paz, que nos permitirá hacer el ejercicio de interpretar y

teorizar sobre las prácticas de los y las maestras colombianas, reflexionar sobre las características que fundamentan la Educación para la Paz. Cabe entonces preguntarse, qué estarán diciendo otras universidades, otras instituciones que también forman y hacen parte maestros y maestras; qué conocimiento circula por las publicaciones de colectivos de educadoras(es) en relación a su práctica, la educación y la paz.

Una de las preguntas centrales para dar respuesta a estos interrogantes es ¿qué tipo de práctica(s) educativas se resaltan en las investigaciones y revistas de estas instituciones, desde el año 2012, cuando se anuncia la fase pública de la negociación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno colombiano, hasta el año 2019 cuando se cumplen 3 años de la implementación del acuerdo firmado entre estos dos actores del conflicto colombiano? En otras palabras, ¿cuáles son la(s) práctica(s) educativa(s) que permiten hacer de la escuela un territorio de paz?, particularmente, ¿cuáles son los ejes centrales de una Educación para la Paz desde la práctica educativa?

2. Planteamiento del problema

El conflicto colombiano es un conflicto que afecta diferentes esferas, que transita la tierra y el territorio, la salud, la alimentación, la educación, en general la vida de las personas que habitan Colombia; por esta razón, no se puede reducir a un solo aspecto como el conflicto armado, pues es político, social, cultural, ambiental. En cada una de estas aristas, los movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil, colectivos, sindicatos, han resistido sus consecuencias y luchado para que sus causas se transformen.

Ejemplo de esto es el llamado histórico que realizan a los actores del conflicto armado, social y político para que dentro de una mesa de diálogo y negociación se acuerde una salida política a esta confrontación que hoy suma más de medio siglo, con el fin de que la agenda política trascienda y enfoque sus intereses en la construcción de justicia social y vida digna para el país; ideales de nación que vienen acompañadas con una visión de la educación como bien común.

Dicho llamado, en relación a la educación, ha tenido eco. La mesa de diálogo de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) junto con el Estado colombiano, reconocieron en los Acuerdos de Paz a la educación como una oportunidad para que las zonas rurales y las menos favorecidas en territorios urbanos del país rompan el círculo de la pobreza y la desigualdad

“El Acuerdo Final entre el Gobierno y las FARC es una de las excepciones [en relación a otros acuerdos de paz]: tres de los seis puntos del acuerdo incluyen componentes de educación. Así, los puntos de Reforma Rural Integral, Participación política y Solución al Problema de las Drogas Ilícitas contemplan la garantía de gratuidad educativa, programas para la eliminar los analfabetos en zonas rurales, incremento de oferta de educación superior en la ruralidad, fortalecimiento de la educación para la democracia, programas especiales de educación para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, entre otros” (Escallón, 2016)

Por lo tanto, en Colombia, nos encontramos frente a un nuevo escenario en el que, pese a lo mucho que se ha hecho, hay mucho por hacer: el escenario de la paz, concepto polisémico, que requiere ser analizado y problematizado para poder encontrar puntos en común con las

ideas de justicia social y vida digna. Con esto queremos decir que reconocemos las prácticas educativas que educadoras y educadores han desarrollado para permitir que la escuela sea un territorio de paz, que las clases se conviertan en ventanas que abren la mirada a otro tipo de sociedad en la cual el conflicto armado no determina la agenda política y pública del país, en las que se enseña a leer críticamente la realidad y transformarla como un acto de solidaridad con las otras personas.

Por eso, queremos, problematizar la idea de paz, su relación con la escuela y la educación, para luego dar lugar al análisis de la pregunta *¿qué tipo de práctica(s) educativa(s) han desarrollado las y los maestros del país en el marco de la construcción de una educación para la paz?* Es decir, vamos a indagar sobre el quehacer de los y las maestras que es protagonista en los textos que circulan en el campo de la educación; conocer cómo hacen posible que la paz entre a las escuelas y sea motor de sus prácticas; principalmente buscamos aportar a la teorización de la práctica educativa estableciendo algunas categorías en la que esta se puede enmarcar cuando se habla de paz y educación.

Nos interesa no caer en determinismos sobre un aspecto tan diverso en la vida de las y los educadores. Buscamos, por el contrario, reconocernos como profesionales intelectuales que construimos un discurso crítico que permite introducir cambios conceptuales o reflexionar sobre los que ya existen, en relación a la forma en que otros, otras miran nuestras prácticas, para renombrar y así construir saber sobre lo que hacemos cotidianamente.

Es importante realizar una ubicación temporal para comprender cuáles son los elementos históricos que rodean la pregunta de investigación y en qué marco nacional se desarrollan la(s) práctica(s) educativa(s) que queremos categorizar. Por ello definimos los años del 2012 al 2019; esto obedece a que el año 2012 representó para la mayoría de las y los colombianos un año de esperanza y transformación del conflicto armado, al anunciarse el 4 de septiembre la fase pública de las negociaciones de paz entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano; mismos que terminaron el 24 de noviembre de 2016 tras la firma del acuerdo para la terminación definitiva del conflicto. Se completan para el 2019 tres años de implementación de este acuerdo, que ha sido un año lleno de sin sabores pues la paz parece no llegar a los territorios de la Colombia profunda.

La pregunta también nos traslada a observar con curiosidad y ojos analíticos una de las herramientas que utilizan los y las educadoras para comunicar y dar a conocer, entre otras

cosas, su experiencia en el aula, la escuela, la comunidad: las publicaciones sobre educación. Dentro de nuestro proceso de indagación hemos podido reconocer diferentes actores –claro está que no son los únicos- en el campo educativo que comunican, a través del lenguaje escrito, tanto sus experiencias de aula como investigativas, políticas, comunitarias en el ámbito de la educación y la escuela. Entre ellas resaltamos a la Federación Colombiana de Educadores –FECODE- junto con su Centro de Estudios e Investigaciones Docente –CEID-, la Expedición Pedagógica Nacional, el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, la Corporación Educativa Combos, Comunidades Educativas de Base –Combos-.

Cada una de estas organizaciones sociales y sindicales ha producido diversidad de trabajos escritos durante los años 2012 a 2019, encontramos: *La escuela territorio de Paz* (FECODE), *Revista Pensamiento Popular* (CEID Cauca), *Revista Pedagogía Alternativa* (CEID Caldas), *Revista Correo Pedagógico* (CEID Caldas), *Revista Correo Pedagógico* (CEID Antioquia), *Revista Educación y Ciudad* (IDEP), *Acercarse comprensivamente a las perspectivas de los y las espectadores/as de la guerra frente al proceso de reconciliación FARC* (Combos), *Hagamos las paces* (Combos), *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde las escuelas* (Expedición Pedagógica), *Preparando el equipaje* (Expedición Pedagógica), *Pedagogía de las Emociones para la Paz* (IDEP), *Revista Magazine Aula Urbana* (IDEP), *Revista Educación y Ciudad* (IDEP).

Por lo que hacer un análisis de la amplia producción académica y teórica sobre la Educación para la Paz y las prácticas educativas es una tarea compleja que por las dimensiones de esta investigación no podrían ser abordada con el compromiso ético que lo requiere. Por ello, hemos decidido concentrarnos en las revistas seriadas del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- porque en ellas son los y las maestras quienes publican sus experiencias sobre la práctica educativa; además, otro elemento importante a considerar en el recorte del *corpus* documental, en estas dos revistas se cuenta con la garantía de tener publicaciones digitales durante todos los años establecidos como el periodo temporal de este estudio.

3. Objetivos

3.1 General

Caracterizar la Educación para la Paz en el marco de la(s) práctica(s) educativa(s) de las y los maestros en el periodo 2012 a 2019 descritas en los artículos de la *Revista Educación y Ciudad* y el *Magazín Aula Urbana* editadas por el IDEP a través del análisis documental

3.2 Específicos

- Abordar las nociones de Educación para la Paz y práctica(s) educativa(s) con el fin documentar y fundamentar los sentidos, concepciones e implicaciones que asumen dichos conceptos como herramientas teóricas de análisis.
- Describir la Educación para la Paz en el marco de la(s) práctica(s) educativa(s) de las y los maestros cuya experiencia ha sido objeto de escritura en los números de la *Revista Educación y Ciudad* y el *Magazín Aula Urbana* editadas por el IDEP
- Plantear elementos constituyentes para la reconfiguración de una noción de práctica educativa(s) en clave de Educación para la Paz que ofrezca posibilidades de análisis y problematización para futuros estudios y experiencias en este campo.

4. Marco Teórico

4.1 Práctica educativa

La práctica educativa como categoría de análisis al interior del ámbito educativo ha tenido relevancia en tanto que en su concepción se encierran un conjunto de debates sobre el mismo quehacer educativo. Esta categoría en su devenir histórico no ha sido ajena a transformaciones y disputas las cuales podemos definir según el paradigma social de quienes la agencian. Por lo cual, se hace necesario destacar sus elementos más relevantes y algunas rupturas en su comprensión.

Como indica Valladares (2017) la práctica educativa, dentro del discurso de la educación, surge como una herramienta pragmática que indica pautas para la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del contexto en el cual se dé. Generalmente enmarcada en principios teóricos y filosóficos. La práctica educativa, de corte positivista, se encuentra delimitada por la lógica de: separación de teoría y práctica; un criterio universal de lo que se considera ciencia, con una estructura deductiva, en tanto rígida, lineal y acumulativa, que responde a términos precisos al método científico y que fundamenta una neutralidad valorativa separando al sujeto del objeto.

La principal crítica que surge a la práctica educativa, enmarcada dentro de la concepción positivista que describimos anteriormente, es la sugerida por la denominada “nueva filosofía de la ciencia” que, en un reposicionamiento de la concepción de práctica a partir de la inserción del materialismo histórico inaugurado por Marx, al interior de la ciencias sociales y en particular con las comprensiones que de ello derivó en el ámbito educativo, permitió una nueva noción del significado de la práctica educativa al interior del proceso educativo.

Dicho significado ubicó una relevancia en la postura del sujeto que investiga, puesto que el conocimiento no es neutral en tanto este responde al lugar ético y político que asume el investigador, lo que constituye compromisos teóricos, metodológicos, pragmáticos, epistemológicos y ontológicos resultantes de la historia y la cultura que anteceden al investigador y le brindan un lugar concreto en el mundo. Por tanto, ninguna teoría puede alejarse de las comprensiones históricas, de los comportamientos, las acciones, las actitudes y

los valores de quien la construye; es decir, de su propia práctica cotidiana, cuestionando de este modo la dicotomía existente entre teoría-práctica en cuanto dimensión espacio temporal desarrollada por el paradigma positivista.

Este conjunto de características que conforman el ser se condensa en experiencias que a su vez define saberes y conocimientos que permean a los sujetos. Este conocimiento, incorporado a la práctica educativa, deja de ver a la teoría educativa como algo abstracto e independiente del contexto y lo sitúa como un conocimiento concreto, particular y que por ende está condicionado por este. Como refiere Carr (2006) citado por Valladares (2017), el conocimiento nunca es desinteresado, por lo tanto,

“siempre está situado en un discurso históricamente contingente [...] la teoría educativa es, por consiguiente, resultado, producto y proceso constituido por prácticas educativas históricamente situadas, locales, dependientes del contexto y embebidas en matrices de valores, normas, creencias y dinámicas cambiantes” (Valladares, 2017: 191)

Así, la práctica educativa desde el paradigma crítico de la denominada “Nueva filosofía de la ciencia” se entiende como una categoría analítica que permite una aproximación teórica al conjunto de actividades que se encuentran en algún grado de relación con el acto de enseñar y aprender dentro de los diferentes ámbitos de la vida social de los seres humanos, además, como articulación indispensable entre la experiencia y el conocimiento. En otras palabras, la práctica educativa la podemos entender como una compleja red de actos y discursos en el entramado que compone el acto de enseñar y aprender que tienen como fin y medio la acción humana y donde la teoría adquiere un lugar supeditado a esta.

Estas prácticas a su vez están determinadas por procesos sociales de carácter endógeno que las sitúan en un contexto particular adquiriendo unas especificidades propias. Estos procesos constituyen, en lo que Kemmis (2010) citado por Valladares, denomina “arreglos”: dispositivos de carácter cultural discursivo, socio-políticos y materiales económicos relacionados con los lugares de sentido, las relaciones de poder y la administración de los recursos respectivamente. Esto permite identificar las fluctuaciones de cualquier práctica, sus alcances y ayuda a comprender las estructuras que dan cohesión a la sociedad.

Desde esta perspectiva, siguiendo a Kemmis (2010) citado por Valladares, la educación se entiende como un conjunto de prácticas interrelacionadas; es decir, una relación de carácter orgánico entre las diferentes acciones que estructuran el acto de educar y los denominados arreglos descritos anteriormente en lo que el autor denomina “Ecología de Prácticas”.

Kemmis identifica por lo menos cinco tipos de prácticas como factores determinantes en el acto educativo: Prácticas de aprendizaje (de los y las estudiantes), Prácticas de enseñanza, Prácticas de formación docente o aprendizaje profesional, Prácticas de dirección y gestión de la educación, Práctica de Investigación.

Por su parte Valladares, siguiendo a Olivé, ubica algunas características generales de toda práctica educativa, estos son: Los agentes, las formas, las representaciones, los fines, el entorno y los recursos. Dichas características permiten indagar sobre: ¿Quiénes son los sujetos involucrados en el acto educativo? ¿Cuáles son las metodologías y herramientas que median en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son los objetivos que persigue el proceso educativo? ¿En dónde se realiza el proceso? ¿Cuáles y cómo se distribuyen los implementos necesarios para el acto educativo? Hecho que constituye una base importante dentro del análisis.

La práctica educativa implica, también, el reconocimiento de que somos seres históricos, inacabados, e inconclusos; en constante proceso de reinversión, no en vano la educación nace como respuesta a nuestro inacabamiento. Luego, “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletitud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia (...) la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad” (Freire, 2003: 30)

Estas características permiten identificar la relevancia que tienen los sujetos al interior de las prácticas educativas en tanto agentes activos y, no exclusivamente como espectadores pasivos como propone el paradigma positivista al separar al sujeto y objeto en los procesos de adquisición de conocimiento; ello debido a que la experiencia derivada de los contextos en los cuales se encuentran hacen parte primordial de las aptitudes que median en las

diferentes prácticas educativas que agencian; por lo cual, no solo son transformados por estas al adquirir nuevos conocimientos y saberes, sino que además, constituyen la base en la cual dichas prácticas se van transformando.

Siguiendo estas ideas queremos concluir que las prácticas educativas las entendemos como una actividad relacionada en algún punto con los procesos de enseñanza aprendizaje, luego no se reducen a una acción dentro de la escuela institucionalizada, sino que son un abanico de actos originados en un contexto educativo particular, en el que el papel de las y los sujetos que las llevan a cabo permite que no sean neutrales.

Además, como lo señala Freire (2015), una manera maravillosa de enseñar a los y las educandas de estar en el mundo y con el mundo, es con la capacidad de conocer e intervenir en él, de ahí, que sea tan importante, que los y las maestras reconozcamos que la capacidad que tenemos para crear, producir, enseñar, aprender e investigar el conocimiento. Por tanto, no negamos que existe una práctica educativa en el aula-escuela que hace referencia a los procesos de investigación; el método usado para producir conocimiento; el diálogo como proceso de comunicación e intercomunicación; los procesos de reflexión que se hacen sobre la práctica de hoy y la de ayer; así como, los procesos de reconocimiento tanto propio y del educando, como sujetos hacedores de historia; al mismo tiempo que existen prácticas educativas fuera de ella.

Complementario a esto y bajo la idea freiriana de que “enseñar no es transmitir conocimiento, sino por el contrario, crearlo y recrearlo”, exige que las y los maestros tengan una actitud crítica frente al mundo y a la realidad que les rodea; esto permite que la práctica educativa esté en constante diálogo con el contexto y el entorno, con las otras maestras que hacen escuela, con las luchas magisteriales que exigen profesionalización docente, con la autonomía de las educandas. Así las cosas, la práctica educativa también se hace evidente en las acciones que educadoras realizan para encontrarse con otros y otras fuera del aula y la escuela institucional, en las cuales se discute, dialoga, transforma realidades locales y nacionales.

4.2 Paz

“Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno. La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino. Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista. Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.”

Eduardo Galeano

Así como lo dice Eduardo Galeano, son múltiples los puntos de vista que existen frente a un mismo tema. Son diversas las miradas y argumentos que se usan para justificar o definir un acto. Sin ir más lejos, con las negociaciones de paz, que el Gobierno colombiano sostuvo con una de las guerrillas del país, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), se abrió una fuerte discusión al interior de los movimientos pedagógicos y sociales, relacionada con el papel de la educación en el escenario del pos-acuerdo.

Hay un punto de vista que concibe la existencia de una educación para el posconflicto, esto implica entonces, que sea viable la idea de que los conflictos, principalmente los armados, junto con las condiciones estructurales que les dieron origen desaparecen luego de firmar el documento donde se acuerda la paz. Pero, si en algo estimamos la pedagogía y la educación en sí mismas, por lo que significan, son para la vida, son un acto de afirmación de la vida que da lugar al conflicto para transformarlo; es decir, el otro punto de vista, es aquel que reconoció la paz como justicia social, democracia y buen vivir, e impulsó en la opinión pública la idea de Educación para la Paz, pero sobre todo para la vida. Este último es en el punto de vista de los y las educadoras comprometidas con la escuela como escenario de transformación.

Queremos ahondar en esta mirada y asumirla como propia a lo largo de esta investigación: la Educación para la Paz. Iniciemos por hacer un rastreo a la noción de paz. La paz es un término polisémico, que a lo largo de la historia de los seres humanos ha tomado diversos sentidos y significados; pero, lo que sí es claro es que no podemos hablar de paz sin nombrar

y dar lugar al conflicto³. En Colombia, por ejemplo, sería imposible introducirnos en el debate de la paz, olvidando los horrores del conflicto armado.

Muñoz (2001) al narrar la historia de paz, establece

“Cuando no existe la Guerra tampoco existe la Paz, conceptualmente hablando, por tanto, el concepto de Paz obedece a la necesidad de frenar la Guerra cuando esta última aparece como práctica y, probablemente, también como concepto. El horror de la guerra debía ser explicado y también relacionado con un horizonte de esperanza en que aquella no existiera” (Muñoz, 2001: 5)

Así es como la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial dieron lugar a la Investigación para la Paz que buscaba deducir la fenomenología de la guerra para entenderla y estudiarla con el fin de poder abolirla. De ahí que surja la interpretación de la paz como **paz negativa** definida por Harto (2006) y Muñoz (2001) como situaciones donde la guerra o la violencia directa son ausentes.

En contrapartida a la paz negativa está la **paz positiva** cuya característica principal es la ausencia de violencia directa, así como, de cualquier tipo de violencia (estructural o indirecta). “El estado de paz vendría a coincidir con una situación de justicia en la que las relaciones intergrupales son de tipo cooperativo, y se encuentran vigentes en su plenitud los derechos humanos” (Harto, 2006: 129).

Al nombrar estos dos conceptos de paz, se hace necesario entender qué es la violencia. Según Galtung J. (1996) citado por Harto (2006), “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus relaciones efectivas somáticas y mentales, están por debajo de sus relaciones potenciales” (Galtung, 1996 citado por Harto 2006: 134) En otras palabras, la violencia existe en la medida en que los seres humanos no pueden acceder a alguna solución posible de sus problemas. Siguiendo las palabras de Harto (2006), si alguien en el siglo XVII muere de tuberculosis, resulta imposible considerar esto como un acto de violencia, pues para la época era inevitable esta muerte; pero, si hoy alguien muere

³ En el siguiente apartado realizamos un recorrido por este concepto.

producto de esta enfermedad, es considerado un acto violento pues existen métodos, recursos, planes estatales para evitar tal deceso.

De acuerdo a estos dos autores se pueden establecer seis dimensiones de la violencia con los cuales es posible determinar una tipología propia: violencia física y psicológica⁴; distinción entre el enfoque negativo y la aproximación positiva de la influencia⁵; distinción en función del objeto⁶; distinción en función del sujeto⁷; distinción entre violencia deliberada y no deliberada⁸; y por último distinción entre violencia manifiesta y latente⁹. Esto porque una amplia visión de la violencia trae como consecuencia una visión amplia de paz

Entender la violencia en función del sujeto permite diferenciar los conceptos de paz positiva como ausencia de violencia estructural, y paz negativa como ausencia de violencia personal; además, estas dos nociones de paz establecen una relación con otros valores como la justicia y la libertad a partir de la tipología de violencia. Otro asunto clave que articula estas dos miradas de paz es el de la estabilidad, es decir, una situación tal en la que la violencia se vea tan reducida que no entre en los cálculos de las personas.

Una nueva perspectiva que se plantea como una inclusión de las distintas experiencias de paz –paces negativas, paces positivas- es la **paz imperfecta**,

“optamos por llamar paz imperfecta a la «categoría analítica» que define a los contenidos anteriores. 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. Alcanzable en el otro mundo, en la gloria, los cielos, con la mediación de los

⁴ La violencia física es la que se ejerce sobre el cuerpo, los seres humanos se ven heridos reiteradamente, su punto máximo es la muerte. La violencia psicológica opera sobre la mente con el objetivo de disminuir las capacidades mentales de los seres humanos

⁵ Hace referencia a la influencia que se ejerce sobre los seres humanos tanto si se castigan por hacer algo que se considera incorrecto por quien influye, como si reciben un premio por hacer algo que está considerado correcto

⁶ Esta distinción se refiere al objeto que es víctima de la violencia, tanto si se ve o no afectado por el acto violento, es decir, la amenaza del uso de la violencia, sin que se haga práctica es en sí un acto de violencia

⁷ Existe violencia en la que hay un actor que comete el acto violento, esta es la violencia personal o directa, mientras que al tipo de violencia en la que no existe tal actor se la denomina violencia estructural o indirecta, esta es sinónimo de injusticia social. Puede no haber en la estructura ninguna persona que dañe directamente a otra persona

⁸ Permite establecer distinciones entre la intención y las consecuencias de la violencia.

⁹ la violencia manifiesta, sea esta personal o estructural, es observable. La violencia latente, personal o estructural, es algo que no está presente pero que puede aparecer fácilmente

dioses, lejos de los asuntos mundanos, fuera de alcance de los humanos por sí mismos. 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” (Muñoz, 2001: 17)

Desde la polisemia que caracteriza a la paz mostrada hasta ahora en estas tres grandes clasificaciones -positiva, negativa e imperfecta-, y reconociendo este discurso como una propuesta principalmente española por el origen de los autores, sería un acto de violencia epistémica no nombrar otros conceptos e ideas de paz o “paces” —en plural— cultivadas en lugares más cercanos a nuestro territorio. Así lo reconoce Cruz (2020) en su artículo “*Estudios críticos de paz y conflictos: una perspectiva decolonial*”, asumiendo que “realizar una justicia o paces epistémicas involucra la reivindicación y re-posicionamiento de los saberes ancestrales, sociales y comunitarios de la paz; es decir, verlos más allá de simples experticias locales” (Cruz, 2020: 24); por tanto, dar el lugar a estas otras miradas es un asunto clave para construir una educación para las paces sociales.

Según Cruz (2020), en América Latina, la “cooperación” internacional agenció procesos de paz desde un pensamiento dominante, “es decir, lo internacional cargado de la lógica científica-eurocéntrica tomó como laboratorio a Latinoamérica y creó unas bases contables y de carácter dogmático sobre lo que debería ser la paz” (Cruz, 2020: 22), esto conlleva a que se naturalice el uso definiciones y conceptos ajenos, por lo que no se trata en el debate teórico-epistemológico de negar esas otras miradas en este caso hegemónicas, sino de dar sentido propio a la paz desde nuestros saberes, concepciones, luchas sociales y culturales.

No negar esta mirada hegemónica sobre la paz implica, a su vez, verla con ojos críticos, describir y analizar sus tensiones y discursos, pensar en su funcionalidad dentro de los territorios y los procesos sociales, si ha ayudado o no a imponer un orden social y económico, qué tipo de valores impulsa, si ha tomado el lugar de juez para negar o validar la paz de las comunidades.

Entonces, urge sistematizar y encontrar los saberes implícitos en las prácticas que han consolidado escenarios de paz en los territorios, experiencias como las de las comunidades

ancestrales, afros y los movimientos sociales, esto haría que la polifonía de la que se habla cuando se enuncia la paz sea una idea coherente con su heterogeneidad territorial y de subjetividades.

Podemos resaltar como propuesta hablar de la **paz emancipatoria**, la cual, en palabras de Cruz, (2020) “debe llevarnos a un proyecto político por una paz que integre no solo las visiones ya depuradas de la modernidad, sino también a la liberación y el desmarque de las particularidades, para dar paso a la desintegración de las desigualdades y las violencias de todo tipo (física, directa, epistémica, simbólica, política).” (Cruz, 2020: 26)

En este punto retomamos las ideas de Torres (2020), quien sigue las ideas de Musler (2012), para plantear que un asunto crucial en la agenda de paz debe ser la transformación de las marginalidad y opresión, con la finalidad de que la paz se convierta en un beneficio palpable para las comunidades. Se da lugar a la **paz transformadora**,

“[La paz transformadora] trasciende los límites de la paz positiva (y, obviamente, de la paz negativa), pues no se define en relación a la ausencia de confrontaciones bélicas o la, mayor o menor, influencia de las violencias directas, culturales o estructurales que plantea Galtung (...) se entiende como un proceso vital de transformación de modelos de convivencia que inhiben o violentan la atención de las necesidades del conjunto de la población en modelos sinérgicos de atención integral de las mismas”. (Musler, 2012 citada por Torres 2020: 75)

Hemos mostrado a lo largo de estas palabras que es importante resaltar la diversidad de la paz, nombrar las distintas construcciones teóricas y prácticas que se han tejido a su alrededor; por ello cabe preguntarnos por la paz que se construye en la diversidad de los territorios de las escuelas, por aquella paz que transita en el acto educativo ¿Qué “apellido” asume para cada maestro y maestra la paz en sus prácticas? ¿Cómo transitan los conflictos dentro de las escuelas? ¿Cómo conciben el conflicto que es transformado y emancipado por la paz? Teniendo presente estos interrogantes, queremos dedicar unas líneas al concepto de conflicto, entendiendo que su existencia es necesaria para enunciar la Educación para la Paz.

4.3 Conflicto

Construimos estas líneas como una ayuda para comprender desde una mirada amplia de la paz cuáles son los escenarios de transformación que se construyen en los territorios de las escuelas, es decir, qué es el conflicto que abordan las y los educadores en la cotidianidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Partimos de enunciar que el conflicto, al igual que la paz, han sido relacionados comúnmente con la violencia, pero esta es solo una forma de transitar un conflicto de manera negativa.

A su vez, asumir una actitud agresiva es diferente a ser violento. La agresividad, como lo dice Jares (1995) en palabras de Van Rillaer (1997), “forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o del grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es ‘sinónimo de agresividad’” (Van Rillaer, 1977 citado por Jares 1995: 5).

Hacer estas distinciones permite asociar los conceptos de paz y conflicto con la educación. En el campo educativo cabe preguntarse por los dispositivos pedagógicos que logran potenciar el conflicto, validándolo como un asunto inherente al ser humano. Como diría el educador popular Mejía (1999), el conflicto es el duro encuentro con nuestra condición humana; “nos recuerda que somos seres llenos de luchas contra adversarios internos, externos, y en ocasiones contra adversarios virtuales que hemos constituido para enfrentar la dureza de nuestra construcción. Es decir, vamos teniendo la certeza de que ser humano es fundamentalmente conocer el conflicto” (Mejía, 1999: 2)

Ampliando esta idea, Jares (1995) establece que el conflicto es “un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias” (Jares, 1995: 5)

De ahí que pueda asegurarse que el conflicto es moralmente neutro, porque en cuanto este aparece desestabiliza nuestra autosuficiencia al hacer evidente que no tenemos un control total sobre nuestras vidas y los procesos que agenciamos en ellas. Por tanto, lo que hará

“bueno” o “malo” el conflicto es la forma en que lo asumimos y usamos. En otras palabras, al enfocarlo desde una mirada positiva puede ser un factor para el desarrollo personal, social y educativo de las personas. En esferas de poder puede servir para oprimir, segregar, incluir o liberar.

Jares (1995, 2001) y Mejía (1999), establecen la necesidad de dar una lectura crítica al poder para lograr entender e intervenir en la dinámica del conflicto. Existe un poder visible u oculto.

“En general, podemos decir que el poder está relacionado con la capacidad de control sobre: los recursos económico-sociales, el nivel cultural y educativo; en general y el conocimiento, técnico en particular; los recursos materiales; las fuentes de información; la toma de decisiones; la capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea” (Jares, 1995: 5)

En palabras de Mejía (1999), el pluralismo es una manera sutil de la sociedad globalizada para disolver (anular) el conflicto. Esto oculta la desigualdad, la exclusión, la segregación, además perpetúa la idea de que los conflictos son expresión de la diferencia. Esta mirada globalizante ha dejado impactos en nuestras subjetividades causando que entendamos el conflicto como origen de problemas y no como el propiciador de transformaciones individuales y sociales.

En el plano escolar, desde una postura crítica, se considera la escuela como un espejo de la sociedad, en la cual se hace manifiesto el conflicto; luego “pensar en una escuela donde no hay conflictos es adscribirse a un tipo de des-educación donde se adoctrina y se mutila el pensamiento y la creatividad; donde la disensión es vista como falta de disciplina y de obediencia; es pensar en una escuela diseñada para reproducir el orden social y en la que la eficacia se convierte en el dios al que se le rinde culto” (Ortega, 2005: 334)

En ese orden de ideas, se hace necesario pensar la escuela más allá de la adquisición de saberes. Es una escuela para la vida, lo que implica el diseño de espacios educativos en los cuales sea posible que el conflicto adquiera el protagonismo necesario para que las y los educandos asuman el compromiso ético necesario para transformar sus realidades y así construir la paz propia de sus comunidades. Con esto queremos afirmar que una educación que valide el conflicto es una educación para la paz, desde la idea de que no existe paz sin conflicto, no existe vida sin conflicto.

Desde esta interpretación del conflicto como un proceso colectivo y subjetivo en el que su tránsito puede hacerse de manera positiva para fortalecer los procesos democráticos de inclusión y justicia; de la paz como una idea plural que exige una constante articulación con valores como la justicia y la libertad, pasemos a describir la Educación para la Paz.

4.4 Educación para la Paz

*“Para el cielo, un telescopio
Una escafandra para el mar
Un buen libro para el alma
Una ventana pa' soñar
...
Para la guerra nada”
Martha Gómez*

Para la guerra nada, para las educaciones la paz. Para la guerra nada, para las pedagogías sujetos críticos. Para la guerra nada, para la escuela sueños. Queremos reafirmar que la educación, las pedagogías, las escuelas como territorios y lugar de disputa de poderes como principio ético han cultivado escenarios de paz, una paz emancipadora y transformadora, en la que la justicia social y la vida digna son horizontes de transformación y deconstrucción de los conflictos. Han existido propuestas que articulan la paz con la educación al plantear escenarios para alcanzar cambios estables en los territorios de las escuelas.

De allí que sea importante reconocer en la historia los hitos educativos que han marcado elementos claves para consolidar lo que hoy se conoce como Educación para la Paz. Rescatamos los planteamientos que en este sentido hacen Jares¹⁰ (1995, 2001) y ACODESI¹¹ (2003), al señalar que las Guerras Mundiales han producido una manera de entender la educación, de la misma forma que sucede con la idea de paz. Por ejemplo, la Escuela Nueva, es una respuesta a la Primera Guerra Mundial y una crítica a las prácticas pedagógicas

¹⁰ Xesus Jares, docente y pedagogo español especializado en los temas de la Educación para la Paz y los derechos humanos. Impulso el Grupo de Educadores por la Paz y la Asociación Española para la Investigación para la Paz (AIPAZ).

¹¹ ACODESI, Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, es un organismo de carácter nacional. Persigue como objetivo “el fortalecimiento de la labor desarrollada por la Compañía de Jesús en Colombia, en el sector educativo, a través de una clara y expresa unificación de medios y propuestas para ese fin” Ver <http://sitio.acodesi.org/acodesi/que-es-acodesi.html>

tradicionales que reprimen y castigan las primeras tendencias rebeldes de los y las niñas. Para Bovet (1928), la Educación para la Paz en la Escuela Nueva, “se configura como un concepto con una triple dimensión: educación moral, educación social y educación religiosa” (Bovet, 1928 citado por Jares, 1995: 2).

La Segunda Guerra Mundial, da lugar al segundo hito generador de la Educación para la Paz, con la creación de las Naciones Unidas, particularmente con Unesco. “En un primer momento la EP desde la Unesco prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme” (Jares, 1995: 3)

De allí que la educación asume la tarea de prevenir la guerra al educar y formar las nuevas generaciones, con lo cual se asocia al concepto de paz negativa, ausencia de guerra. Pero como lo vimos en el apartado de la paz, ampliar la interpretación de la guerra a una conceptualización de la violencia, permite revelar facetas, para el caso más hitos en clave de Educación para la Paz.

Un tercer hito es la Investigación para la Paz, cuyo aporte significativo es la conceptualización amplia de paz, así como la consolidación de una mirada que hiciera del conflicto un aspecto positivo que es posible tramitar sin el uso de la violencia. Al respecto ACODESI (2003) plantea “la investigación para la paz se constituye en una nueva disciplina en construcción, dinámica, abierta, unida a la reflexión de lo humano y lo social que va a centrar gran parte de su atención en los conceptos de paz y violencia” (ACODESI, 2003: 28)

Ahora bien, buscando reconocer en la historia colombiana los elementos que aportan a la EP, encontramos, por un lado, aquellos que se han consolidado en el discurso institucional, y por el otro, los que se tejen en los procesos sociales, comunitarios y políticos. Realizamos esta clasificación partiendo de entender que en el contexto colombiano en que se enmarca esta investigación, subyacen al menos dos perspectivas concernientes a la comprensión de la paz. Una que se inscribe dentro de un paradigma hegemónico, liberal e institucional que defiende la construcción de paz bajo el modelo de democracia liberal representativa, en concordancia con el Estado Social de Derecho. Otra, que corresponde con un paradigma crítico de la

democracia representativa colombiana, que apuntan a su fortalecimiento y a una transformación estructural del sistema político, social, cultural colombiano.

En el primer lugar del orden normativo se ubica la Constitución Política de 1991, que en el artículo 22 define la paz como un derecho y un deber, y en el artículo 67, considera que la educación debe formar para los derechos humanos, la paz y la democracia. La ley 115, ley General de Educación de 1994, establece los fines de la educación, entre ellos, “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” (Ley 115, 1994)

También aparecen los planes decenales de educación, 1995-2005, 2006-2016, 2016-2026, que han planteado de manera transversal propósitos en los que conquistar la paz desde la educación es un asunto fundamental para la normativa colombiana –esto no implica que lo sea para el gobierno de turno ni que se convierta en una práctica real-. Se exponen, por ejemplo, “la educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (MEN, 1995: 7), así como, “la educación en Colombia al 2026 debe ser la génesis del desarrollo humano, la igualdad, la equidad y la paz” (MEN, 2017: 16)

Por otra parte, desde la experiencia de procesos sociales, la EP ha tenido lugar en espacios no formales y formales, que dan cuenta de un sin número de experiencias de paz, necesarias de sistematizar para construir paz transformadora y emancipadora, que se han tejido y construido en la escuela colombiana. Ahondar en estas experiencias en las escuelas es asunto de esta investigación. Por su parte, para ACODESI (2003), en la educación no formal

“Algunas de estas propuestas plantean como problemática central la falta de conocimiento de las personas en torno a sus derechos, deberes y posibilidades de participación política y ciudadana, por lo que centran su trabajo en el desarrollo de metodología que permitan el acceso a tal información (...) En la educación formal, existen algunas experiencias que se han centrado en la formación de grupos de alumnos/as comprometidos en la construcción de la paz” (ACODESI, 2003: 37)

Luego de este recorrido que ayuda a reconocer el contexto en el cual se formaliza el concepto de Educación para la Paz (EP), rescatamos las ideas de Jares (1995, 2001) y ACODESI (2003) para decir que hablar de EP es cuestionar la escuela tradicional como factor que genera violencia estructural, además de concebir que la escuela no es el único espacio para educarse. Ella es un espacio en que la sociedad se reproduce, por lo tanto, la EP es una propuesta cultural alternativa, cuyos principios permiten la creación de futuros más justos al reconocer el conflicto positivamente.

Al respecto, ACODESI (2003),

“la Educación para la Paz se concibe como una educación en el conflicto y para el conflicto, esto es, una educación que hace de los conflictos de la vida cotidiana, la posibilidad de buscar salidas no violentas y buscar mecanismos de gestión de los mismos al interior de las comunidades” (ACODESI, 2003: 52)

Agrega Jares (2001),

“concebimos la EP como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares, 1999 citado en Jares 2001: 4)

Estas dos interpretaciones implican concebir la EP como diversa, pues la paz toma diferentes matices en los lugares donde se encuentre, esto porque la paz y el conflicto son diversos y sus causas responden a dinámicas sociales y culturales particulares. Por lo tanto, no puede estar aislada de la realidad en la cual se teje. “Su finalidad principal es la de permitir que las contradicciones inherentes a lo social, puedan tener cabida en el juego micropolítico de la escuela, en cuanto ella se constituya en un agente de negociación política y de tramitación del conflicto para las comunidades” (ACODESI, 2003: 53)

Al hacer una lectura de la realidad la EP se propone como objetivo desarrollar capacidades en los sujetos que les permita ser críticos con su lectura de mundo; es decir, no es una pacificación de las personas sino una posibilidad de formar sujetos capaces de leer las esferas

políticas, económicas, culturales de la sociedad como escenarios violentos y conflictivos, dignos de ser transformados. Así, la EP, para Jares (2001) asume cuatro retos, educar para el conflicto y la convivencia, educar para el desarrollo y la justicia; educar para la diversidad y la multiculturalidad, educar para la democracia y los derechos humanos.

A modo de conclusión, consideramos que la EP supone un proceso de enseñanza y aprendizaje para resolver conflictos, entendidos estos como una manifestación permanente en la sociedad producto de la diversidad de poderes que se construyen en los territorios, las culturas, las relaciones económicas, emocionales, etc.; además, esta educación se debe enmarcar en un proceso consiente que reconoce las injusticias sociales y ayuda a establecer en la sociedad principios como la solidaridad, la libertad, la autonomía y el diálogo. Por lo tanto, no es una propuesta que invite a la pacificación de las personas, sino por el contrario, alienta a que construyan procesos que fortalezcan la paz positiva, transformadora y emancipatoria.

5. Estrategia Metodológica

La metodología se constituye en parte del proceso investigativo. Plantea una concepción sobre el abordaje de la ciencia, el conocimiento, el saber, y los sentidos u horizontes del ejercicio de investigación. Esta investigación se proyectó con un enfoque cualitativo, porque es una manera de acercarse a la indagación con el fin de comunicar, analizar e interpretar la realidad, a través de la forma de pensar y sentir de los sujetos que participan.

Particularmente, se situó desde una perspectiva hermenéutica, definida como la teoría de la interpretación desde la antigua Grecia. Interpretar implica entender y pensar el significado de la palabra, la relación entre un texto y la experiencia significativa de quien lo escribe. Dentro de los autores que han teorizado la hermenéutica encontramos, según Packer (2013), a Friedrich Schleiermacher (1768-1834), quien fue el primero en pensar en una metodología que interpretase todos los textos del mundo (hermenéutica universal); para él, la escritura y el habla son la manifestación de algo privado (sentimientos, pensamientos, sensaciones)

La hermenéutica implica según Schleiermacher (1819) citado por Packer (2013), dos dimensiones: la interpretación gramatical (cuando expresamos nuestros pensamientos y sentimientos personales de manera verbal, el producto está tanto posibilitado como constreñido por el lenguaje) y la interpretación psicológica (conexiones entre el discurso y la subjetividad, la experiencia y la vida del autor).

Por su parte, Wilhelm Dilthey (1833-1911), amplía el espectro de la hermenéutica al plantear que “no solo textos escritos y los discursos pedían interpretación, sino también los eventos culturales y los artefactos” (Dilthey, 1990:14 citado por Packer, 2013: 102) Además, basó su concepción en el análisis de la comprensión, que es esencialmente histórica y no puede ser reducida a un asunto cognitivo.

Hans Georg Gadamer (1900-2002) expuso que la comprensión no es reproducir ni reconstruir el texto, “es el dominio práctico especializado de una situación específica, y la interpretación, también es práctica” (Packer, 2013: 109). Esto fue bautizado como *aplicación* pues interpretar un texto es aplicarlo a una circunstancia puntual dándole un uso práctico. Por otro

lado, se resalta como aporte de Gadamer a la hermenéutica su planteamiento respecto a que quién interpreta está ubicado en la historia, está cargado de historicidad.

Para concluir, nos interesa señalar que nuestra apuesta metodológica desde la hermenéutica recogió las ideas de Packer (2013) quien retomando a Gadamer (1979) propone “lector -en nuestro caso el investigador- está activamente ocupado en darle sentido a lo que lee. Segundo nunca podremos estar libres de preconcepciones. Todo lector encuentra un texto dentro de un horizonte específico, un lugar en la historia, y tiene expectativas e intereses que no se pueden eliminar y que, de acuerdo Gadamer, no debieran eliminarse” (Packer, 2013: 113)

Para el caso de esta investigación se realizó un trabajo hermenéutico en la medida que se construyó una interpretación y comprensión de las lecturas, categorización y tematización de artículos publicados por maestras y maestros en los números de la *Revista Educación y Ciudad* y el *Magazín Aula Urbana* editadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-

5.1 Estrategia de recolección de información

Como estrategia de recolección de información optamos por el método del análisis documental, por su naturaleza hermenéutica. Además, de ser “un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos (...) los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas” (Páramo, 2011: 196)

Nos apoyamos en las tres etapas que propone Páramo (2011): i) preparatoria y de recopilación, ii) descriptiva analítica-interpretativa, iii) divulgación y publicación; para llevar a cabo esta investigación.

Preparatoria y de recopilación

En la primera etapa, nos enfocamos en conocer los antecedentes del problema de investigación, reconocer qué se había investigado y dicho sobre la práctica de las y los maestros en relación a la Educación para la Paz durante los últimos 5 años (2015 a 2020).

Para ello, como ejercicio inicial de aproximación y diagnóstico previo, nos detuvimos en las revistas *Nodos y Nudos* y *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera paralela, nos concentramos en la labor de plantear nuestro marco de referencia en el cual definimos nuestras categorías de análisis: Práctica Educativa y Educación para la Paz.

En esta etapa también establecimos los criterios de selección de nuestro cuerpo documental. Primero, optamos por identificar instituciones en donde las y los sujetos protagonistas fueran maestras y maestros de Colombia, tuvieran publicaciones de revistas o libros durante los años de 2012 a 2019¹². Las instituciones que reconocimos fueron –claro está que no son las únicas- Federación Colombiana de Educadores –FECODE- junto con su Centro de Estudios e Investigaciones Docente –CEID-, la Expedición Pedagógica Nacional, el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, la Corporación Educativa Combos, Comunidades Educativas de Base – Combos-. Segundo, identificamos las diferentes revistas y publicaciones de cada una de estas instituciones. (Ver Anexo 1)

En tercer lugar, establecimos los criterios para elegir la publicación a trabajar a fin de delimitar el cuerpo documental en esta primera fase de una investigación que espera tener continuidad y acoger en sus posteriores desarrollos las bases, aclaraciones y líneas de análisis que arroje esta primera revisión en el campo de estudio. Entre los criterios seleccionados para el recorte documental estuvieron el ser una publicación seriada con ediciones continuas entre los años 2012 a 2019 inclusive; estas publicaciones deben tener como propósito recoger investigaciones y experiencias aula de maestras y maestros de autoría de los y las propias educadoras. Bajo estos criterios generales, las publicaciones seleccionadas fueron la Revista Educación y Ciudad y el Magazín Aula Urbana editadas por el IDEP.

Cuarto, los artículos elegidos de estas dos publicaciones tuvieron los siguientes criterios de selección a) ser de autoría de maestros o maestras; b) trabajar en alguno de los apartados del artículo la idea de paz y educación; c) estar publicados en los años de 2012 a 2019. Seleccionamos un total de 46 artículos, 23 de la Revista Educación y Ciudad y 23 del Magazín Aula Urbana.

¹² Recordemos que este recorte temporal obedece al inicio de la fase pública de la mesa de negociación entre el gobierno colombiano y las FARC-EP

Descriptiva analítica-interpretativa

En la etapa descriptiva analítica, trabajamos con el programa Atlas-Ti. Realizamos una lectura inicial al cuerpo documental con el objetivo de identificar elementos comunes que permitieran establecer los códigos para la codificación de los documentos. De allí establecimos 11 códigos: ciudadanía, conflicto, convivencia, democracia, derechos, diversidad, educación para la paz, memorias, práctica educativa y sujetos. Posterior a ello, utilizamos la herramienta de los “memos” para complementar los códigos con aspectos propios de la práctica educativa: práctica de aula, comunitaria, de formación docente, institucionalizada y de investigación.

Una segunda lectura al cuerpo documental nos permitió ampliar los códigos o hacer una distinción necesaria entre conflicto, conflicto armado y violencia. En otro orden de ideas ampliamos los memos para rastrear las definiciones de educación, paz y escuela; todo esto con el fin de identificar el lugar del cual parten los y las maestras para hablar de educación para la paz en sus prácticas educativas.

Así, a través del aplicativo, y retomando lo retos señalados en el marco teórico de la EP, pudimos encontrar redes de articulación para cada código; redes que son articulaciones que se realizan de las citas de cada código o memo y permiten identificar citas, fragmentos de los textos los cuales se codificaron con uno o más de estos códigos. La primera red estuvo compuesta por los códigos de paz, educación y práctica (Ver Anexo 2). La segunda por conflicto, conflicto armado y violencia, junto con convivencia (Ver Anexo 3). La tercera red por democracia, ciudadanía y derechos. (Ver Anexo 4) La cuarta abarco los códigos relacionados con la diversidad, las emociones y los sujetos. (Ver Anexo 5).

Es importante señalar en este punto que todos los códigos por su amplia conceptualización en espacios investigativos, teóricos, académicos pueden ser articulados de una u otra manera; sin embargo, nos interesa conformar dichas articulaciones partiendo de los retos y características de la Educación para la Paz para obtener ejes claros que permitan caracterizarla y exponer los componentes de las prácticas educativas que la constituyen.

Divulgación y publicación

Para la divulgación definimos construir un apartado que permita sintetizar los hallazgos y análisis obtenidos. Dicho informe del proceso investigativo se compone de 5 aspectos centrales. El primero estuvo conformado por una contextualización de la idea de educación, escuela, práctica y paz que se puede inferir de los artículos de las revistas. Esto para poder ubicar los discursos y enunciaciones que realizan las y los educadores. En el segundo, se plantea una reflexión sobre el conflicto la violencia y la convivencia. En el tercero se da lugar a la democracia, desde la participación y los derechos. El cuarto, por su parte, aborda los aspectos relacionados con las emociones y subjetividades de quienes interactúan en los procesos educativos. Finalmente, el quinto es un análisis de las prácticas e invitaciones que realizan los y las autoras de los textos a quienes las leen para hacer de sus prácticas apuestas por la Educación para la Paz.

6. Análisis de la información

6.1 De la educación, la práctica y la paz al territorio de la escuela

Dentro de las ideas referidas al contexto, existen aquellas para las cuales el contexto no es una relación abstracta, es una diversidad de elementos y dinámicas que afectan a los actores quienes en constante interacción interpretan, de-construyen y transforman lo que ocurre en su exterioridad. Aquí rescatamos la definición de contexto que recupera Bermúdez (2008) de Ibáñez (2003),

“los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás” (Ibáñez, 2003 citado por Bermúdez, 2008: 152)

Profundizando esta idea, Freire (1996), agrega que “[e]l contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del quehacer, de la praxis, vale decir de la práctica y de la teoría” (Freire, 1996: 118)

Retomando estas ideas queremos situar nuestro análisis, reconociendo que el contexto en esta investigación está atravesado por identificar las ideas que los textos tienen sobre educación, escuela, paz y práctica; esto porque la enseñanza es posible en la medida en que los y las educadoras logramos hacer explícitas nuestras concepciones sobre elementos que en el campo de la educación son esenciales. Definir tales elementos y condiciones ayuda a ubicarnos en una perspectiva política clara.

En ese orden de ideas, la red construida sobre los planteamientos relacionados con la paz, la práctica, la educación y la escuela nos permitió identificar que dentro de estas cuatro definiciones la columna vertebral es la escuela; es esta la que media los diálogos constantes entre educación, práctica y paz. Podemos sintetizar que, sin el espacio físico, sin el territorio de la escuela, sería imposible la existencia de los otros tres elementos.

Sobre esto señala Aranzazu (2016), como conclusión a su trabajo de investigación sobre la percepción del espacio escolar,

“Es necesario reivindicar el colegio como un escenario para inspirar a pensar a las nuevas generaciones en clave de ciudadanía crítica con autonomía, de manera pluralista y rigurosa y desde la empatía, democráticamente responsables, como un espacio para el disfrute a partir de actividades artísticas y físicas transversales a las disciplinas fundamentales” (Aranzazu, 2016: 137)

Inicialmente, el discurso sobre la Educación dentro de los artículos analizados aborda diferentes dimensiones, entre ellas, la relacionada con la y el sujeto que educa,

“La educación, desde su sentido etimológico latino, *educere*, refiere a guiar, conducir, nutrir, y ex *ducere* implica sacar de, llevar de dentro hacia fuera, lo que confiere al maestro la misión de cuidado, entrega, orientación, sacando, además, lo mejor del aprendiz dejado a su responsabilidad. Así, su ejercicio es una suerte de binomio dinámico entre el dar y el recibir, el sembrar y el cosechar, en el entrenamiento a las nuevas generaciones sobre valores, virtudes, conocimientos y sentimientos compartidos” (Sierra, 2019: 165)

También es posible reconocer aquellas posturas que conciben a la educación como un derecho fundamental del ser humano y por ende una obligación del Estado; por lo cual, los problemas que afectan a la educación como el de la calidad es efecto del sistema que incide sobre ella y no una causa (Pulido, 2014; Rincón, 2016). Por su parte, tienen lugar las concepciones que le atribuyen un rol fundamental en la sociedad relacionado con el desarrollo social y económico a nivel individual y colectivo. Dicho rol puede -o no- estar encaminado en la formación de valores y costumbres que generen cambios en el *statu quo*. En esta mirada se hace evidente que la educación, junto con la escuela, quedan atrapadas en macro políticas y dimensiones estructurales que van más allá de la cotidianidad en las escuelas (Chacón y Paéz 2015; Mikán 2017; Carranza 2018; Jiménez Jaimes 2018).

La comunicación se establece como un elemento clave para la educación, pues esta permite que los actores que interactúan en el proceso educativo adquieran una voz y que el diálogo se convierta en una dimensión fundamental para reconocerse como sujetos activos. En ese

reconocimiento de la subjetividad es posible anclar la educación a las realidades y conflictos, en ese orden,

“Allí es donde sale a relucir la importancia de la educación como el elemento que digiere esas realidades de los conflictos y no las niega, sino que las pone en contexto para que los estudiantes y toda la comunidad puedan, sin olvidar, superarlos de la mejor forma para todas las partes” (Vargas y Prada, 2017b: 9)

Ahora bien, cada acción en lo educativo, tal como lo establecimos en el marco teórico, es una práctica educativa que tiene lugar en la medida en que se interpela la educación. Como lo veremos más adelante, hay características particulares en relación a la educación para paz, sin embargo, en términos más genéricos queremos resaltar las ideas que hacen referencia a la práctica como una tarea constante de reflexión sobre la acción que permite su creación,

“la cotidianidad escolar, los maestros, maestras y directivos docentes desarrollan su práctica y van configurando su experiencia pedagógica en la medida en que es pensada, analizada, interpretada y comprendida a través de la reflexión y de la acción que se suscita en los ejercicios narrativo” (González, 2018: 19)

Además de ser la cotidianidad escolar, la práctica también se puede entender como un quehacer en la escuela basada, como lo señala Becerra et al. (2016), en

“acciones e intenciones de corte didáctico pedagógico y metodológico, sin embargo, en algunas situaciones los objetivos formulados de modo oficial y visible son trascendidos por un entramado de relaciones, saberes, costumbres, conocimientos, imaginarios, sentimientos, emociones, vivencias y conductas que permean el proceso educativo, tanto en su ambiente de mediación cultural como en las otras formas de construir ciudadanía, por la complejidad de las interacciones entre los actores escolares, viéndose afectados y condicionados hacia la incursión de ciertos aprendizajes no intencionados” (Becerra y otros, 2016: 167)

Con lo anterior, queremos señalar que la práctica es intencionada y que los objetivos que se construyen en relación a ella deben tener una finalidad dialéctica por la complejidad de las relaciones entre los actores que hacen posible el acto educativo. Podemos decir entonces, que la práctica educativa es aquella acción que interpela la educación, pasa necesariamente por el acto de formar, requiere siempre de un proceso dialógico que reflexione sobre el hacer

pensando acertadamente el hacer. Además, nos interesa plantear en este punto la concepción de paz hallada en el cuerpo documental puesto que las intenciones de llevarla a la práctica en la educación pasan necesariamente por establecer un significado.

Podemos ubicar, al igual que lo reconocimos en el marco teórico, diversas concepciones de paz algunas de ellas relacionadas con la paz negativa en cuanto a que se identifica con la ausencia de conflicto o violencia, “cuando entramos en el cielo¹³, lo identificaron con el sitio donde se puede percibir la paz y la reconciliación”. (Vargas y Parra, 2017a: 3) Visión contrariada en Soler y Viasús (2016), al exponer que sus estudiantes ven en esa concepción un concepto vacío, que lleva a una supuesta tranquilidad que desconoce la necesidad de ciertas condiciones. A su vez, es un concepto que transita por las emociones y el cuerpo, “quisiéramos decir que sabe a hierbabuena y a canela. Pero tenemos que buscar las hierbas tranquilizantes del toronjil, manzanilla, apio y cidrón, porque el sabor de esta “paz” nos intranquiliza” (Ortega et al., 2017: 129)

La Paz hace referencia a la vida en sociedad, ya sea como derecho humano (Parra y Corpas, 2017), o como una cualidad en la cual se debe resaltar la inclusión lo que “supone un reconocimiento de uno y del otro como sujetos de derecho” (Rojas, 2014: 122) o, en otras palabras, como un nosotros. La “paz nace con la palabra “nosotros”; un nosotros amplio, inclusivo. Un Yo y un Tú que se escuchan, que hablan desde su interior; eso es la paz. Entonces, una salida discursiva a la guerra es la de acercar al Yo y al Tú. Esto implica repensar al otro de la relación, también repensar al sí mismo como sujeto del acto relacional” (Rojas, 2014:121)

Al reconocer al sujeto como protagonista en la definición de paz, se reconoce también su vínculo con el conflicto y las tensiones latentes en el territorio de la educación y la práctica. La escuela, así lo exponen Parra y Corpas (2017) “la experiencia del conflicto en la escuela se corresponde con las dinámicas propias que la configuran como un escenario cultural: valores, tradiciones, normas y prácticas cotidianas, hacen de la escuela un escenario de

¹³ El artículo relata la experiencia de construir con las y los estudiantes una analogía de la Divina Comedia de Dante en un contexto de la ciudad de Bogotá, por ello el cielo es visto como un espacio libre de conflictos donde reina la armonía de los seres.

socialización con dinámica propia” (Parra y Corpas, 2017: 87)

De allí que podamos entender que la escuela es un lugar “donde siempre van a existir conflictos, pero estos deben ser manejados de manera constructiva y en donde se puedan integrar los temas que se trabajan comúnmente en los espacios académicos con los aprendizajes de las relaciones cotidianas de manera que se produzca un manejo constructivo de los conflictos” (Angulo et al, 2017: 8). Es decir, se dé cabida a una paz positiva en la medida en que la tramitación de los conflictos se realiza de manera creativa.

La escuela es reconocida como el escenario en el que los niños, niñas y jóvenes pasan la mayoría de su tiempo; en espacios rurales o donde la institucionalidad estatal no tiene mayor incidencia es el lugar de encuentro de las comunidades, lo más cercano a la presencia del Estado. (Carranza, 2018; Medina, 2018)

Encontramos ideas en relación a los cambios históricos de la escuela. Ha pasado de ser una institución encargada de normalizar las conductas de adaptación social a estar en disputa con las nuevas formas de socialización y formación a las que se exponen las y los estudiantes; frente a esto Chacón y Paéz (2015) lo relacionan con una disputa del conflicto urbano que pasa por el pandillismo, el consumo sustancias psicoactivas, el conflicto social y educativo (deserción, embarazos no deseados).

En palabras de Aranzazu (2016), la escuela, eje fundamental del sistema educativo, se ha concebido como escenario para la formación integral del ser humano; sin embargo, las prácticas cotidianas que allí tienen lugar pueden configurar espacios excluyentes generadores de violencia y poco democráticos, debido a las restricciones, resistencias o imposiciones construidas en su interior o desde agentes externos a ella (Aranzazu, 2016: 131).

Finalmente, estos conceptos ubicados en el marco de un contexto para el análisis nos posibilitan concretar la reorganización y abordaje de los saberes relacionados con la Educación para la Paz y las prácticas que en ella emergen, de modo que contribuyesen a hacer un desarrollo curricular, político y ético más realista y menos tormentoso e improductivo para la comunidad educativa. Además de poder convertir a la escuela en un escenario donde la enseñanza permita la consolidación de sujetos críticos y el abordaje del

conflicto de manera positiva.

6.2 Educación para la Paz: conflicto, violencia y convivencia

Hablar de Educación para la Paz supone una mirada crítica de la organización escolar al interior de las escuelas, implica entre otras cosas pensar el currículo, las relaciones interpersonales de los agentes y actores educativos, al igual que una nueva forma de abordar los conflictos. El conflicto como lo hemos visto a lo largo de estas líneas permite que los seres humanos se perciban como inacabados en su proceso de autoafirmación, es, además, un concepto fundamental para establecer una definición de Educación para la Paz.

Asociado al conflicto está la idea de la convivencia, que en espacios escolares puede entenderse como “el entramado de relaciones e interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, implica establecer procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder. Este entramado de relaciones se ve afectado por: la indisciplina, los conflictos interpersonales, el maltrato entre compañero, la irrupción en el aula, el vandalismo y la pérdida de valores” (Malagón et al., 2017: 46)

En este orden de ideas, encontramos que, en las escuelas, en las cuales se desarrollan las apuestas educativas por consolidar la paz y que son protagonistas en los artículos estudiados, los conflictos son diversos y responden a contextos particulares de las comunidades y territorios. Autores como Jiménez (2016); Angulo et al. (2017); Esquivel et al. (2017); Rivas (2017) y Medina (2018); coinciden en señalar que el contexto social influye en la reproducción de la violencia física y verbal dentro de las escuelas. Particularmente, Medina (2018) se refiere al contexto familiar y la reproducción de pautas de crianza en los niños, niñas y jóvenes que les enseña que la violencia es una forma de solucionar sus conflictos. Cabe señalar que la resolución de conflictos a través de la agresión y la violencia, niega la posibilidad al diálogo y configura relaciones destructivas y poco asertivas.

Así mismo, Turriago et al. (2018) argumentan que

“las aulas de clase se han convertido en lugares propicios para replicar o producir conductas agresivas en las que los victimarios buscan dañar a sus víctimas, agredirlas física o verbalmente sin enfrentar ninguna consecuencia; algunos tienen comportamientos agresivos

con sus pares o acudientes y consideran que actúan “bien”, sin reconocer la intensidad y frecuencia de sus agresiones, con lo cual se convierten en situaciones “normales” del contexto escolar” (Turriago et al., 2018: 97)

Este asunto, la violencia física y la agresividad dentro de la escuela y las aulas, es también para estos autores uno de los temas que genera mayor preocupación, debido a su incidencia en las relaciones de convivencia dentro del ámbito educativo. Así mismo, la violencia física, es la primera evidencia de una serie de violencias estructurales, como lo muestran los y las autoras es producto de un contexto que incluye entre otras cosas la formación en los hogares.

De manera relevante, también tiene lugar el conflicto armado entendido por un lado como una enunciación que busca reconocer el contexto nacional y nuestra historia; frente a esto Zabala (2016) considera “la guerra como un proceso que reconoce y reconstruye a la sociedad colombiana” (Zabala, 2016:19). Y, por otro lado, se comprende como una realidad de las escuelas, principalmente las ubicadas en localidades rurales que cargan consigo los avatares de la guerra. En este punto pueden observarse los textos de González (2018) y Carranza (2018). Particularmente,

“en relación a la convivencia, se debe entender que las problemáticas urbanas son muy distintas a las del campo. Mientras en lo urbano existen pandillas y consumo de drogas, en lo rural, la violencia pasa por temas macroeconómicos, como la presencia de actores armado y políticas de desarrollo no sustentables”. (Carranza, 2018: 18)

Conflictos nombrados en los artículos, con menor frecuencia, son los expuestos por Aranzazu (2016) en relación con el espacio y las relaciones sociales determinadas por la configuración espacial del territorio. Así también, el señalado por Rojas (2014); Cabezudo (2015) relacionados con la pobreza como asunto estructural que reproduce conflictos violentos, de género y raza. Parra y Corpas (2017) se detienen a pensar en profundidad la cuestión del género, así como la participación de la mujer en la construcción de la ciudadanía.

“El acceso al poder y a lo político está determinado por condiciones que limitan a ciertas poblaciones (mujeres, indígenas, entre otras) para hacer efectivas sus ciudadanías. Específicamente para las mujeres el poder público ha sido vetado desde antaño y, aunque hay avances, nos encontramos lejos de considerar equitativa la distribución del poder en razón al

género” (Parra y Corpas, 2017: 85)

En este punto, es importante detener nuestra atención, ya que las “reglas de juego” que se asignan socialmente a la convivencia han sido influidas por el juego de poderes que se entreteje en el conflicto, particularmente Rojas (2014) se refiere a la desigualdad del reconocimiento de derechos sobre unos actores, y la privación de los derechos a otros, ejemplo de los derechos negados son las mujeres, situación que se traslada a las escuelas. Por eso, es fundamental, siguiendo las ideas de Parra y Corpas (2017) que en las escuelas por medio de una cultura para la paz se incorpore los derechos de las mujeres y el enfoque de género, aspectos esenciales para establecer la convivencia escolar desde una postura crítica que permita la participación de todas y todos.

Hasta aquí podemos sintetizar que cada maestro, maestra y/o colectivo de maestros(as) exponen los conflictos relacionados con la violencia, la guerra y con aspectos estructurales como la pobreza y la desigualdad de género, dentro de sus aulas, haciendo explícita de una u otra manera sus causas y consecuencias. Esto es solo el inicio –en la mayoría de los casos– de una exposición rigurosa que explica la manera en la que se implementan iniciativas luego de leer y entender su realidad, proyectos investigativos y extracurriculares con la intención de hacer lecturas diferentes sobre el conflicto y por ende sobre cómo resolverlos.

En ese sentido, investigaciones como las relatadas por Soler y Viasús (2016) permiten ver que después de implementar proyectos con propósitos de fortalecer las prácticas ciudadanas en contextos locales, sus estudiantes perciben el conflicto más allá de lo negativo, “las chicas y chicos reconocieron que el conflicto no necesariamente es la manifestación de algo que debe ser rechazado o negado, sino que significa una oportunidad de confrontación y cambio de posturas o condiciones” (Soler y Viasús, 2016: 145).

A estas ideas se suman Turriago et al. (2017), al mostrar cómo sus estudiantes por medio de la lectura en voz alta, una apuesta para la construcción de la convivencia y la paz, reconocieron la necesidad de restaurar los derechos de las personas que son agredidas. Dicha restauración pasa por la sanción social, la reparación del daño y la restauración de la comunicación y la confianza. Becerra (2016) resalta, por su parte, el vínculo de la escuela con la formación de las personas y su adquisición de capacidades para integrarse a la vida

colectiva, haciendo evidente que la educación permite lograr que la solución de conflictos no se vea como un adiestramiento sino como producto de la experiencia cotidiana en las aulas, elemento importante cuando se habla de convivencia.

Continuando con las experiencias que transforman las miradas sobre el conflicto, que son parte de este análisis, tiene lugar la ética del cuidado, el manejo y conocimiento asertivo de las emociones por parte de los y las estudiantes, es también una alternativa para resolver conflictos, Castiblanco (2015), Mikán (2017) y Ramírez y Moreno (2017) lo proponen como resultado de sus investigaciones, así como, hacer consientes a los y las estudiantes de sus prácticas (Soler y Viasús, 2016)

El teatro, la comunicación, el uso de lenguajes no convencionales como la pintura, la música y el cine dan voz a los y las estudiantes para mejorar su proceso de intercambio de ideas y por ende son una alternativa para resolver conflictos y potenciar capacidades de diálogo. “Desde esta perspectiva, el espacio de teatro ha generado procesos de trabajo y reconocimiento sobre quiénes somos, de dónde vienen nuestros conflictos, cuál es nuestro papel como ciudadanos en esta sociedad y cuáles son las transformaciones vivenciales y cotidianas que se quieren en nuestro propio contexto” (Valencia, 2017: 180)

En el asunto de la convivencia, una herramienta que se convierte en importante es el manual de convivencia, (Vargas y Palacio, 2018), aunque muchas veces los y las estudiantes desconfíen de su efectividad en la mediación de los conflictos, pese a ello, Ramírez y Moreno (2017) lo plantean como una posibilidad en “el abordaje de procesos de restablecimiento de relaciones que han sido resquebrajadas por situaciones de conflicto y la construcción de confianza” (Ramírez y Moreno, 2017:8).

Esta idea del manual, permite pensar y reflexionar sobre la democracia al interior de las aulas, buscando que se participe en todos los espacios de poder y toma de decisiones en la elaboración de normas necesarias para lograr el bienestar común. “Las normas son inherentes a la convivencia en sociedad y al interior del aula, debe ser consensuadas, conocidas y aceptadas a partir de un diálogo de confianza entre docentes y estudiantes” (Carrasco, et al, 2011 citado por Esquivel et al., 2017: 63).

Pensemos en relación a los manuales de convivencia de las instituciones educativas la forma en que son contruidos. Se plantean metodologías dialogantes desde la normativa que da lugar a los gobiernos escolares; sin embargo, no siempre sucede que la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial de las y los estudiantes, sea escuchada.

A modo de síntesis, podemos evidenciar que son múltiples las propuestas que realizan las y los maestros para lograr la transformación de las subjetividades e ideas previas de las y los estudiantes, los y las maestras, y la comunidad educativa en general sobre el conflicto, la convivencia y la violencia. Son experiencias que abordan diferentes metodologías, que atraviesan el arte, la escritura, el diálogo entre pares. Sin embargo, nos parece importante, aclarar en este punto que la resolución del conflicto y la convivencia escolar, no pueden ser entendidas como una receta que pueda ser aplicable a todos los escenarios educativos, porque cada situación de conflicto obedece a asuntos particulares de orden local y estructural, por lo que, resolver los conflictos, “no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, si pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea” (Jares, 2001: 9)

Podemos ayudarnos, para intervenir coherentemente en la resolución de conflictos luego de la lectura crítica del contexto, el territorio y del lugar de las y los actores del escenario educativo, de “reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿Cómo tramitar las memorias traumáticas producidas en el contexto de la violencia política? ¿Qué se produce en el encuentro entre la víctima y el victimario? ¿Qué acontece en este encuentro? ¿Es posible continuar hablando de las víctimas en Colombia como personas lejanas que en nada nos interpelan?” (Ortega et al., 2017: 134).

La relación entonces, del conflicto con la convivencia y la disciplina, pasa por reconocer que son necesarios en la cotidianidad de la educación, aunque a veces se crea que está fuera de la labor docente. La disciplina junto con el conflicto, para Jares (2001) permiten el desarrollo de capacidades comunicativas, y se convierten en un medio para alcanzar la Educación para la Paz. Además, la convivencia constantemente es transformada por los aprendizajes producto de los procesos de enseñanza, por tanto, la convivencia que se da en los territorios

de las escuelas favorece comportamientos, procesos de ciudadanía o en otras palabras actitudes y formación para la paz.

Los elementos hasta aquí expuestos nos dejan inferir que la Educación para la Paz implica una opción transformadora, principio enunciado y fácilmente rastreado en la Educación Popular. En primer lugar, transformar los imaginarios colectivos e individuales que existen sobre el conflicto, la forma como es enunciado y abordado en los escenarios educativos. En segundo lugar, transformar, por medio de la lectura crítica de la realidad, los modelos estructurales y de contexto que generan la resolución de conflictos a través de la violencia y la guerra. En tercer lugar, transformar las normas hegemónicas que impiden una convivencia armónica con los otros y con el medio educativo.

6.3 Educación para la Paz: ciudadanía, democracia y derechos

Boaventura de Sousa (2003) plantea que frente “a un modelo hegemónico de la democracia (liberal y representativa), siempre han coexistido otro tipo de modelos subalternos de democracia, sin importar qué tan marginados o desacreditados sean” (Santos, 2003: 114). Así mismo, señala el autor, la democracia hegemónica está inmersa en una crisis de representación y participación, lo que hace que esté en un déficit de credibilidad. Comunidades en diferentes latitudes y territorios proponen hoy iniciativas democráticas, con las cuales se establecen nuevos contratos sociales más justos.

Por su parte, Nancy Fraser (1997), expone

“Asumo que ser un demócrata radical, hoy en día, implica estar atento – y tratar de eliminar- dos tipos de impedimento a la participación democrática. Uno de ellos es la desigualdad social; el otro, el irrespeto a la diferencia. Según esta interpretación la democracia radical es la concepción que sostiene que la democracia actual requiere tanto de redistribución económica como de reconocimiento multicultural” (Fraser, 1997: 229)

Dentro del grupo de artículos estudiados, podemos identificar posturas cercanas a Boaventura (2003) y Fraser (1997), que optan por defender una democracia que reconozca diferentes formas de organización social, participación y gestión del poder. Chacón y Páez (2015), proponen un giro de la democracia liberal a la democracia social, ya que esta última

prepondera la participación política de la gente. Por su parte, Cabezudo (2015) propone que los pilares de la formación democrática estén relacionados con el desarrollo de la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad individual y grupal como pilares de una formación democrática.

En este sentido, la educación asume una gran responsabilidad; por un lado, la reafirmación de otras formas de concebir la ciudadanía, la participación y la democracia y por el otro, la tarea, como lo señala Becerra et al., (2016) de fortalecer y construir valores y costumbres, posibilitar la toma de decisiones y dar herramientas para que los sujetos planteen y promueven lecturas críticas a sus conflictos. De ahí que la educación y los ambientes escolares que opten por esta mirada de la democracia deban, según Gómez Marrugo (2019), propiciar la formación ciudadana, porque la sociedad, en particular la que le apuesta a la paz, requiere sujetos críticos, propositivos y comprometidos con la sociedad, al igual que de espacios para la participación y la toma de decisiones.

Estos dos autores junto con Alvarado (2017), Ramírez y Moreno (2017) y Soler y Viasús (2016), sintetizan el diálogo entre educación y democracia en dos asuntos fundamentales: la ciudadanía y la participación dentro de los procesos formativos y de las escuelas. Frente al primero plantean una ciudadanía relacionada con los beneficios que requiere el ser humano para vivir bien; también está en conexión con las responsabilidades que deben asumir las personas para aportar a la mejora de la comunidad y los impactos que genera sobre ella, por lo que implica un “movimiento dialéctico que, a partir de la creación, pueda construir nuevas experiencias y escenarios de reconocimiento intersubjetivo, en un país que pretende hoy pensar en serio la paz y la reconciliación como horizontes de futuro” (Alvarado et al., 2017: 192)

En palabras de algunos estudiantes del Consejo Estudiantil del Colegio Villas del Progreso IED en 2016, la y el ciudadano “es aquella persona que tiene valores como ser humano y sabe vivir con los demás en un ambiente de paz [...] ser ciudadano es sentirse parte de una estructura social y política, sobre todo asumir responsabilidades y obligaciones en la construcción de la sociedad (Estudiante, grado 11)” (Gómez Marrugo, 2019: 152), Ampliando esta mirada Torres et al. (2017) argumenta que la ciudadanía, entonces, tendría que ver con el impacto que los y las estudiantes puedan construir sobre su contexto próximo.

Estos impactos estarán relacionados con las formas de participación que se tejan en cada escuela y territorio educativo, pues de una u otra forma es la que permite hacer de la ciudadanía una realidad y no un discurso.

En relación al segundo asunto, podemos inferir de los y las autoras que la participación se considera como un mecanismo que garantiza los derechos, que puede ser entendida como “un elemento movilizador y transformador en sus relaciones de convivencia en el colegio y fuera de él, y no como la acción de ser mayor de edad y votar o tener cédula, como la entendían al inicio” (Soler y Viasús, 2016: 145). Es importante señalar el lugar de las mujeres, las comunidades indígenas, afro, LGBTI, puesto que el conflicto que las invisibiliza, las excluye y aparta de los lugares de toma de decisión al interior de las escuelas, también le hace perder el derecho a participar, por lo que “es central considerar los enfoques de género y las condiciones subjetivas (individuales y colectivas) presentes en la cotidianidad, para evidenciar las características de los procesos de participación y representación política de las mujeres, y con ello tomar medidas de fortalecimiento” (Parra y Corpas, 2017: 86).

Por tanto, los retos para hacer de la escuela un escenario democrático que cultive la participación y la ciudadanía críticamente pasan por reconocer la realidad actual del país y por asumir la tarea de desarrollar en quienes se educan, según Rivas (2017) por medio de diversas estrategias, capacidades cognitivas, comunicativas y argumentativas con las cuales puedan realizar cambios significativos en la forma en que se concibe la ciudadanía, se asume una postura ética frente a la sociedad, no solo al interior de la escuela sino en todos los ámbitos de la vida social.

La exposición realizada hasta el momento, nos muestra que hablar de Educación para la Paz, ciudadanía, democracia y derechos, no se reduce a un asunto de formación política, es decir, no es suficiente con tener una opción política, saber sobre política y lo que ella implica (juegos de poderes, democracia, participación y derechos) sino que se requiere una opción ética, que hace referencia a la construcción individual de las y los educadores y educandas como gestores de una nueva propuesta de vida con voluntad para el trabajo colectivo y asumir conscientemente principios como el respeto por la vida, la solidaridad, el amor, un real compromiso por la construcción de democracia radical de la que hablan De Sousa (2003) y Fraser (1997).

Podemos ampliar estas ideas, diciendo que no basta tener claro que la Educación para la Paz es un proyecto educativo-político-social para el cambio, para la resolución de conflictos a través del diálogo, para la construcción de paces territoriales, transformadoras y emancipadoras; es necesario deconstruir y reconstruir los mecanismos actuales de poder, de participación, de democracia, crear nuevas formas de hacer política coherentes con un modelo de sociedad donde primen los derechos sociales, políticos y humanos.

Estos planteamientos son observables en las prácticas propuestas por las y los maestros. De manera particular, resaltamos el proceso llevado a cabo por Jiménez y Jaimes (2018) quienes por medio de creaciones artísticas y obras musicales consolidan una cultura democrática, en la medida que representan su realidad inmediata y participan en su transformación. Así mismo, en el plano de las artes se encuentra la propuesta de Soler y Viasús (2016), quienes centraron su trabajo en talleres que provocaran en las y los estudiantes reflexiones sobre palabras como democracia, teniendo como resultado que este concepto dejara de ser vacío a una idea con significado de toma colectiva de decisiones. Las experiencias descritas por Alvarado et al. (2017) buscaron “transformar las subjetividades políticas de sus estudiantes, agenciando mecanismos y estrategias que, desde las expresiones artísticas, construyen lugares posibles para abordar el conflicto armado, la otredad y los derechos Humanos” (Alvarado et al., 2017: 186)

“Sanando Corazones”, una iniciativa de Neira (2018), en la que participaron las familias de las y los estudiantes del colegio Juan Evangelista Gómez, activamente en los procesos de retroalimentación de la formación integral impartida en el colegio. Al igual que la propuesta de escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes impulsada por Parra y Corpas (2017), la cual buscó fortalecer la ciudadanía de las mujeres por medio de la formación en habilidades para la democracia y la ciudadanía, además de cuestionar y re-significar el sistema binario mujer-poder.

En otro orden de ideas, los artículos también realizaron un análisis de relevancia para la democracia, la participación y la ciudadanía: los derechos. La concepción moderna de la ciudadanía ofrece la idea de que la pertenencia a una sociedad debe basarse en un principio de igualdad formal que incluyan los derechos civiles, políticos y sociales. Esta definición fue introducida por el sociólogo Thomas H. Marshall en 1950 con una concepción de carácter

progresista sobre ciudadanía argumentando que se desarrollaba como parte del proceso de modernización de la industria capitalista.

Siguiendo los planteamientos de Marshall (1998) retomados por Jaramillo (2014), el camino progresivo comenzó con la adquisición de los derechos civiles, seguido de los derechos políticos y finalmente, lo sociales. Los derechos civiles y políticos se concedieron por primera vez en respuesta a la demanda de clase capitalista ampliada más tarde a la clase obrera. La dimensión civil de los derechos de ciudadanía incluye los derechos de propiedad, libertad individual y protección legal. Los derechos políticos se refieren a la participación en el ámbito público, incluye el derecho al voto y a la participación en el proceso político. Los derechos sociales incluyen los ingresos y las oportunidades de vivienda digna, derecho a la salud y a la educación para todos y todas.

Podemos ubicar en el marco de los derechos sociales la idea trabajada por Chacón y Páez (2015), además pertinente para el momento actual del país y el mundo, instituir el derecho a la información – tecnología- puesto que “no en todos los sectores sociales existe el acceso a la tecnología, de ahí la necesidad de instituir el derecho a la información como derecho humano y que sea vital una educación de la información, no sólo en términos técnicos, sino respecto a sus potencialidades políticas” (Chacón y Páez, 2015: 28)

Pulido (2014), por su parte propone hacer de la calidad educativa, un asunto que estructure el derecho a la educación, advirtiendo que la calidad debe ser revisada no solo desde un marco institucionalizado sino por medio de ejes como la asequibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad, con el fin de que no se convierta en una imposición desde agentes externos sino una cualidad esencial del derecho a la educación.

En relación con los derechos políticos, Parra y Corpas (2017) asegura que “la construcción de la paz tiene entonces que ver con la necesidad de repensar los roles de hombres y mujeres, y de generar espacios que promuevan el empoderamiento y la participación de las mujeres en los escenarios públicos, como una manera de reducir la brecha entre géneros y avanzar en la cimentación de una cultura de paz” (Parra y Corpas, 2017: 90)

Los derechos, particularmente de los Derechos Humanos, dentro de las escuelas es una preocupación evidenciada por Alvarado et al. (2017) puesto que las diferentes formas de violencia al interior del escenario escolar no permiten su ejercicio real. Sin embargo, ejercicios pedagógicos y educativos como los expuestos por Turriago (2017) han permitido instaurar un modelo de justicia que pasa por reconocer las transformaciones en agresividad en los y las estudiantes, “quienes expresaron la necesidad de enfatizar y comprender la importancia de restaurar los derechos del agredido, mediante: la sanción social, la reparación del daño y la restauración de la comunicación y la confianza” (Turriago., 2017: 102)

Otra de las invitaciones relacionada con la democracia, la convivencia y la ciudadanía que se fortalecen –o no- con la práctica educativa. En primer lugar, Zabala (2016) expone que debemos enunciar nuestra práctica como un escenario donde ejerce la democracia y se construye “progreso” desde el reconocimiento de nuestra historia. Vargas y Palacios (2018) reflexionan sobre el discurso de las y los maestros sobre la importancia de la participación de las y los estudiantes en las aulas y espacios educativos; pero esta importancia no ha logrado ser trasladada en algunos casos a todas y cada uno de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Sobre la ciudadanía se establece la necesidad de currículo educativo ético propuesto por Jelin (1997), y que Silvera (2018) retoma como

“un currículo consciente, moral e interdisciplinar, pone de manifiesto la emergencia de una ciudadanía mundial, que desarrolla un espíritu democrático, un sujeto que se soporta en sus ideales y función social, capaz de reconocer la estructura democrática de su contexto y de tener las competencias y habilidades necesarias para ser ciudadanos del mundo. Este contexto de desarrollo supera la permeabilidad de la sociedad hacia la guerra y el conflicto (armado o no) promoviendo la cultura de la paz y la reconciliación para la sostenibilidad de la justicia y la equidad.” (Silvera, 2018: 149)

Las ideas aquí resumidas sobre la democracia –participación y ciudadanía- así como los derechos, son ideas que dan sentido a la Educación para la Paz, en la medida en que se plantean como anti-hegemónicas, lo que significa que buscan la descolonización del pensamiento al aceptar la existencia de otras democracias, por lo cual aspiran al cambio, la

emergencia de lo nuevo, lo otro que está más allá del ser del sistema dominante. O en palabras de Ortega et al. (2017),

“La construcción de paz durante el post-acuerdo es, ante todo, un vínculo inter generacional, un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, un diálogo de saberes, una invitación a la reflexión crítica y auto-crítica y, especialmente, el agenciamiento de múltiples acciones colectivas, de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia que garanticen los Derechos Humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida, excluidos (que significa expulsados y recludos) y desiguales” Ortega et al., 2017: 133)

6.4 Educación para la Paz: sujetos, diversidad y emociones

Las y los sujetos hacen posible las acciones educativas, sin ellos las prácticas, los territorios, los conflictos no tendrían razón de ser ni existencia alguna. Estamos además atravesadas por emociones, identidades, estereotipos que nos reafirman como sujetos productores de conflictos, con capacidades para resolverlos de manera creativa y dispuestas siempre a construir escenario de paz –positiva, emancipadora y transformadora- En este sentido, los artículos estudiados nos permitieron identificar elementos que fortalecen el debate de la diversidad, la inclusión y las emociones como factores en diálogo constante con la Educación para la Paz.

Partimos de reconocer que cuando hablamos de diversidad cultural estamos haciendo referencia a la multitud de formas, individuales y colectivas, en coherencia con las cuales se manifiesta la condición de humanidad; pero reconocemos que existen unas formas que reducen a otras, es decir, situaciones en las que se incurre en una negación de los sujetos –individuales o colectivos-. Reconocer la diversidad existente y hablar en plural de las personas con la evidencia que son diferentes por su clase, raza, edad, ubicación territorial, género o de formación cultural y educativa permite abordar la complejidad social y cultural de la sociedad.

Hacer este reconocimiento da lugar a plantear identidades sociales, políticas y culturales particulares. Así como permite detectar las diferencias con las cuales se construyen distintos grupos sociales a partir de las experiencias vividas. Sobre este punto resaltamos el texto de

Carranza (2018) nos invita a pensar en la escuela rural y la comunidad campesina, que hasta ahora han sido negados como sujetos de derechos a diferencia de otras comunidades como las (indígenas, afrodescendientes, mujeres, etc.)

En relación al proceso de identidad, encontramos los textos de Rojas (2014) y Soler y Viasús (2016). No hay unas formas correctas o incorrectas de identidad, lo que existe es uno modo de concepción que instala unos preconceptos haciéndonos creer que hay una manera “lógica” para hablar de identidad, por lo cual repetimos valores que niegan a otras identidades. Es posible, en las escuelas ejemplificar esto al reconocer la estigmatización a las y los jóvenes, frente a la aparición de actores sociales como barras bravas y “tribus urbanas, solo por mencionar el ejemplo que citan los autores. Ello hace que la población joven sea estigmatizada por los y las adultas al desconocer y desvalorizar sus prácticas sociales y manifestaciones culturales, un conflicto enmarcado en aspectos de subjetividad y cultura.

Continuando con el diálogo sobre diversidad, podemos ampliar este debate haciendo referencia a la multiculturalidad. Autores como Kincheloe y Steinberg (1999), hacen referencia a que el “Multiculturalismo significa todo y al mismo tiempo nada”, es importante precisar qué es lo que se quiere decir cuando se lo menciona. En ese sentido estos autores afirman: “podemos suponer razonablemente que alude a uno de los siguientes temas: raza, clases social, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual o discapacidad. Aunque el término se usa más en relación con la raza se hace generalmente extensivo a otros tipos de diversidad” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 25).

En este orden encontramos los planteamientos Rivas (2017), quien propone que la enseñanza de la ética en la escuela se convierta en una condición necesaria que permita la creación de una serie de valores para desarrollar la convivencia, el respeto del otro, el reconocimiento y la promoción de los derechos. Al detenernos en este aspecto podemos ver claramente la articulación que existe entre la diversidad, y el compromiso ético señalado en la articulación de la Educación para la Paz, la democracia y los derechos.

Continuando Castiblanco (2015) propone reconocer que educar en ambientes multiculturales, “parte de tres aspectos, los auto-regulatorios motivacionales y emocionales (Aquello que el individuo hace, siente y le motiva); los aspectos cognoscitivos (Aquello que el individuo

piensa o cree) y los aspectos contextuales (La incidencia de los meso y macro- sistemas)” (Castiblanco, 2015: 69). Las apuestas al interior de la escuela por promover procesos de identidad, diversidad y multiculturalismo han sido variadas, aquí queremos darles lugar a las propuestas por Alvarado et al. (2017), *“Deconstruyendo alteridades: hacia el reconocimiento histórico de lo otro”*, se preocuparon por consolidar espacios escolares donde se identificarán cuáles son los discursos y prácticas que estructuran una identidad nacional homogénea.

Aranzazu (2016), quien, con su estudio sobre la concepción de espacio de sus estudiantes, plantea que las prácticas espaciales han dado lugar a una disposición particular de las personas que imponen “un orden sobre el deber ser de cada miembro de la comunidad” (Aranzazu, 2016: 137) lo que puede llegar a limitar o no la participación de los y las estudiantes. Neira (2018), nos habla de la evaluación dentro de la escuela y cómo se ha ido consolidando en su institución como una práctica incluyente, en la que reconocen la importancia de cada niño y niña, se resalta su diversidad, debilidades y fortalezas, además, se preocupan por hacer efectiva su participación. Al llegar a este punto podemos seguir ahondando en la inferencia sobre la articulación directa que existe entre la democracia, la participación, el tejido de la multiculturalidad e identidad con la Educación para la Paz, ahora haciendo referencia a la participación negada -o no- como producto del entramado de poderes y conflictos que se desenvuelven con la participación.

En otro orden de ideas, Pinzón (2017), habla sobre la “hermenéutica del sí mismo”, una propuesta que se concentra en comprender la identidad personal mediante la permanencia en el tiempo, sin evadir las contingencias y los cambios propios de lo que acontece en el paso de la vida” (Pinzón, 2017: 73). Una de las 5 experiencias de las que habla Rojas (2014), se refiere a la docente Miguel Ángel Fuerte quién consolidó “un proyecto pedagógico para conversar en el aula acerca de la manera como se convive con el “otro”, y para hacerlo elige a un “otro” muy distinto al “uno”, y muy querido: los animales”, es decir, una diversidad en la que es posible empezar a identificar procesos de inclusión más allá de la de los seres humanos.” (Rojas, 2014: 125)

Finalmente, la experiencia de Sierra (2019), resumida en

“Bajo el lema de “Las ovejas negras también dan lana y su lana también da abrigo”, se apostó por una escuela incluyente que hiciera del error un punto de partida para el conocimiento y la comprensión de la condición humana, no el punto de llegada que deja como alternativa la culpa y el castigo. Estas acciones y estrategias abrieron escenarios para la pluralidad e interculturalidad, movilizaron la vida familiar y social, permitieron el flujo de emociones, su conocimiento y re-conocimiento, entre los miembros de la comunidad, mientras les invitaron a reflexionar sobre la vida, los acuerdos, los compromisos y la reflexión ética, mejorando notablemente la convivencia.” (Sierra, 2019: 172)

Con esta breve exposición de experiencias queremos asegurar que dentro de las escuelas no puede negarse la diversidad, esta es fundamental para desarrollar cualquier tipo de proceso educativo, puesto que las aulas son un reflejo de la sociedad y educar para, con y desde la diversidad puede preparar ciudadanos capaces de transformar los entornos conflictivos en los que les ha tocado vivir. En esta vía se puede encontrar el texto de Vargas y Parra (2017b). Además, los aprendizajes que se pueden alcanzar en la vía de la educación, la diversidad y el multiculturalismo, producen modos de comunicación, de conocimientos y de construcción de identidad que son aspectos esenciales en la formación política, democrática, ciudadana y para la paz, “que de no hacerse evidentes pueden formar subjetividades ajenas a las intenciones de la escuela y, por supuesto, a las apuestas contemporáneas de una sociedad pacífica, respetuosa, democrática y que reconoce la diversidad y la diferencia.” (Becerra, 2016: 167)

Ahora bien, en esta construcción de la diversidad, la identidad, el reconocimiento del “otro” no podemos olvidar la importancia de lo individual y subjetivo, que pasa necesariamente por tocar las emociones y los valores cultivados como personas y puestos en disputa en la sociedad. Aquí los artículos nos permiten hablar del plano de las emociones como una posibilidad de resolver conflictos (Ramírez, 2017) que debe ir anclado a un proceso comunicativo que permita la asertividad. (Chacón y Páez, 2015), o en palabras de Esquivel et al., (2017), quienes retomando a Nussbaum (2018) plantean

“Otro elemento importante para el desarrollo del clima de aula son las emociones morales de Nussbaum (2008), nos permiten tener vínculos conscientes con los demás seres humanos a partir de procesos de reflexión intersubjetiva de lo que el sujeto valora y es moralmente

aceptado, por ello son cognitivo-evaluadoras y fenómenos sociales que se construyen en un determinado contexto social), que han mostrado ser importantes para establecer relaciones sociales y de cuidado entre los seres.” (Esquivel et al., 2017: 61)

Las lecturas hacen mención a diferentes emociones producto de la interacción entre sujetos en los espacios educativos. Cada una de estas emociones aporta a la construcción o deconstrucción de imaginarios que niegan las identidades y la diversidad, y por ende dificultan la consolidación de escenarios de paz. Reconocerlas en un plano individual y los otros, como lo dicen Ramírez y Moreno (2017), puede llegar a disminuir los niveles de violencia y agresión en la escuela y en la sociedad.

Encontramos en relación con esto, emociones y sentimientos como la culpa, en la cual es posible instaurar la necesidad o deseo de enmendar el daño causado, que puede ser traducido en un ambiente de justicia para la paz en la culpa solo si hay sentido de reparación integral. La empatía se trata de una emoción que nos invita a colocarnos en el lugar del otro como un acto de comprender su estado o situación, saber que está sintiendo. (Ver Esquivel et al., 2017)

En Mikán (2017) ubicamos el autocuidado, que significa hacer énfasis en la atención y cuidado que hacemos de nosotras mismas, para cuidar a “otro” se requiere reconocer que todos necesitamos ser cuidados, por lo tanto, debemos partir de nosotras para llegar a las demás.

Las emociones en un plano colectivo y que pueden llegar a ser consideradas principios de la Educación para la Paz y la escuela tienen que ver con su carácter liberador, que puede hoy no ser tan evidente por la imposición de la racionalidad individual del sistema capitalista, se hacen evidentes figuras como egoísmo y el éxito cuantitativo ancladas a un sistema de mercado del que la escuela no está exenta. Esta reflexión es argumentada a profundidad por Alvarado et al. (2017). En relación a esta emoción, se encuentra el amor y la lucha que son las palabras con las que el IDEP resume la ruta maestra que llenó de sentido y contenido la experiencia Otra escuela es posible. Amor por lo humano y lucha para que lo humano, en la piel de nuestros niños, niñas y jóvenes, construya sentido, tenga su lugar y su tiempo en una Colombia que: “Pese a sus dificultades se empeña en construir un futuro de paz.” (Sierra, 2019: 173)

Sin duda, el multiculturalismo y la diversidad junto con la lectura asertiva de las emociones se presenta como una opción importante para pensar y definir una Educación para la Paz, con la que se pueda dar lugar y nombrar la diversidad de los seres humanos. En ese sentido, aparece como lógico, entonces, que la escuela juegue un papel importante, porque asume la educación como un proceso de empoderamiento, en el que se reconoce y defienden las diferencias de los sujetos, así como los intereses del otro. Ello conlleva a que la educación contribuya a crear espacios de paz desde el desarrollo de una escuela crítica, principio fundamental de la Educación para la Paz.

6.5 Reflexión sobre la práctica educativa: Ser maestra en, para y desde la Educación para la Paz

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. Lo que es lamentable, repito, es separar mecánicamente el mundo de la teoría. Pensar que la práctica sólo puede ser hecha en el universo “casto” de las academias, distante, bien distante de la realidad concreta allá afuera. Error tan funesto como negar la importancia del serio esfuerzo teórico de la academia”

Paulo Freire

Queremos iniciar estas palabras, que van cerrando este proceso investigativo y de reflexión sobre las prácticas educativas que constituyen a la Educación para la Paz, con esta invitación del educador popular Paulo Freire, quien plantea la necesidad de constituir en nuestra cotidianeidad procesos de reflexión sobre nuestro hacer en la escuela. Indudablemente esto nos llevará a tener una práctica “mejor”, de algún modo más coherente con los principios de la Educación para la Paz y que son inherentes a las prácticas educativas. Estos principios se han ido exponiendo en los apartados anteriores, aquí nos preocuparemos por ver el lugar de la maestra en cada uno de ellos.

Los artículos revisados permiten pensar el papel de la maestra en relación al conflicto. Textos como el Vargas y Parra (2017b) señalan que el compromiso de las personas que educamos frente a los conflictos es el de darles voz, evitar silenciarlos y darles lugar y enunciación a las víctimas de este. Becerra (2016) por su parte habla de la incoherencia en el que caen las prácticas de las y los educadores, puesto que muchas veces pueden enseñar a resolver

conflictos de forma violenta mientras que piden a sus estudiantes resolverlos por medios como el diálogo, el reconocimiento de la diversidad, etc.

En relación a estos aspectos, Esquivel et al. (2017) hacen énfasis en el silencio y caso omiso de los y las maestras cuando se nos exige intervenir para dirimir posibles interrupciones de clase, al no manifestar respuestas empáticas ante situaciones de malestar y maltrato entre estudiantes. En esta misma vía, Torres et al. (2017) expresa cómo los y las estudiantes que hicieron parte de su investigación se sienten cansados frente a los enfoques jurídicos que avalan la democracia y las prácticas corruptas de la política mientras sus docentes siguen inculcando que la ciudadanía se construye sobre el amparo de la lucha y reivindicación de derecho. Continúa Vargas y Parra (2017b) mostrando cómo para las y los maestros “es muy fácil enfatizar la paz, la democracia, el futuro, pero a veces nos cuesta trabajo hablar con los niños, niñas y jóvenes sobre sus vivencias” (Vargas y Parra, 2017c: 9)

Además de hacer evidente estas contradicciones propias de los seres humanos al concebirnos como inacabados y de considerar bajo una mirada freiriana que la coherencia no existiría sino se le da lugar a la reflexión sobre las incoherencias, las y los autores también nos dan ideas sobre cómo hacer más coherente el discurso con la práctica educativa. Por ejemplo, Turriago et al. (2017) proponen a las y los docentes abordar los conflictos relacionados con la violencia de una manera eficaz para que se transforme la mirada que se tiene sobre la agresión; es necesario que se promuevan prácticas continuas que contribuyan a disminuir los comportamientos agresivos y lograr una sana convivencia en los espacios escolares.

La invitación de Sierra (2019) tiene que ver con transformar el ejercicio de poder y la concepción de disciplina, construyendo una convivencia empática frente a las debilidades y necesidades de las y los actores escolares, dejando a un lado el autoritarismo y trasladándolo al lugar del diálogo, como lo señalan Vargas y Parra (2017b).

Inicia aquí una exigencia presente en los textos por hacer del diálogo una cualidad fundamental en la práctica educativa de los y las maestras que apuestan por una Educación para la Paz. Señalemos que comprendemos el diálogo como una construcción desde lo común, es, además, una acción de comunicación que relaciona dos formas de pensamiento, dos comprensiones del mundo, para nuestro caso la de la educadora y la de la educanda. En

la educación que no concibe la transformación crítica de la realidad, hasta ahora no existen dialogantes, porque lo que se propone es un discurso de verdades oficiales. Allí, quien enseña no es un dialogante, sino, un mediador del poder que le da el conocimiento y las instituciones.

En esta reflexión podemos dar lugar a Neira (2018), Esquivel et al. (2017) y Ramírez Cabanzo (2019), en este último artículo, particularmente se señala que los y las jóvenes están motivados a confrontar críticamente las situaciones de conflicto que viven (como la violencia, el consumo de SPA), al igual que a emprender procesos de cambios culturales y sociales, atado a esto, las y los jóvenes exigen un y una educadora comprometidas con ser interlocutoras de su experiencia de vida. Angulo et al. (2017) hacen un llamado para que los y las educadoras generemos, creemos, implementemos, hagamos práctica espacios que permitan rechazar la polarización de nuestros pensamientos.

En otro orden de ideas, las reflexiones sobre nuestra práctica no se quedan únicamente en el nivel micro, entendido este como las acciones que suceden dentro del aula, el espacio donde tiene lugar el proceso enseñanza aprendizaje, sino que se abordan aspectos estructurales relacionados con el macro contexto. Estos implican asumir la solución a nuestros problemas desde la idea de la “cuestión docente” que integra todos los aspectos referidos a la formación, el trabajo, el estatuto intelectual de la profesión, la carrera docente, la participación en el diseño y la ejecución de las políticas educativas, la gestión del sistema y de las instituciones educativas, la organización gremial, la evaluación y el desempeño, la libertad de cátedra, para mencionar los más relevantes.” (Pulido, 2014: 24)

Este es un aspecto central, porque muchas veces como lo mencionan Soler y Viasús (2016) la incidencia en la cotidianidad de la escuela se ve reducida a proyectos de corta duración, intervenciones de agentes externos, o los interés y voluntad política de escasos docentes para generar procesos alternativos de formación que no se reduzcan a mejorar el desempeño de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas, sino que procuren generar espacios de creación de sentido o de mentalidades críticas.

Finalmente cabe mencionar, como lo diría Eduardo Galeano, estamos en un mar de fueguitos. En cada una de las intenciones, apuestas, propuestas por transformar las realidades de los territorios de las escuelas, por concebir una paz positiva, transformadora y emancipadora

desde la educación, no estamos solas ni solos. Siempre encontramos compañeros, compañeras dispuestas a reducir las brechas de la incoherencia entre los sueños y utopías por hacer un mundo más nuestro y la práctica que llevamos a cabo con nuestras y nuestros estudiantes.

7. Conclusiones

La pregunta que orientó esta investigación está relacionada con identificar las características de las prácticas educativas que construyen Educación para la Paz (EP), esto nos llevó a identificar las nociones, los sentidos, las concepciones e implicaciones teóricas tanto de la Práctica Educativa como de la EP. Esta intención se convirtió en el primer objetivo específico. Luego una de las primeras conclusiones que podemos evidenciar en el desarrollo de este trabajo de investigación está relacionada con la constitución del marco teórico. Veamos.

En primer lugar, debemos reconocer que la práctica educativa no es un ejercicio neutral, está supeditada a las preconcepciones y motivaciones de quienes la implementan (tanto desde lugar de la persona que enseña como de quien aprende). La práctica educativa es una categoría de análisis en la medida que se reconoce como generadora de conocimiento, lo que permite ver a la teoría educativa como un conocimiento concreto, producto y condicionado por la praxis (relación teoría práctica) propia de esta práctica. Además, son elementos constitutivos de esta categoría, las y los sujetos, las representaciones, los fines, el contexto (más allá del aula regular), que están en constante diálogo, su relación es de interdependencia.

En segundo lugar, la Educación para la Paz nos invita a reflexionar el sentido propio de la paz, ubicarlo y producirlo desde los saberes y concepciones de las luchas sociales y culturales por transformar los escenarios de la guerra y la resolución violenta de los conflictos. De allí que sea heterogénea y obedezca a los principios y subjetividades de las personas que construyen los territorios, por lo que urge su sistematización en clave de construcción de conocimientos y saberes. En la idea de una educación anticolonial ubicamos las propuestas de la paz emancipadora y transformadora, que van más allá de la paz positiva o negativa al proponer principios de libertad y lucha contra las opresiones.

Esta categoría, la EP, también da lugar a pensar el conflicto como un asunto inherente al ser humano que nos recuerda los procesos de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, convirtiéndolo en un propiciador de transformaciones. Así mismo, su carga política depende de la manera como se asume y se usa. En este sentido la Educación para la Paz lo valida, al reconocer que no existe una vida sin conflictos.

Ahora bien, podemos decir que la Educación para la Paz es una manera de hacer educación que cuestiona las prácticas hegemónicas, entre ellas las que son propias de la escuela tradicionalista, que silencia el conflicto y promueve una mirada de paz única e igual para todas y todos. También es una propuesta cultural alternativa que proyecta futuros justos, cuya finalidad es dar lugar al juego político de la escuela que incluye el reconocimiento de poderes de cada uno de los miembros de la práctica educativa. Se puede también inferir que un objetivo de esta educación es desarrollar capacidades que permitan hacer a las y los actores lecturas críticas, pero sobre todo transformadoras del mundo.

Antes de continuar este rastreo de conclusiones, es importante señalar en este apartado algunas de las dificultades presentadas de orden metodológico, que quizás hayan impedido hacer una lectura más profunda sobre aspectos esenciales como ubicar los aportes teóricos de autores colombianos frente a la EP; se puede considerar en este sentido, a manera de hipótesis, que la paz se debió asumir como un asunto coyuntural que detuvo sus avances epistemológicos y teóricos puesto que a menos de 5 años de la firma del Acuerdo de Paz, la violencia y el conflicto armado llegaron con más fuerza a los territorios de la Colombia profunda.

También en este sentido, al ubicar el cuerpo documental nos llenó de sorpresa que FECODE, por un lado, no tenga digitalizadas todas sus revistas, lo que impide el acceso al conocimiento generado por los y las maestras de base en un contexto en el que la información circula de manera abierta en la virtualidad. Por el otro lado, los CEIDs iniciaron su proceso de escritura hace menos de 5 años, por esto nos cuestionamos sobre ¿por qué el sindicato más grande del país no se había preocupado por guardar memoria de las prácticas educativas y la sistematización del conocimiento generada por sus educadoras, educadores desde mucho tiempo atrás?

Así, como también evidenciamos que colectivos de educadoras y educadores han iniciado una producción alternativa de sus experiencias más allá del lenguaje escrito; sus narrativas traspasan el papel y otros lenguajes, como el audiovisual, se hacen protagónicos. Encontramos los *Cafés Pedagógicos* de la Movilización Social por la Educación, programas radiales liderados por las Asociaciones de Educadores –ADE- de regiones como Bogotá, Caldas, Medellín entre otras.

Continuando con nuestras conclusiones de orden un poco más analítico, agrupar los hallazgos en las 5 líneas propuestas en el apartado anterior, nos permitió hacer una lectura de segundo orden para identificar elementos que caracterizan a la Educación para la Paz en el marco de la(s) práctica(s) educativa(s) de las y los maestros a partir de la lectura de nuestro corpus documental. Así dimos respuesta al segundo objetivo específico planteado para esta investigación. Dentro de estas características queremos resaltar las siguientes.

Las prácticas educativas que se enmarcan en la EP conciben a la *escuela como un territorio*, es decir, un espacio en el que se disputan poderes, se construyen identidades, se generan espacios de cultura además de imponer –o no- un orden sobre el deber ser de cada persona; esto es inherente a la creación de conflictos y a los trámites que se le dan para mediarlos, ya sea de manera violenta o a través del diálogo. Esta concepción deja entre ver que la escuela se enmarca en aspectos estructurales (como las desigualdades económicas, raciales o de género) en los que se evidencia el rol social que ella tiene.

De manera similar, estas prácticas asumen la necesidad de un *cambio curricular* en el que el contexto social debe influir de manera directa sobre los contenidos que intervienen en las escuelas. De esta manera, concebir la transformación de conflictos y la implementación de una paz transformadora y emancipadora no sería adiestramiento sino un producto de la experiencia cotidiana de las escuelas. De allí que no existan recetas para hacer viable la utopía de la paz y el sueño de la tramitación del conflicto como un acto creativo.

Las prácticas a las que nos referimos asumen también una *opción transformadora* cuando por medio del *diálogo* produce cambios; de orden individual, al lograr que la comunidad educativa transforme la mirada sobre el conflicto, y de orden estructural cuando se influyen en escenario de participación como los consejos estudiantiles o la creación de normas para la convivencia. Una *opción ética con un horizonte de derechos* que hace que la educación vaya más allá de la formación política y conciba la implementación de mecanismo que distribuyan el poder y por ende cambie las relaciones que imponen contenidos, formas de pensar, metodologías por unas equitativas y pertinentes.

Continuando, podemos identificar que también debe ser una práctica *feminista* problematizando las desigualdades y matrices de opresión establecidas hacia y en las mujeres

y cuerpos femeninos, por lo que sería una práctica como lo hemos dicho con opción política de transformación. Desde la inclusión y la multiculturalidad se plantea como una práctica que crea, recrea, reconstruye y de-construye *identidades*. Estos dos componentes le hacen adquirir una *opción de reconocimiento* de todos, todas y cada uno, una de las personas que constituye el escenario educativo.

La *construcción de personas críticas* es un elemento que también es posible identificar en el discurso de las prácticas estudiadas en función de la Educación para la Paz. Es un objetivo trazado de manera continua por esta forma de hacer escuela en la medida en que los procesos de enseñanza aprendizaje exigen lecturas de la realidad para poder incidir en ellas. De la misma forma, se identifican unas prácticas que den sentido a las *emociones*, en las que sea común regirse por sentimientos y valores como el amor, el autocuidado, la solidaridad, y particularmente ver a la libertad como fin último de una educación que da lugar a la paz para el buen vivir y la vida digna.

No menos importante es la enunciación que se realiza sobre las y los educadores en la Educación para la Paz, finalmente son quienes asumen el mayor compromiso para hacer viable la idea de la paz en las escuelas. Se propone un y una maestra que, al concebirse como seres inacabados, puedan identificar sus incoherencias para hacer praxis la EP, puedan además de transformar el discurso dar lugar a escenarios propicios para cultivar otras formas de relacionarnos retomando las características aquí mencionadas.

Finalmente, somos conscientes de que la paz sin Educación para la Paz es un sueño difícilmente alcanzable. Por lo que queremos proponer estos elementos como fundamentales, pero no únicos para dar sentido político a esta manera de hacer educación. Además de ser una invitación a investigarlos y profundizarlos en otras experiencias educativas, formativas e investigativas que puedan ayudar a generar para cada territorio escolar procesos y prácticas educativas en las que hablar de paz no sea un asunto fuera de la escuela sino una vivencia cotidiana en las aulas.

Bibliografía

Fuente Primaria

Alvarado Silva, G., Beltrán Bermeo, D., Blanco García, E., González Perdomo, Y., & Ibagón Martín, J. (2017). Otra escuela es posible: subjetividades políticas y retos en el post-acuerdo. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 185-193. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1620>

Angulo, María V., Anzola, Angola., Chaux, Enrique. (2017). ¿Cuáles son los principales retos para la construcción de paz al interior de la escuela y hacia su territorio de influencia?. *Magazín Aula Urbana*, (103), 8. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1669>

Aranzazu Portilla, J. A. (2017). La configuración espacial del colegio Nelson Mandela. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 129-138. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1615>

Becerra Martínez, J. F., Cárdenas Forero, O. L., Moncada Rodríguez, M. A., Negrete Soler, E. C., Prieto Acuña, Ángela, & Uribe Garzón, S. M. (2017). Los aprendizajes no intencionados en la complejidad del ambiente escolar: asunto emergente y posibilitador de acciones para la paz. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 165-172. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1618>

Cabezudo, A. (2015). Ciudad Educadora un espacio para la democracia. *Revista Educación Y Ciudad*, (8), 77-88. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/212>

Carranza, F. (2018). Construcción colaborativa de política educativa para la paz desde lo rural. *Magazín Aula Urbana*, (112), 17 - 18. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1942>

Castiblanco Aldana, J. P., López Padilla, M. G., & Valenzuela González, J. R. (2015). Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Revista Educación Y Ciudad*, (26), 65-76. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.44>

Chacón Ortiz, L. L., & Páez Ochoa, A. M. (2015). Educación, nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital. *Revista Educación Y Ciudad*, (28), 25-36. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n28.2015.20>

Gómez-Marrugo, E. de J. (2019). La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el colegio villas del progreso IED. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 147-154. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2155>

González Lara, M. (2018). La fuerza de lo sutil en la pedagogía: la potenciación como formación. *Magazín Aula Urbana*, (112), 19 - 20. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1943>

Esquivel Fajardo, M. L., Gutiérrez Herrera, M. L., Mercado Roa, A. M., Pachón Forero, Y., & Ortega Roa, G. P. (2017). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 59-69. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1609>

Jiménez Hernández, J. de la C. (2016). El bullying como un asunto de intervención pedagógica. *Magazín Aula Urbana*, (88), 15. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/492>

Jiménez Jaimes, D. (2018). Armonías de paz. *Magazín Aula Urbana*, (109), 17. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1776>

Jiménez Jaimes, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 115-123. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>

Medina, B. L. (2018). Colombia cuenta un cuento de paz en el aula de preescolar. *Magazín Aula Urbana*, (109), 22-23. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1782>

Mikán Rojas, A. (2017). Estudiando, cuidando y parchando. *Magazín Aula Urbana*, (103), 19. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1676>

Malagón Buitrago, E. L., Mateus Gómez, M. E., & Gómez Carrillo, S. E. (2017). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 43-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1608>

Neira Veloza, O. L. (2018). Mi práctica de evaluación de los aprendizajes, una experiencia sanadora desde la pedagogía del amor. *Magazín Aula Urbana*, (111), 21. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1915>

- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Castro, C. (2017). ¿Para cuándo vamos a dejar el porvenir? Formación de excombatientes: una política en construcción. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 127-138. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1655>
- Parra Ordoñez de Valdés, G. S., & Corpas Figueroa, J. N. (2017). Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta política para la construcción de paz. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 83-93. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1611>
- Pinzón Varilla, L. (2017). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación Y Ciudad*, (27), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.28>
- Pulido Chaves, O. (2016). Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos. *Magazín Aula Urbana*, (89), 16-17. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/477>
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2019). Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP. *Magazín Aula Urbana*, (113), 18. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2069>
- Ramírez Garzón, M. I., & Moreno Franco, M. F. (2017). Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto. *Magazín Aula Urbana*, (108), 6-8. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1734>
- Rivas Buitrago, I. (2017). La escuela como escenario facilitador de paz: panorama de trabajos sobre una formación ética en escolares, para la construcción de mejores relaciones de convivencia dentro y fuera del aula. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 107-117. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1613>
- Rojas Torres, O. Y. (2014). Giro Lingüístico hacia la paz. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 119-127. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1614>

Silvera Sarmiento, A., & Huertas Díaz, O. (2018). Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 145-156. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1882>

Sierra Jaime, T. de J. (2019). En clave de amor y de lucha otra escuela es posible. *Revista Educación Y Ciudad*, 1(36), 163-175. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2131>

Soler Rubio, R. A. (2017). Parchemos: artes, política y comunicación en la escuela. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 141-150. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1616>

Torres Barrero, N. L., Gil, A., & Beltrán Castellanos, A. S. (2017). Performance democrático. *Magazín Aula Urbana*, (103), 12-13. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1673>

Turriago Rincón, L., González Herrera, C., & Peña Guerrero, N. (2017). La lectura en voz alta de cuentos, un camino para cambiar la percepción de agresividad. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 95-104. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1612>

Valencia Murillo, A. M. (2017). Tras bambalinas. Un momento para la reflexión. Importancia de la recuperación de la memoria histórica y las masacres en Colombia a través del teatro. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 175-182. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1619>

Vargas Álvarez, L. M., & Palacio Castañeda, J. A. (2018). Convivencia, paz y clima escolar desde las voces de los sujetos en los contextos escolares. *Magazín Aula Urbana*, (110), 7-8. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1811>

Vargas Acosta, J. A., & Prada Romero, D. M. (2017). Aprendiendo significativamente el sentido de la paz y la convivencia Colegio Rodrigo Arenas Betancourt. *Magazín Aula Urbana*, (103), 4-5. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1664>

Vargas Acosta, J. A., & Prada Romero, D. M. (2017b). “No silenciar el conflicto, un buen camino hacia la paz”. *Magazín Aula Urbana*, (103), 9. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1670>

Vargas Acosta, J. A., & Prada Romero, D. M. (2017a). Arte para la construcción de paz, convivencia y ciudad en el Colegio La Candelaria. *Magazín Aula Urbana*, (103), 3-4. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1663>

Zabala Correa, S. (2016). Pablo Gentili: Perspectivas sobre educación y políticas públicas. *Magazín Aula Urbana*, (98), 18-19. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/363>

Fuentes secundarias y de apoyo

ACODESI -Equipo del Programa por la Paz– (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. Colección Aportes No. 8. Bogotá: ACODESI. Disponible en <https://bit.ly/1QkncVg>

Acuña, A. A. J. (2016). La escuela: territorio de paz. Una apuesta para el posacuerdo. *Nodos Y Nudos*, 5(41), 85-89. <https://doi.org/10.17227/01224328.6715>

Álvarez G., A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía Y Saberes*, (42), 21.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>

Arellano García, P. E. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía Y Saberes*, (51). <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10236>

Bermúdez P., Claudia. (2008). *El contexto: reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia*. Trabajo Social. No 10, 2008, ISSN 0123-4986. Bogotá. Páginas 149-163. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14093/14851>

Bermúdez P, Claudia. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 141.151. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>

Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22.

Carrillo, L. (2018). La formación de los jóvenes en liderazgo ambiental como un factor de apropiación territorial: el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza. *Nodos y Nudos*, 42, 51-71.

Castro, A. (2017). La participación política en la escuela como alternativa a la cultura del silencio. *Nodos y Nudos*, 43, 13-20.

Cuellar M., L. A. (2019) *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde las escuelas*. *Nodos Y Nudos*, 6(46). Págs. 119-120

Cruz, Juan D. (2020) Estudios críticos de paz y conflictos: una perspectiva decolonial. En Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz. *Estudios Críticos de Paz: Perspectivas decoloniales*. Págs. 21 -29

Escallón A., Diego (21 de diciembre 2016) *Las puertas de la educación en el acuerdo de paz*. La Silla Vacía. Recuperado de <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/las-puertas-de-la-educacion-en-el-acuerdo-de-paz-59205>

Espinel-Bernal, Óscar O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía Y Saberes*, (45), 53.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys53.64>

Espinel-Bernal, O., & Heredia, M. I. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 9.21. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21>

Fraser, Nancy. (1997) *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo del Hombre Editores- Universidad de los Andes. Bogotá.

Fernández, O., y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y nudos*, 6(46), 13- 26. doi: 10.17227/nyn.vol6.num46-9685

Freire P. (1996). *Novena Carta*. En *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª edición). Siglo XXI editores. México.

Freire, Paulo. (2003). *El grito manso* (1ª ed.) Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

García c. Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*

González, I. (2015). La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos Y Nudos*, 4(38), 85-91. <https://doi.org/10.17227/01224328.4323>

González Terreros, M. I., Rodríguez Salcedo, S., & Viasús Poveda, K. (2016). Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo. *Nodos Y Nudos*, 5(41), 7-20. <https://doi.org/10.17227/01224328.6714>

González, Y., Pallares, S. y Carvajal, E. (2017). Prácticas políticas “otras”: una apuesta para decolonizar la memoria. *Nodos y Nudos*, 42, 13-23.

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 127.139. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7378>

Harto de Vera F. (2016). La construcción del concepto de paz: Paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146.

Herrera, J. D. (2015). El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación. *Nodos Y Nudos*, 4(38), 7-13. <https://doi.org/10.17227/01224328.4316>

Herrera, J. D., & Martínez Ruiz, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 9.26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

Herrera Beltrán, C. X. (2016). Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo xx: Apuntes para una historia del amor femenino. *Pedagogía Y Saberes*, (44), 47.62. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys47.62>

Jares, X.R. (1995), “Los sustratos teóricos de la educación para la paz”, *Cuadernos Bakeaz*, n. 8, abril.

Jares, X. (2001). *Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos*. Coruña, España: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A. Coruña. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6910/12040003REV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley Nª 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía Y Saberes*, (44), 93.103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>

Martínez Velasco, M. A. (2019). Olga Lucia Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (51). <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8204>

M. E Pedagógica Nacional –MENP-, (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela. *Nodos Y Nudos*, 4(40), 141.152. <https://doi.org/10.17227/01224328.5252>

Mejía, Marco R. (1999) *Hacia una Pedagogía del conflicto*. Obtenido el 5 de julio de <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/HaciaUnaPedagogiaDelConflictoMRMejia1999.pdf>

Mejía, Marco R. y Awad, Myriam I. (2007) *Educación Popular Hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1995) Plan decenal de Educación 1995-2005. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1995) Plan decenal de Educación 2006- 2016. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2017) Plan decenal de Educación 2016- 2026. Bogotá.

Muñoz, Francisco A. (2001) «La paz imperfecta en un universo en conflicto», Muñoz, Francisco A. (ed.) *La paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada, pp. 21-66.

Muñoz Hurtado, L. V., & Rodríguez Heredia, D. G. (2015). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía Y Saberes*, (42), 87-98. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys87.98>

Ortiz, Renato. *Otro territorio*. Convenio Andrés Bello. 1998

Páramo, Pablo (Comp.). (2011). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. pp. 195 - 210

Packer, Martín (2013). *La hermenéutica y el proyecto de una ciencia humana*. En la ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Uniandes. Pp. 95-115;

Pérez, B. N. y Toro, E. A. (2019). Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela. *Nodos y nudos*, 6(46), 13-26. doi: 10.17227/nyn.vol6.num46-8239

Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>

Rodríguez, E. (2018). La sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44),

Ramírez Sánchez, L. J., Mahecha, L. F., Forero, L. F., & Bueno, C. N. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos Y Nudos*, 6(45). Págs. 102-111. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634>

Saldarriaga V., Óscar. (2016) *La <escuela estallada>: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica*. El maestro. Revista de Cultura Nacional. 20 (41), Págs. 10-20. Bogotá.

Sánchez, N. (2018). *Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida*. Nodos y Nudos, 6(45), 96-103.

Santos De Sousa, Boaventura. (2003) *La caída del Angelus Novus: Ensayo para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Ilsa-Universidad Nacional. Bogotá.

Tamayo Valencia, Alfonso. (2006) *El Movimiento Pedagógico en Colombia. (Un encuentro con los maestros de la pedagogía)*. Revista HISTEDBR On-line, Artigo. Campinas, n. 24, p. 102 –131, dez. 2006 - ISSN: 676-2584. Obtenido el 5 de septiembre de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

Torres A., Daniela. (2020) Otras paces posibles. Apuestas para el Buen Vivir . En Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz. *Estudios Críticos de Paz: Perspectivas decoloniales*. Págs. 73 -80

Universidad Pedagógica Nacional –UPN- (S. F.) *Revista Colombiana de Educación. Sobre la Revista*. Obtenido el 5 de mayo de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/about>

Valladares, Liliana. (2017) La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos* 29(158), 186-203

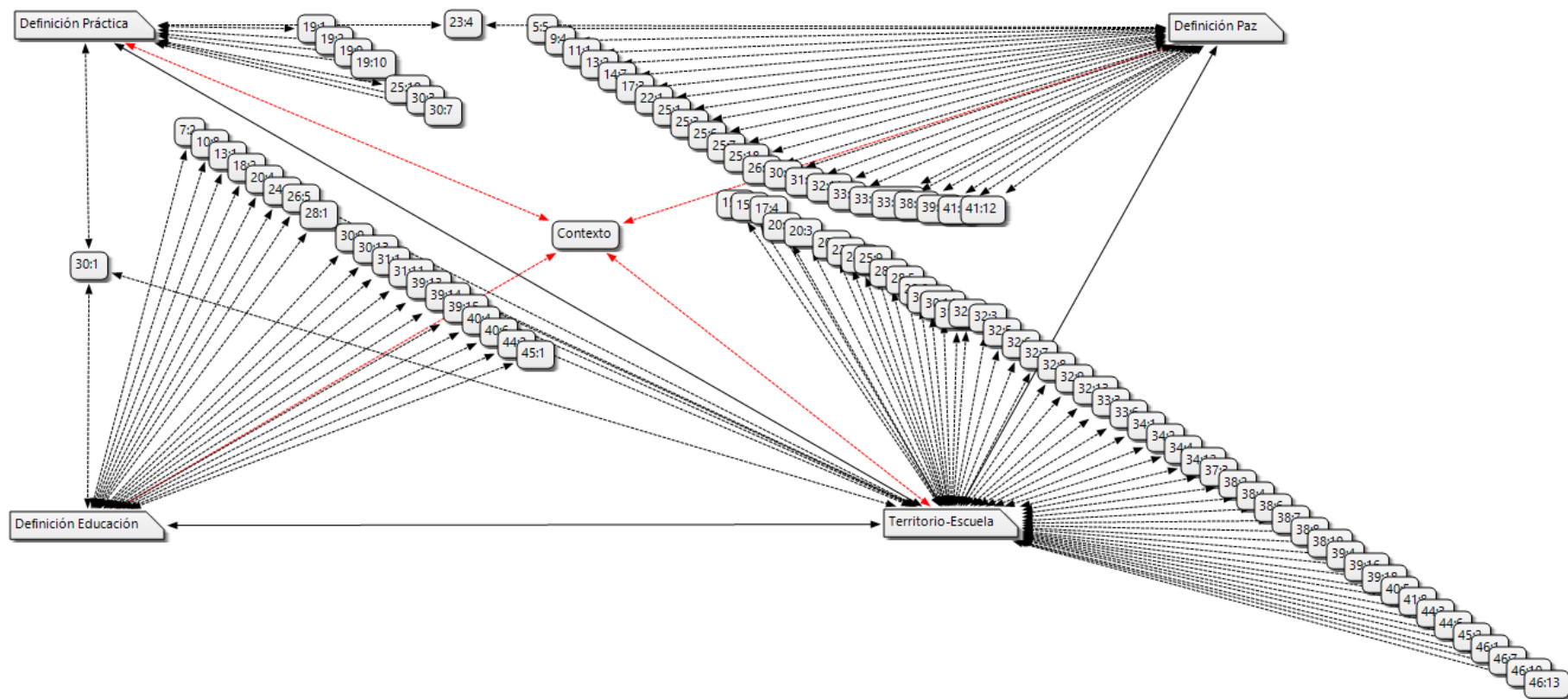
Anexos

Anexo 1: Tabla de selección archivo

	Tipo de institución	Institución	Nombre de la publicación	Fecha de publicación	Formato (Digital o Impreso)	Accesibilidad
LIBROS	Sociedad civil	Corporación Educativa Combos, Comunidades Educativas de Base	Acercarse comprensivamente a las perspectivas de los y las espectadores/as de la guerra frente al proceso de reconciliación FARC.	2019	Digital	https://combosconvoz.org/download/2509/
	Sociedad civil	Corporación Educativa Combos, Comunidades Educativas de Base	Hagamos las paces	2017	Digital	https://combosconvoz.org/download/2357/
	Sociedad civil	Expedición Pedagógica	Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde las escuelas	2018	Digital	https://issuu.com/expedicionpedagogicabogota/docs/memorias-web
	Sociedad civil	Expedición Pedagógica	Preparando el equipaje		Digital	https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/478/1/Libro_Preparando%20el%20equipaje_ExpedicionPedagogica.pdf
	Sindical	FECODE	La escuela territorio de Paz	2019	Digital	https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf
	Gubernamental	IDEP	Pedagogía de las Emociones para la Paz		Digital	http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf

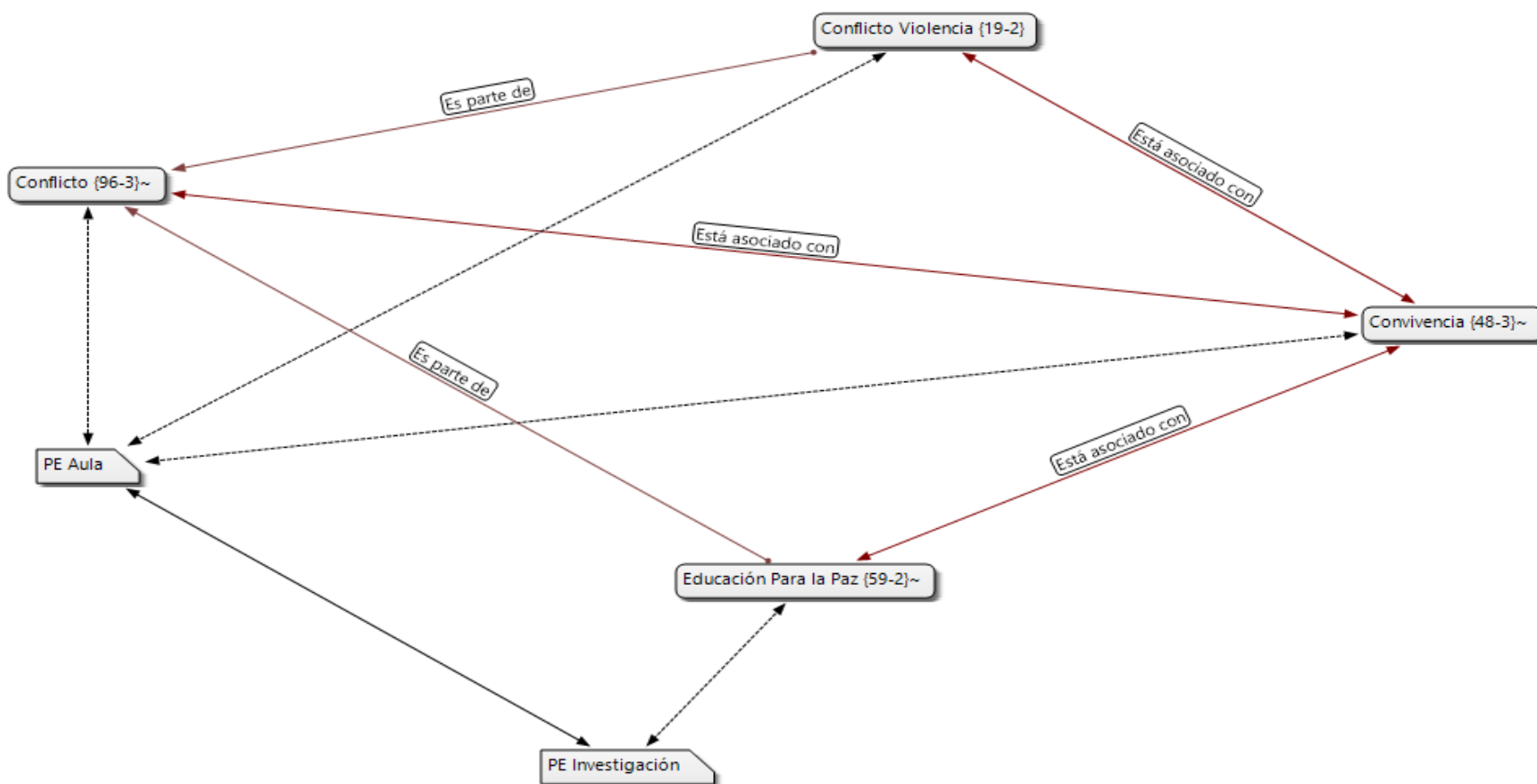
	Tipo de institución	Institución	Nombre de la publicación	Periodicidad de edición e impresión	Número de revistas de 2012 a 2019	Formato (Digital o Impreso)	Accesibilidad
REVISTAS	Sindical	ASOINCA	Pensamiento Popular	Bianual	4	Digital	Las 4 revistas fueron compartidas a través de correo electrónico.
	Sindical	Centro de Estudios e Investigación Docente CEID ADEC	Pedagogía Alternativa	Semestral	2	Física	Las revistas están ubicadas en el sindicato de FECODE de Bogotá, debido a la pandemia el sindicato está cerrado luego no se pueden acceder a ellas.
	Sindical	Centro de Estudios e Investigación Docente CEID ADIDA	Correo Pedagógico	Semestral o trimestral	Indeterminados	Física	Las revistas están ubicadas en el sindicato de FECODE de Medellín, debido a la pandemia el sindicato está cerrado luego no se pueden acceder a ellas.
	Sindical	Centro de Estudios e Investigación Docente CEID EDUCAL	Correo pedagógico	Semestral o trimestral	Indeterminados	Física	Las revistas están ubicadas en el sindicato de FECODE de Manizales debido a la pandemia el sindicato está cerrado luego no se pueden acceder a ellas.
	Sindical	Colectivo Paulo Freire	Revista Paulo Freire	Semestral o Trimestral	Indeterminados	Física	Las revistas están ubicadas en el sindicato de FECODE de Manizales, debido a la pandemia el sindicato está cerrado luego no se pueden acceder a ellas.
	Sindical	FECODE	Revista Educación y Cultura	Semestral	Aproximadamente 16	Digital-Física	http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/index.php/edicionesanteriores Del número 101 al actual se encuentran en proceso de digitalización.
	Gubernamental	IDEP	Revista Educación y Ciudad	Semestral	18	Digital	Todos los números se encuentran disponibles en la página https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad
	Gubernamental	IDEP	Magazín Aula Urbana	Trimestral	43	Digital	Todos los números se encuentran disponibles en la página https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau

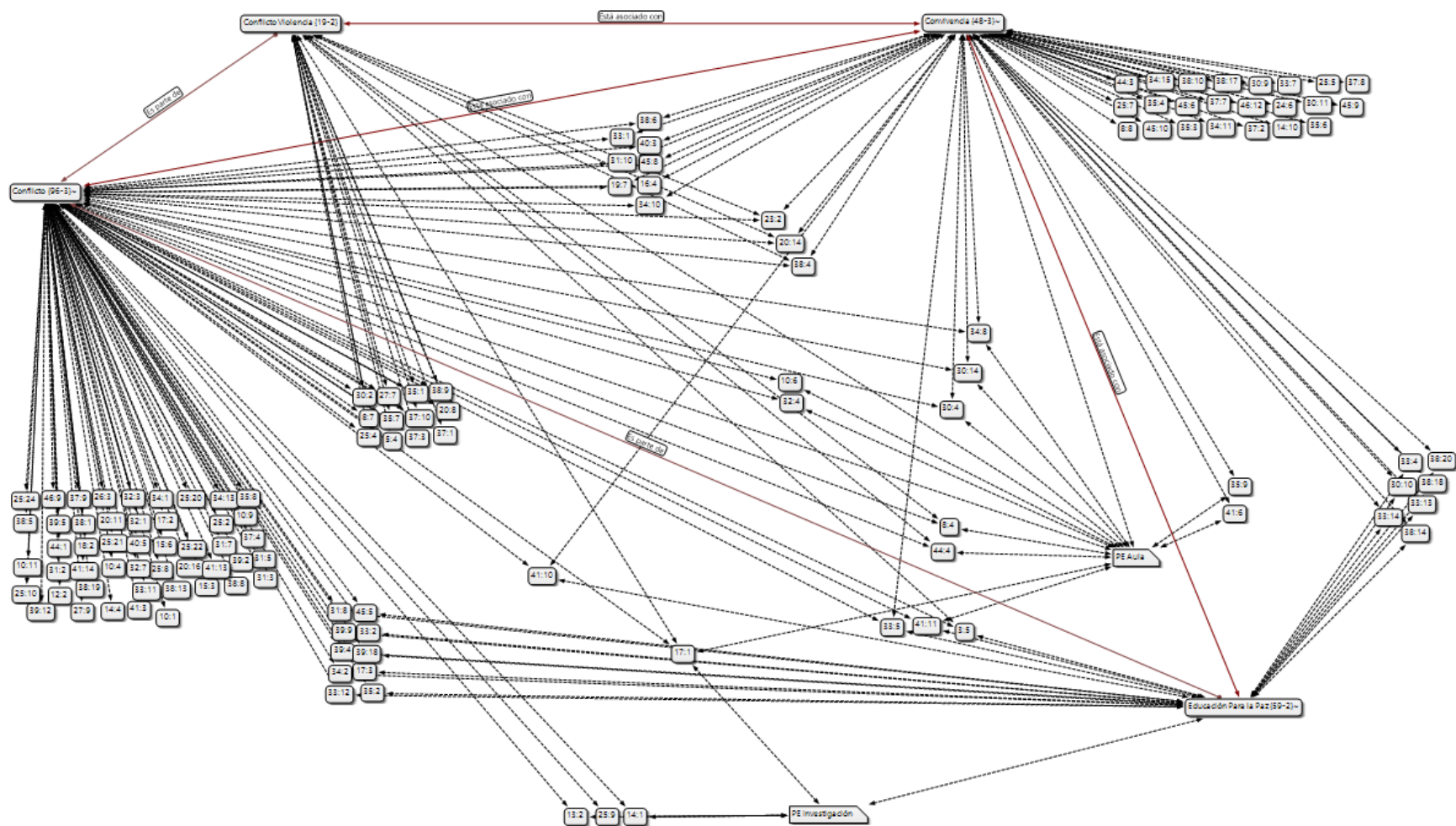
Anexo 2: Red contexto: Educación, Práctica, Paz y Escuela



Anexo 3: Red Conflicto, Violencia y Convivencia

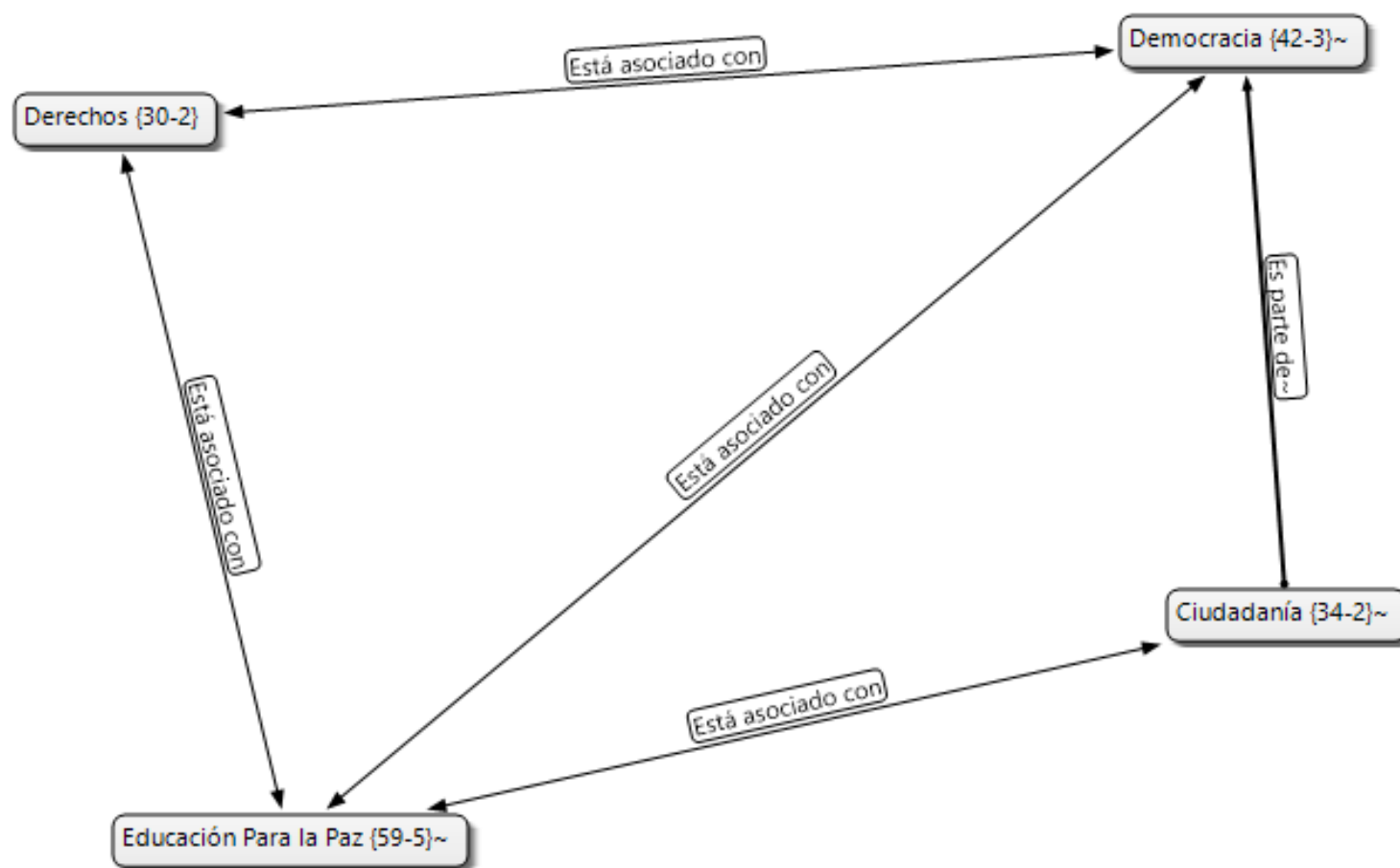
La segunda red estuvo compuesta por los códigos de conflicto, conflicto armado y violencia, junto con convivencia.

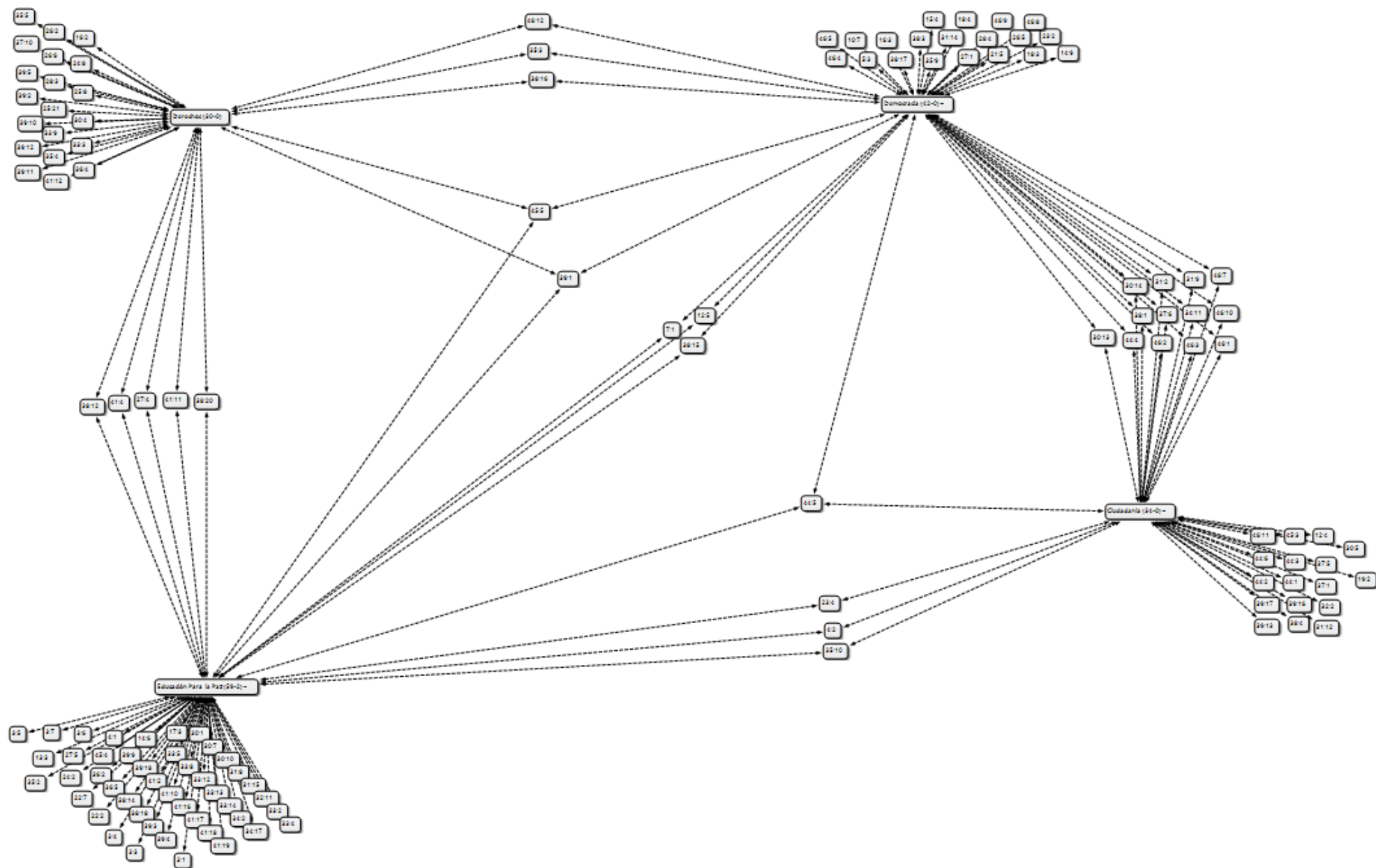




Anexo 4: Red Democracia, Ciudadanía y Derechos

La tercera red se conformó por los códigos de democracia, ciudadanía y derechos.





Anexo 4: Red Diversidad, Emociones y Sujetos

La cuarta red abarcó los códigos relacionados con la diversidad, las emociones y los sujetos

