



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN EL  
POSCONFLICTO DESDE EL ÁMBITO INSTITUCIONAL DE  
LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: elementos orientadores  
a partir de experiencias internacionales y nacionales y de  
la reflexión pedagógica crítica**

**Alexander Emilio Madrigal Garzón**

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación - Departamento de Posgrados  
Especialización en Pedagogía  
Bogotá, Colombia  
2015

**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN EL  
POSCONFLICTO DESDE EL ÁMBITO INSTITUCIONAL DE  
LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: elementos orientadores  
a partir de experiencias internacionales y nacionales y de  
la reflexión pedagógica crítica**

**Alexander Emilio Madrigal Garzón**

**Código: 2014290010**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Especialista en Pedagogía**

Directora:

Claudia Marcela Guarnizo Vargas

Mg. en Educación

Énfasis de profundización temática:

Formación social y política

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación - Departamento de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá, Colombia

2015

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Especialización
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN EL POSCONFLICTO DESDE EL ÁMBITO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica
<b>Autor(es)</b>	Madrigal Garzón, Alexander Emilio
<b>Director</b>	Guarnizo Vargas, Claudia Marcela
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 129 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN PARA LA PAZ, PEDAGOGÍA PARA LA PAZ, UNIVERSIDAD, POSCONFLICTO, EXPERIENCIAS INTERNACIONALES, EXPERIENCIAS NACIONALES, REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA.

2. Descripción
Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en Pedagogía, en el cual se realiza una reflexión pedagógica sobre la educación y la pedagogía para la paz en el eventual posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana a partir de un análisis documental de experiencias internacionales y nacionales, buscando identificar elementos orientadores desde la reflexión pedagógica crítica para el caso colombiano.

3. Fuentes
<p>Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre A., Investigación educativa. Fundamentos y metodologías, Barcelona, Editorial Labor, 1992.</p> <p>De Sousa Santos, B., La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, CIDES-UMSA, Asdi, La paz, Plural editores, 2007.</p> <p>Delgado, M.; Vargas, J.; Ramos, I., "Los retos de la responsabilidad social universitaria: construyendo paz desde la universidad", en: UNESCO, Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria, año 13, número 2, Septiembre 2008, pp. 63-90.</p> <p>Gómez, J., Educar para la paz, Madrid, Editorial CCS, 1992.</p> <p>Hicks, D. (Comp.), Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula, Madrid, Morata, 1993.</p> <p>Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Primer Congreso Nacional Universitario por la Paz, Tomo I y II, Bogotá, 2000.</p> <p>Jares, X., Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Editorial Popular, 1991.</p> <p>Mejía, M. Educación y Pedagogías Críticas desde el Sur, Bogotá, Editorial Magisterio, 2012.</p> <p>Not, L., Las pedagogías del conocimiento, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1979.</p> <p>Salamanca, M., Casas-Casas, A., Otoyá, A. (Eds.), Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.</p>

#### 4. Contenidos

El trabajo incluye cuatro capítulos. En un primer capítulo de contextualización en torno al conflicto, el posconflicto y la búsqueda de la paz, se plantea el problema de investigación junto a sus antecedentes, justificación y el diseño metodológico. En segundo lugar, el capítulo teórico-conceptual aborda los debates sobre la educación y la pedagogía para la paz en sus marcos legal, conceptual y pedagógico. Como tercer capítulo, dedicado a las experiencias, se realiza una mirada reflexiva sobre las iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz en contextos de posconflicto a nivel internacional y nacional, a partir de los insumos teórico-conceptuales y sobre todo de categorías previamente identificadas en el marco pedagógico, las cuales posibilitan el análisis de las mismas. Un cuarto capítulo, teniendo en cuenta los capítulos precedentes, plantea la reflexión sobre los elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana. Finalmente, se presenta un resumen y unas conclusiones a tener en cuenta en la incorporación de la educación y la pedagogía para la paz en las prácticas educativas universitarias.

#### 5. Metodología

El trabajo adoptó como perspectiva de investigación el marco de referencia o paradigma sociocrítico, el cual introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento y “tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas” (Arnal et al., 1992: 41), cuestionando la supuesta neutralidad de la ciencia y atribuyendo a la investigación “un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos” (Ibíd.: 42).

El posicionamiento en el paradigma sociocrítico obedece a su compromiso con la identificación del potencial de cambio como finalidad, alejado del reduccionismo positivista y del conservadurismo del paradigma interpretativo (Arnal et al., 1992). Esta aseveración epistemológica es fundamental para una investigación sobre educación y pedagogía para la paz que propone reflexionar críticamente sobre la práctica desde la pedagogía en clave de aportar a la transformación de la comprensión del tema en el ámbito universitario.

Teniendo en cuenta los postulados del paradigma sociocrítico, a nivel operativo se utilizaron el análisis documental como método de investigación, acompañado por otras herramientas para la organización de la información. La investigación contempló cuatro fases articuladas a los objetivos formulados, junto a sus respectivas actividades, finalidad, etapas o procedimientos y las técnicas de recolección de datos.

#### 6. Conclusiones

La investigación arrojó como resultado la identificación de un conjunto de elementos teórico-conceptuales sobre la educación y la pedagogía para la paz, circunscritos al contexto histórico de conflicto interno armado y la búsqueda de la paz en Colombia desde el movimiento social, atravesados por un marco legal, conceptual y pedagógico que se alimenta de la experiencia de iniciativas universitarias nacionales e internacionales de EP en escenarios de posconflicto, materializadas en acciones institucionales bajo el concepto de RSU, las cuales ofrecen algunos elementos orientadores para el posicionamiento de la pedagogía y la EP en las prácticas universitarias colombianas a partir de la reflexión pedagógica en los niveles académico, formativo, pedagógico y didáctico, que permiten comprender críticamente las implicaciones de la EP como proceso social de la universidad adscrito a un complejo contexto socio-histórico que demanda ser transformado estructuralmente para dar lugar a una paz positiva.

Luego de pasar por la reflexión política y sobre sus implicaciones, los elementos orientadores de la EP conllevan la defensa del posicionamiento de la pedagogía en las prácticas universitarias de la EP, a partir

de la reflexión pedagógica en cuatro (4) niveles:

- Un nivel académico, referido al debate sobre los propósitos de la educación en términos de objetivos de la EP y contenidos, el cual planteó que si bien los objetivos (cognoscitivos, actitudinales y de procedimiento) para la sensibilización y concienciación en torno a la idea y práctica de la paz, exigen un diseño curricular explícito e implícito, la EP no se limita a unos contenidos sino que incluye acciones de transversalización y manejo extracurricular tanto en lo interno como en la proyección social de la universidad;
- Un nivel formativo, puso de relieve a los sujetos, reflexionando tanto sobre el tipo de hombre o ciudadano que sugiere formar la EP como en torno a la necesidad de la formación del formador de tal sujeto, esbozando la crítica situación del docente universitario y el borroso lugar de la pedagogía en sus prácticas, siendo entonces necesario formar un docente reflexivo, profesional de la enseñanza, acorde con los propósitos de la EP;
- Un nivel pedagógico, en el que si bien no fue posible profundizar en enfoques, teorías, corrientes y demás referentes pedagógicos, se optó por la escuela nueva y las pedagogías autoestructurantes como las más adecuadas para la EP, así como también por una concepción pedagógica socio-crítica que permita contextualizar, cuestionar la realidad y aprender de la experiencia, para comprometer a los sujetos con el proyecto de transformación cultural;
- Un nivel didáctico, que propuso ir más allá de los métodos o formas de enseñar la paz (didáctica positivista instrumental) para cuestionar las disciplinas de enseñanza y posicionar análisis epistemológicos que permitan el reconocimiento del campo disciplinar como parte de un contexto y un lugar social, que, en el caso colombiano, exige profesionales críticos que comprendan su rol en el posconflicto, así como docentes comprometidos con los fines de la EP.

Se concluye que la puesta en marcha de iniciativas de EP en la universidad pasa por una reflexión crítica y profunda sobre el sentido de la universidad y el posicionamiento de la pedagogía en sus prácticas.

<b>Elaborado por:</b>	Alexander Emilio Madrigal Garzón
<b>Revisado por:</b>	Claudia Marcela Guarnizo Vargas

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	15	06	2015
--	----	----	------

# TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. CONFLICTO, POSCONFLICTO Y LA BÚSQUEDA DE LA PAZ.....</b>	<b>7</b>
1.1. El conflicto armado interno colombiano y la búsqueda de la paz.....	7
1.2. Planteamiento del problema.....	14
1.3. Justificación.....	16
1.4. Diseño metodológico.....	17
<b>2. LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ: normatividad y conceptos.....</b>	<b>21</b>
2.1. Marco legal.....	21
2.2. Marco conceptual.....	30
2.3. Marco pedagógico.....	40
<b>3. INICIATIVAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL EN CONTEXTOS DE POSCONFLICTO: una mirada reflexiva sobre sus acciones institucionales desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).....</b>	<b>52</b>
3.1. Tipos de accionar institucional en Educación y Pedagogía para la paz de las Universidades según la concepción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).....	52
3.2. Experiencias internacionales: la Universidad comprometida con el posconflicto.....	57

3.3. Experiencias nacionales: la Universidad dependiente de las dinámicas sociales.....	71
---	----

**4. ELEMENTOS ORIENTADORES PARA LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN EL POSCONFLICTO DESDE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA.....83**

4.1. Consideraciones críticas sobre el contexto político colombiano.....	83
--	----

4.2. Marco estratégico de intervención social para las universidades en el posconflicto.....	85
--	----

4.3. Orientaciones para el posicionamiento de la pedagogía en las prácticas universitarias de la educación para la paz.....	93
---	----

4.3.1. Nivel académico.....	93
-----------------------------	----

4.3.2. Nivel formativo.....	97
-----------------------------	----

4.3.3. Nivel pedagógico.....	103
------------------------------	-----

4.3.4. Nivel didáctico.....	107
-----------------------------	-----

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>110</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>118</b>
--------------------------	------------

# INTRODUCCIÓN

El reto de construir una cultura de paz en Colombia que acompañe un eventual posconflicto se encuentra intrínsecamente ligado al posicionamiento social de la educación y la pedagogía para la paz. El ámbito institucional de la universidad colombiana representa un escenario privilegiado para materializar tal propósito, no solo por el discurso regulativo que la determina y le exige contribuir a la sociedad y su convivencia pacífica, sino por su propia construcción socio-histórica, la cual, desde la perspectiva deontológica, la compromete a mantener la discusión académica de los problemas de la sociedad con el carácter crítico y deliberativo que caracteriza a toda comunidad universitaria.

Otro aspecto central a tener en cuenta es que la búsqueda de una solución definitiva al conflicto armado interno en Colombia ha sido una constante en la historia política reciente que ha involucrado todo tipo de actores, incluyendo por supuesto a las universidades. Experiencias internacionales de negociación y posconflicto en todo el mundo demuestran que la universidad se ha involucrado de una u otra forma en estos escenarios, fenómeno que también se ha presentado en Colombia en situaciones de negociación o de posconflicto -hasta ahora- parcial.

Tales experiencias representan un referente imprescindible para el diseño de iniciativas universitarias en el eventual escenario de posconflicto, dadas las posibilidades de la firma e implementación de un acuerdo de paz producto de la Mesa de Conversaciones de La Habana entre el Gobierno Nacional y las Farc-Ep (2012-2015) o, en su defecto, la indudable continuidad de la vocación de la sociedad civil en la exploración de rutas para alcanzar una paz estable y duradera, al margen de procesos institucionales de diálogo y negociación o un incierto estadio de posconflicto.

Considerando el panorama nacional anteriormente dibujado, se hace necesario realizar un análisis documental para empezar a plantear los elementos orientadores de la eventual apuesta de la universidad por una cultura de paz, sin perder de vista la naturaleza académica de la institución universitaria, la cual deja de relieve la educación y la formación como su objeto central y la pedagogía como

su herramienta. Así las cosas, se requiere de unos insumos para orientar la reflexión institucional sobre la educación y la pedagogía para la paz en la universidad colombiana; por ello, es preciso plantear como pregunta problema: *¿qué elementos teórico-conceptuales pueden identificarse para la orientación de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana a partir de la reflexión pedagógica?*

Siendo este el objeto central de indagación del presente trabajo, para dar respuesta a esta pregunta problema se llevará a cabo un análisis documental en el que se revise la literatura sobre el campo de la educación y la pedagogía para la paz. Posteriormente, se procederá a ubicar los respectivos desarrollos en las experiencias internacionales y nacionales, logrando así definir categorías de análisis. Con base en lo anterior, finalmente se plantearán algunos elementos orientadores desde la reflexión pedagógica de cara al eventual escenario de posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana.

El presente trabajo se encuentra organizado en cinco bloques. En un primer capítulo de contextualización en torno al conflicto, el posconflicto y la búsqueda de la paz, se planteará el problema de investigación junto a sus antecedentes, justificación y el diseño metodológico. En segundo lugar, el capítulo teórico-conceptual abordará los debates sobre la educación y la pedagogía para la paz en sus marcos legal, conceptual y pedagógico. Como tercer capítulo, dedicado a las experiencias, se realizará una mirada reflexiva sobre las iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz en contextos de posconflicto a nivel internacional y nacional, a partir de los insumos teórico-conceptuales y sobre todo de categorías previamente identificadas en el marco pedagógico, las cuales posibilitan el análisis de las mismas. Teniendo en cuenta los capítulos precedentes, un cuarto capítulo planteará la reflexión sobre los elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana. Finalmente, se presentará un resumen y unas conclusiones generales a tener en cuenta en la incorporación de la educación y la pedagogía para la paz en las prácticas educativas universitarias.

# **1. CONFLICTO, POSCONFLICTO Y LA BÚSQUEDA DE LA PAZ**

En el presente capítulo se realizará la presentación del problema de investigación. En una primera sección, se exponen los principales antecedentes históricos del mismo, explorando la evolución del conflicto armado interno colombiano y las situaciones de posconflicto parcial, siempre de la mano de la búsqueda de salidas negociadas, acompañadas por iniciativas de paz de la sociedad civil. En la segunda sección, se plantea y formula el problema de investigación, presentando sus objetivos, general y específicos. Seguidamente, una tercera sección esboza una breve justificación del trabajo. Por último, en la cuarta sección, se presenta el diseño metodológico con que fue realizada la investigación. En conjunto, el capítulo contiene la contextualización del problema y el componente metodológico de la investigación.

## **1.1. El conflicto armado interno colombiano y la búsqueda de la paz**

Colombia es un país caracterizado por la presencia histórica del conflicto armado interno, una larga tradición de violencia que en su dinámica histórica desbordó el enfrentamiento entre los actores armados, vinculando y afectando de múltiples maneras a la población civil dentro de estrategias de guerra por el control territorial, sostenidas durante más de 50 años, las cuales revelan “la enorme magnitud, ferocidad y degradación de la guerra librada, y las graves consecuencias e impactos sobre la población civil” (Grupo de Memoria Histórica, 2013: 19).

Desde la perspectiva jurídica del derecho internacional humanitario (DIH), el conflicto armado se entiende como un enfrentamiento interno prolongado entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos que poseen una organización mínima, o entre estos grupos, y que surge en el territorio del Estado, alcanzando un nivel mínimo de intensidad (CICR, 2008: 6). Para el caso colombiano, esto se traduce en el entendimiento del conflicto armado como “la lucha insurreccional llevada a cabo por organizaciones guerrilleras con el

propósito de transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo protege, y la respuesta estatal y paramilitar” (Palacios, 1999: 345).

Sin embargo, más allá de la definición jurídica, en el contexto colombiano es necesario acentuar dos aspectos que subyacen a su definición formal: su carácter político y sus implicaciones socio-culturales. Por una parte, el significado socio-histórico del conflicto remite a su carácter político, ampliando la noción de conflicto armado hacia “el conjunto de circunstancias y acciones mediante las cuales se contrastan y confrontan en una sociedad, distintas concepciones de vida, ser humano, sociedad y cultura, a través del uso de la violencia y el ejercicio de la guerra con el propósito de sostener o transformar un orden social y político determinado” (Medina, 2009: 44). Por otra parte, en términos de sus implicaciones socio-culturales, tal confrontación armada exacerbó una cultura política nacional tradicionalista, especialmente caracterizada por el sectarismo.

Ciertamente en Colombia ha predominado una concepción de la política en la cual el disenso o la oposición son vistos antes que como elementos constitutivos de la comunidad política, como amenazas a la integridad de esta o a la concepción de orden dominante en cada momento. Se trata de la persistencia de una cultura política que no ha logrado superar la exclusión ni mucho menos integrar la diferencia de forma activa en la lucha por el poder. En su lugar hay una tentación latente al pensamiento único o al dogmatismo, que limita con la violencia o la alimenta. Es bajo esta perspectiva que el campo político integró como rasgo distintivo de sus dinámicas la eliminación del adversario o del disidente (Grupo de Memoria Histórica, 2013: 15).

El uso de las armas como una forma de hacer política y una cultura política caracterizada por el sectarismo, explican en parte la precariedad democrática en un sistema político cerrado y excluyente caracterizado por el continuismo, situación que lleva a afirmar que quizá “el principal problema del país no es encontrar solución política al conflicto armado sino construir democracia” (Palacios, 1999: 345). Pero incluso en el contexto regional latinoamericano de democratización de la década de los ochenta y noventa, tras la caída de las dictaduras cívico-militares y los procesos de transición a la democracia, Colombia no tuvo un proceso de reforma y cambio político a gran escala, a pesar de la

desmovilización parcial de varias agrupaciones guerrilleras<sup>1</sup> y de la suscripción de la Constitución Política Nacional en 1991.

De tal manera, en la Postguerra Fría el conflicto armado colombiano no terminó como ocurrió en el resto de América Latina. En Colombia, al tiempo que se fue disminuyendo el número de agrupaciones guerrilleras de segunda y tercera generación (manteniéndose las FARC y el ELN, las dos guerrillas de primera generación), emergieron los actores de la violencia narco-paramilitar, fenómeno que degradaría aún más el conflicto armado<sup>2</sup>, facilitando que los gobiernos de turno fueran desdibujando el carácter social y político del mismo para reducirlo a una amenaza “narcoterrorista” contra la población civil, motivada por el control de las economías ilegales en los territorios (Medina, 2009).

Esta concepción ideológica se consolidará sobre todo después del fracaso de los diálogos de paz con las Farc-Ep en San Vicente del Caguán, durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) y tras los atentados terroristas a los Estados Unidos del 11 de septiembre de 2001, con el gobierno “de mano dura” de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en el que se intentó la derrota político-militar de las guerrillas y se llevó a cabo un cuestionado proceso de negociación con los grupos de autodefensa o paramilitares (Vargas, 2009: 22-23). El resultado de ello fue un movimiento social diezmado, unas guerrillas debilitadas política y militarmente y la emergencia de bandas criminales neo-paramilitares que en la actualidad mantienen la dinámica de confrontación en los territorios del país con otros actores armados ilegales.

---

<sup>1</sup> Sin ahondar en experiencias históricas de desmovilización, tales como el término de las guerras civiles en el siglo XIX, las insurrecciones bolcheviques o los acuerdos en el periodo de la violencia liberal-conservadora, a juicio de Alejo Vargas, durante la llamada violencia revolucionaria, la única experiencia de paz negociada exitosa hasta el momento fueron los procesos de paz de finales de los ochenta con la denominada “iniciativa para la paz” del gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), los cuales “conllevaron la desmovilización de los grupos guerrilleros M-19, el sector mayoritario del EPL, el PRT, el Quintín Lame y posteriormente con la misma política, ya en el siguiente gobierno de César Gaviria, la Corriente de Renovación Socialista” (2009: 14).

<sup>2</sup> Durante y sobre todo al final de la década de los ochenta en “los procesos de paz confluyeron las olas de la democratización mundial; la exacerbación, el ocaso y el final de la guerra fría; la guerra a las drogas y la aparición y fortalecimiento de los paramilitares” (Palacios, 1999: 355), fenomenología que explica el aumento de procesos de paz y la metamorfosis del conflicto con los actores que continúan o emergen al término de este periodo.

Este cuadro no quedaría completo si no señalara que, paralelamente al desarrollo histórico del conflicto, otra de sus características ha sido la búsqueda de la paz a través de salidas negociadas (Palacios, 1999; Rettberg, 2006; Vargas, 2009). Así, en la primera generación de negociaciones de paz, correspondiente a los años ochenta, se destacaron las iniciativas gubernamentales, procesos de negociación o sometimiento de algún grupo armado reconocido, sin participación de actores de la sociedad civil. Como señaló Bejarano, “(e)n efecto, si se miran las negociaciones de Colombia a fines de los años ochenta y comienzos de los noventa, aparece como un hueco característico en ellas la ausencia de la sociedad civil, como quiera que la negociación se redujo a acuerdos entre el gobierno y la insurgencia” (1999: 290), tendencia general de esta generación de negociaciones en América Latina, representada en casos como los de México, El Salvador y Guatemala.

El análisis de la participación de la sociedad civil en la segunda generación de negociaciones de paz de finales de los años ochenta y principios de los años noventa, manifiesta que sus iniciativas empezaron a ser más visibles (Rettberg, 2006: 12). Se colige entonces que mientras la primera generación “parece caracterizada por la limitada participación social y popular y por una tendencia a reducir la negociación a discusiones entre delegaciones del gobierno y la comandancia guerrillera [...] en una segunda generación de negociaciones sobra cada vez más el espacio para la participación de la sociedad civil en distintas dimensiones” (Bejarano: 1999: 291).

Ya para el periodo de 1990 a 2004, esta participación con iniciativas se traduce en un movimiento por la paz que abarcaba “un amplio rango de afiliaciones sociales, económicas, ideológicas y étnicas” que pueden agruparse con base en criterios sociales, funcionales y étnicos. Éstas llevaron a cabo iniciativas en seis categorías temáticas: ampliación de la democracia, apoyo a la paz, desarrollo y paz, *educación para la paz*, resistencia al conflicto, e iniciativa indígena autónoma (Rettberg, 2006: 25-26). En este periodo su activismo le otorgó gran protagonismo, destacando su actuación en tres hitos: “1) el proceso constituyente (1990-1991), 2)

el Mandato por la paz, la vida y la libertad (1997) y 3) los procesos de paz del gobierno de Andrés Pastrana (1998 -2002) con el ELN y con las FARC” (Ibíd.: 32).

Sin embargo, aunque de lo anterior pudiera deducirse que tal protagonismo da cuenta de cierto éxito del movimiento por la paz en la segunda generación de negociaciones, es necesario tener en cuenta la crítica de Bejarano a este tipo de lecturas optimistas. Según el autor,

En todo caso, el balance de la participación de la sociedad civil en los procesos de paz parece haberse reducido o limitado, al menos en el caso latinoamericano, primero, a tratar de mantener la resolución del conflicto en el plano político, en tanto que las acciones particularmente están orientadas al marco general de la educación para la paz (Bejarano, 1999: 297).

Para Bejarano es obvio que en el caso colombiano tales acciones “parecen replicar, con limitada eficacia, estrategias internacionales vinculadas a fortalecer las condiciones de convivencia más que a la solución política del conflicto armado como tal” (1999: 297). Esto soporta una lectura crítica de la idea de paz de la Posguerra Fría, puesto que ésta se traduce en que los Estados nacionales “resuelvan” sus conflictos, siguiendo los lineamientos del nuevo orden internacional tras el fin del comunismo realmente existente, contribuyendo en la construcción de una “paz mundial” abstracta en la era de la interdependencia, que resultó funcional al advenimiento de la globalización capitalista neoliberal (Maldonado, 2008) como contracara de los procesos de democratización.

Así las cosas, desarrollando el argumento crítico de Bejarano, la educación para la paz (EP) puede entenderse como una forma de despolitización de la sociedad civil, puesto que, desde esta perspectiva, su programa queda reducido a la promoción de una cultura de paz (Fisas, 1998) o al fortalecimiento de la civilidad (Bejarano, 1999: 275), sin que le concierna algún papel efectivo en la negociación, esto es, sin que se considere parte de un proceso político, teniendo en cuenta la intrínseca relación entre educación y política (Mejía, 2012).

De tal forma, en la década de los noventa este paradigma señaló que la búsqueda de la paz no sería el resultado de algún acuerdo entre combatientes (paz negativa) sino la construcción de un ambiente social para favorecer una cultura crítica (paz

positiva), lo que limitó la acción de la sociedad civil a crear condiciones de convivencia al margen de las posibilidades de una paz negociada, a través de mecanismos institucionales de participación. “Reducida a ese programa de pedagogía por la paz, la sociedad civil acaba en todo caso siendo autoexcluida de la participación directa en los espacios políticos que conciernen a la resolución de conflictos” (Bejarano, 1999: 276), lo que significa su despolitización al no reconocerle un lugar en un proceso de negociación supuestamente democrático y cuyos efectos (acuerdo de paz) tendrá -también supuestamente- implicaciones para toda la sociedad.

Para el nuevo milenio, dada la favorable correlación de fuerzas para el establecimiento en su lucha contra las guerrillas, en el periodo de gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018), luego de una fase exploratoria de acercamientos secretos, tras la firma en agosto de 2012 del “Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” entre el gobierno y las Farc-Ep, se dio inicio a un nuevo proceso de diálogo. La hoja de ruta contiene una agenda integrada por seis puntos: 1) Política de desarrollo agrario (enfoque territorial); 2) Participación política; 3) Fin del conflicto; 4) Solución al problema de las drogas ilícitas; 5) Víctimas; y 6) Implementación, verificación y refrendación. Además de lo que implica cada uno de estos puntos<sup>3</sup>, como señala el último tema de la agenda, luego de la firma de los acuerdos se espera una fase de transición en donde se empezará el proceso de implementación de los mismos con la participación de la institucionalidad y de la sociedad civil en su conjunto.

Así, el proceso remite a la idea temporal de posconflicto, concepto que incluye dos dimensiones: por una parte, la dimensión militar que se refiere al “periodo de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas” (Rettberg y Camacho, 2002: XIX); y por otra, la dimensión de construcción de paz, definida como “el fortalecimiento y la solidificación de la paz para evitar una recaída en el conflicto” (Ugarriza, 2013: 144), a través de una serie

---

<sup>3</sup> Justamente, sobre este aspecto persisten justificadas dudas en relación con el alcance de los acuerdos o la profundidad e impacto de las reformas. Al respecto ver Madrigal (2014), en cuyo artículo se expone la mirada dicotómica de expertos internacionales sobre las perspectivas de un escenario de posconflicto para Colombia.

de medidas que garanticen una paz estable y duradera. En este sentido, Boutros Boutros-Ghali, Exsecretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), destaca cómo el posconflicto conlleva la creación de un nuevo clima para la consolidación de la paz, “vale decir las medidas destinadas a individualizar y fortalecer estructuras que tiendan a reforzar y consolidar la paz a fin de evitar una reanudación del conflicto” (ONU, 1992: 6).

Una de las mayores lecciones de los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia es que el país solo ha tenido breves periodos de paz sectorial fruto de “posconflictos parciales”, definidos -para efectos de este trabajo- como estadias de paz en ciertos territorios a posteriori de procesos de desarme, desmovilización y reinserción (DDR) con algún actor armado, precipitadamente terminadas por el advenimiento de una nueva forma de conflicto. La permanencia del conflicto armado interno como realidad histórica, engendró una población culturalmente inmersa en el mismo que no ha experimentado la paz territorial, además de que su recurrencia acostumbró a los colombianos a vivir con él.

No obstante, esto no significa pesimismo ni pasividad. El universo de actores e iniciativas del movimiento social por la paz continúa trabajando en muchos campos, entre éstos, en la educación y la pedagogía para la paz. Al respecto, en breve puede señalarse que éste tiene sus orígenes en el ámbito internacional en el contexto de la Postsegunda Guerra Mundial (desarrollándose en la Guerra Fría) a través de organismos, universidades y centros de investigación internacionales, promotores de la cultura de paz en el mundo.

De tal forma, la educación y la pedagogía para la paz termina llegando a Colombia como una tendencia que germinó en el fértil suelo de las dinámicas de escalamiento, desescalamiento y procesos de negociación del conflicto interno, particularmente agenciado académicamente por las universidades (años ochenta) como parte de las iniciativas e interrelaciones con los demás actores del movimiento social por la paz y con la institucionalidad y las agencias internacionales, siendo desde entonces involucradas, directa e indirectamente y

de distintas formas, en los procesos de paz que ha vivido el país hasta la actualidad.

## **1.2. Planteamiento del problema**

El proceso de negociación entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las Farc-Ep, iniciado en agosto de 2012, involucra la posibilidad de la firma de un acuerdo de paz y el inicio de una nueva fase histórica de posconflicto en el postacuerdo. Para ello, la educación y la pedagogía para la paz, como uno de los campos de acción para la construcción de una cultura de paz desde iniciativas institucionales y del movimiento social por la paz, comprende elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que han hecho parte de experiencias internacionales y nacionales de gran pertinencia para el caso colombiano. Por tanto, conocer este tipo de experiencias y hacer la identificación y análisis de los ejes o aspectos pedagógicos en las mismas es indispensable para adelantar una reflexión fundamentada sobre la educación y la pedagogía para la paz en un futuro escenario de posconflicto.

Como se evidenció en los antecedentes, la universidad ha sido uno de los agentes de la educación y la pedagogía para la paz. Sin embargo, este propósito de la universidad, convertido en sentido común, debe ser problematizado de manera crítica a partir de su mejor conocimiento y contextualización, teniendo en cuenta experiencias similares de conflicto y posconflicto en todo el mundo, las cuales, a nivel regional latinoamericano, llegan a través de los procesos de paz y transición a la democracia, alimentando a nivel nacional el movimiento social por la paz y su apuesta política por la paz negociada con los distintos actores armados ilegales.

Justamente, en este proceso histórico-político de búsqueda de la paz desde distintas iniciativas de la sociedad civil organizada es donde la universidad colombiana expresa con más fuerza su concepción de responsabilidad social universitaria frente a un contexto social marcado por el conflicto armado interno. En particular, la educación y la pedagogía para la paz en el ámbito de la universidad es un fenómeno que se encuentra presente institucionalmente, pero del cual no se ha tomado suficiente consciencia en la forma como se realiza y en

el cómo podría seguirse realizando en la ventana de oportunidad que se abre con la firma de un acuerdo de paz en el país.

Considerando los antecedentes, el panorama nacional presente y el eventual posconflicto, sería pertinente analizar cómo institucionalmente las universidades se han comprometido con las iniciativas de paz y los procesos de posconflicto parcial hasta hoy desde iniciativas de educación y pedagogía para la paz, con el fin de empezar a plantear algunos elementos orientadores de la eventual apuesta universitaria por una cultura de paz, sin perder de vista la naturaleza académica de la institución, la cual deja de relieve la educación y la formación como su objeto central y la pedagogía como su herramienta. Así las cosas, se requiere de unos insumos para orientar la reflexión institucional sobre la educación y la pedagogía para la paz en la universidad colombiana; por ello, es preciso plantear como pregunta problema: *¿qué elementos teórico-conceptuales pueden identificarse para la orientación de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana a partir de la reflexión pedagógica?*

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, el *objetivo general* de la presente investigación es identificar elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana, a partir de una reflexión pedagógica mediante una revisión bibliográfica y de experiencias internacionales y nacionales.

Para tal efecto, se proponen cuatro *objetivos específicos*:

1. Determinar las características e implicaciones pedagógicas de la educación para la paz.
2. Identificar iniciativas de educación y pedagogía para la paz en contextos de posconflicto en experiencias a nivel internacional y nacional en instituciones universitarias.
3. Analizar las experiencias identificadas a partir de la generación de categorías que permitan su caracterización y reflexionar en torno a ellas.

4. Especificar algunos elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana.

### **1.3. Justificación**

Las razones que justifican este estudio se fundamentan en el significado del propósito de la investigación, principalmente, su conveniencia y proyección social y su valor teórico y metodológico. Mientras el primer componente hace referencia al contexto social en el cual se encuentra localizado el problema de investigación y se espera su aplicación, el segundo componente se refiere al campo profesional mismo de la investigación pedagógica y su utilidad como nuevo conocimiento.

Por una parte, la reflexión sobre la educación y la pedagogía para la paz en el actual contexto colombiano de diálogo de paz y eventual posconflicto, resulta conveniente dado que contribuye a resolver un problema que no ha sido lo suficientemente explorado como lo es la generación de una cultura de paz desde las universidades, que permita abrir el camino a la democratización de la sociedad en el proceso de implementación de los acuerdos y de construcción de paz.

Además de la relevancia social del presente estudio en cuanto a su contribución a la formación de una ciudadanía para el posconflicto, a nivel investigativo traer a colación lo que hasta la fecha se ha producido en el campo de la educación y la pedagogía para la paz contribuye a llenar un hueco de conocimiento para el desarrollo teórico de este tipo de estudios en el país, ofreciendo ideas, hipótesis y recomendaciones para su futura profundización.

En conjunto, la propuesta metodológica, soportada en el paradigma socio-crítico (Arnal et al., 1992), ofrece un diseño original de recolección y análisis de información que sugiere un acercamiento crítico y riguroso a las experiencias internacionales y nacionales en materia de educación y pedagogía para la paz desde categorías que permitirán plantear una reflexión pedagógica desde y en la universidad como aporte social del todo pertinente en este momento vital para la historia colombiana.

Al respecto, cabe agregar un comentario sobre la relevancia del presente estudio para la universidad colombiana. Dado su carácter crítico y deliberativo, la universidad ha sido y será un ámbito privilegiado para el desarrollo de la educación para la paz (EP) y la puesta en marcha de pedagogías de la paz, a pesar de sus problemas como institución social y de la persistencia de factores limitantes de sus procesos misionales (formación, investigación y extensión) en relación con el cumplimiento de su función social (Serna, 2007). Por consiguiente, ofrecer elementos para orientar la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto colombiano desde el ámbito institucional de la universidad, representa un aporte académico, de gestión educativa y política pública, una forma de defensa de su autonomía, de su esencia crítica, pensante y deliberativa y del reconocimiento público de su pertinencia social, en particular de la universidad pública colombiana.

#### **1.4. Diseño metodológico**

Una de las premisas del énfasis en *Formación social y política* de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional,

propone recuperar y profundizar con rigor académico desde una perspectiva pedagógica, principalmente centrada en la “reflexión sobre la práctica”, inquietudes, expectativas, saberes, posicionamientos y pronunciamientos de los-as estudiantes de ésta Especialización, en relación con los cambios y transformaciones a los que la educación como campo, discurso y práctica social se encuentra abocada permanentemente (Espinel, Méndez, Vélez).

Tal propósito de “reflexionar sobre la práctica” ubica los procesos de investigación educativa en un contexto político determinado por el debate y la crítica académica. Según Arnal et al. (1992) el campo de la educación -como las demás Ciencias Sociales-, tiene una disciplina académica que trata “las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (1992: 35), definición correspondiente a la investigación educativa como categoría conceptual que se refiere al estudio y análisis de la educación.

En este esfuerzo se encuentran diferentes perspectivas de investigación que la conciben de distintas maneras, privilegiando ciertos elementos sobre otros, las

cuales van desde la corriente positivista (empírico-analítica) científicista hasta las corrientes interpretativa y crítica de corte sociocultural; éstas últimas, condujeron a una concepción de la investigación educativa más abierta, flexible, participativa y asequible, comprometida con la resolución de problemas de la realidad educativa desde una reflexión crítica sobre la práctica (Arnal et al. 1992).

Siguiendo con este planteamiento, en la presente era pospositivista han surgido “múltiples lenguajes científicos”, una “pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de *paradigmas de investigación*” (Arnal et al. 1992: 38), que, para la investigación educativa, se ubican y definen en tres marcos generales de referencia:

- 1) el paradigma positivista dominante que aspira a descubrir leyes y elaborar teorías científicas, pero con el peligro de reduccionismo, al sacrificar el estudio de otras dimensiones del hecho educativo;
- 2) el paradigma interpretativo que pone el acento sobre los significados de las acciones humanas y de la vida social, pero se limita a describir y comprender lo único y particular del sujeto, sin analizar su realidad externa tendiendo al conservadurismo;
- 3) el paradigma sociocrítico, cuya base es la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento con la finalidad de transformar la estructura de las relaciones sociales, emancipando a los sujetos desde la investigación y la praxis (Arnal et al. 1992: 39-42).

Teniendo en cuenta lo anterior y los propósitos de la presente investigación, este trabajo adoptará como perspectiva de investigación el marco de referencia o *paradigma sociocrítico*, el cual introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento y “tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas” (Arnal et al., 1992: 41), cuestionando la supuesta neutralidad de la ciencia y atribuyendo a la investigación “un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos” (Ibíd.: 42).

Se insiste entonces en que ésta ubicación en el paradigma sociocrítico obedece a su compromiso con la identificación del potencial de cambio como finalidad de la misma, alejado del reduccionismo positivista y del conservadurismo del paradigma interpretativo (Arnal et al., 1992). Esta aseveración epistemológica es fundamental para una investigación sobre educación y pedagogía para la paz que propone reflexionar críticamente sobre la práctica desde la pedagogía en clave de aportar a la transformación de la comprensión del tema en el ámbito universitario.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados del paradigma sociocrítico, a nivel metodológico se utilizará el análisis documental como método de investigación, acompañado por otras herramientas para la organización de la información, como se indica y resume en el siguiente cuadro (*Cuadro No. 1*) que contiene las fases de la investigación articuladas a los objetivos anteriormente formulados, junto a sus respectivas actividades, finalidad, etapas o procedimientos y las técnicas de recolección de datos.

**Cuadro No. 1. Diseño metodológico**

<b>FASES Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Etapas (Procedimientos)</b>	<b>Técnicas de Recolección de datos</b>
1. Determinar las características e implicaciones pedagógicas de la educación para la paz a través de una revisión bibliográfica.	Recolección y organización de la información.	Se realizó una revisión completa para identificar los debates y definir las categorías de trabajo.	-Bases de datos y búsqueda en bibliotecas.  -Lectura de documentos y procesamiento en fichas bibliográficas  - Análisis crítico y redacción de apartados temáticos.	Análisis documental:  - Fichas técnicas: Bibliográficas, con citas textuales o interpretativas.  - Cuadros descriptivos: con categorías de trabajo y experiencias identificadas.
2. Identificar iniciativas de educación y pedagogía para la paz en contextos de posconflicto en experiencias a nivel internacional y nacional en instituciones universitarias.	Caracterización de las experiencias desde categorías que ofrezcan el referente pedagógico de las mismas.	Las experiencias arrojaron elementos a nivel académico, formativo, pedagógico y didáctico a tener en cuenta para el caso colombiano	- Base de datos UNESCO, Base de experiencias Universidad Jorge Tadeo Lozano y documentos institucionales.	Análisis documental:  - Cuadros descriptivos con categorías de análisis.  - Cuadros síntesis para presentación de información.

<p>3. Analizar las experiencias identificadas a partir de la generación de categorías que permitan su caracterización y reflexionar en torno a ellas.</p>	<p>Redacción de documento de análisis desde la interpretación de las matrices.</p>	<p>Se obtuvo un producto del cual se pueden extraer los elementos orientadores.</p>	<p>Redacción de documentos de trabajo.</p>	<p>Análisis documental:  -Escrito tipo ensayo</p>
<p>4. Especificar elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto colombiano desde el ámbito institucional de la universidad colombiana.</p>	<p>Análisis que espera recoger insumos de los objetivos anteriores.</p>	<p>Se cumplió con el objetivo general</p>	<p>Redacción de borrador y versión final  Ajustes</p>	<p>Presentación formal y sustentación ante el jurado.</p>

Fuente: elaboración propia, con base en Guarnizo, Asesoría de Proyecto, Guía N° 3 (documento de trabajo).

## **2. LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ: normatividad y conceptos**

A continuación se presentará el marco de referencia de la investigación. Éste se encuentra estructurado en tres partes: un marco legal, un marco conceptual y un marco pedagógico. En la primera sección, el marco legal muestra la existencia de unos referentes jurídicos internacionales y nacionales que rigen la EP, dejando en evidencia falencias e incluso su no desarrollo como política pública. La segunda sección presenta una propuesta de conceptualización de la educación y la pedagogía para la paz, ofreciendo un recorrido por la bibliografía producida y sus principales debates, definiciones y conclusiones. Finalmente, el marco pedagógico ubica la discusión sobre sus implicaciones en términos de la reflexión pedagógica, en particular en los niveles académico, formativo, pedagógico y didáctico, abasteciendo las categorías para el análisis de las experiencias internacionales y nacionales, objeto del siguiente capítulo. En síntesis el presente capítulo teórico-conceptual abordará los debates centrales de la educación y la pedagogía para la paz que luego serán ubicados en el ámbito universitario.

### **2.1. Marco legal**

Como ya se señaló, aunque con antecedentes prácticos en el ámbito internacional, la educación y la pedagogía para la paz empieza a desarrollarse a través de los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como parte del derecho a la educación, cuando señala que

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948: Art. 26, num. 2).

Así, la EP se convierte en una obligación general del Estado como parte de la educación en derechos humanos, especificándose en instrumentos jurídicos internacionales y nacionales. Si bien la disociación jurídica entre EP y la educación en derechos humanos no es del todo posible, dado que comparten los mismos

principios, a continuación se presenta el *Cuadro No. 2*, donde se reseñan los instrumentos jurídicos internacionales que contienen referencias directas a la EP.

**Cuadro 2. Instrumentos jurídicos internacionales con obligaciones directas en EP**

Instrumento	Obligación relacionada
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	Dentro de las finalidades de la educación se encuentra “la promoción del desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para mantener la paz” (Art. 26, num. 2).
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1968)	Se conviene que la educación debe “promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (Art. 13, num. 1).
Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988)	Agrega en el Sistema Interamericano el tema de la paz desde la educación y la promoción de actividades en su favor (Art. 13, num. 2).
Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960)	La educación debe apoyar el desarrollo de actividades de la ONU para el mantenimiento de la paz (UNESCO, 1960: Art. 5, parágrafo. 1a).
Declaración y Programa de Acción de Viena (1993)	La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para fomentar la paz (Apartado D78).
Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos fundamentales universalmente reconocidos (1998)	Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer la paz (Art. 16).
Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1995)	Recomienda al Estado colombiano impartir educación sobre derechos humanos en todos los niveles de enseñanza.
Comisión de Derechos Humanos (1999)	Solicitó al Gobierno colombiano conferir una prioridad alta a la integración de la educación en derechos humanos a los programas de estudio de colegios y universidades.

Fuente: elaboración propia con base en PLANEDH (2010: 15-29).

Se constata que tales instrumentos se concentran en la promoción y fomento de “actividades de paz” y en la obligatoriedad de su enseñanza desde distintos actores de la sociedad con énfasis en las instituciones de educación en todos sus niveles de formación, incluyendo a la educación superior. Institucionalmente, la ONU desde 1947, a través de su organismo especializado en educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promueve mundialmente la tarea de educar para la paz, objetivo declarado para las universidades tras la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI* (1998) donde este organismo internacional estableció dentro de su visión y acción que “(l)a educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz” (UNESCO, 1998: 2). Cabe agregar que de acuerdo con la UNESCO, la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (1998: 20).

En cualquier caso, el Estado colombiano ha incorporado parte de estas obligaciones en la legislación nacional. Desde la misma declaración constitucional del derecho a la educación, se indica que ésta “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Constitución Política Nacional, 1991: art. 67), dado que la paz “es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (art. 22), que implica el deber de la persona y del ciudadano de “propender al logro y mantenimiento de la paz” (art. 95, num. 6).

De igual manera, la Ley 115 de 1994 “por la cual se expide la Ley General de educación”, declara como parte de la enseñanza obligatoria para los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media “(l)a educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (art. 14d).

Mención especial exige la Ley 30 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” por ser éste el ámbito de análisis de las experiencias de la EP. La Ley 30 determinó que las Instituciones de Educación Superior comprenden Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades (art. 16), siendo éstas últimas,

las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados (Ley 30 de 1992, art. 19).

Dentro de las tipologías institucionales de la universidad colombiana, se pueden presentar universidades empresariales, militares, religiosas, centralizadas y descentralizadas, entre otras, en las que se conforma la comunidad académica o universitaria, principalmente integrada por los estudiantes, el personal docente y de investigación, así como el personal de apoyo, todos actores centrales de la educación superior (Yarce y Lopera, 2002).

Es de interés para esta investigación subrayar cómo en la ley rectora de la educación superior en Colombia no hace presencia directa alguna la educación y la pedagogía para la paz, ni siquiera la educación en derechos humanos. No obstante, los principios de la educación superior la definen como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (art. 1), siendo “un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (art. 2) con autonomía universitaria garantizada (art. 3), principio constitucional que explica la no imposición del tema en estas instituciones, dada la garantía de libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Constitución Política Nacional, 1991: art. 27).

La autonomía universitaria reconoce a las universidades el derecho a “crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales” (Ley 30 de 1992, art. 28) para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. Aun así,

la reglamentación obliga a incorporar “prácticas democráticas” tanto a nivel del gobierno universitario (expresión del artículo 68 de la Constitución Política Nacional –el cual expresa que “La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación”- y del llamado “gobierno escolar” señalado en el Capítulo 2 de la Ley 115 de 1994) como en la enseñanza, incluyendo la referencia directa a sus contenidos:

En todas las instituciones de Educación Superior, estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Así mismo, se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Ley 30 de 1992, art. 128).

Por otra parte, en el marco de los esfuerzos legislativos para adelantar el proceso de construcción de paz en el eventual escenario de posconflicto, el Gobierno Nacional aprobó la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”, desarrollo constitucional y marco de referencia cuyo contenido puede ser interpretado como aparece en el *Cuadro No. 3*.

**Cuadro No. 3. Contenido de la Ley 1732 de 2014 “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”**

Compon.	CONTENIDO
<i>Objetivo</i>	Crear y fortalecer una cultura de paz en Colombia, a través de la creación y consolidación de un espacio para la formación y el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.
<i>Ámbito y forma de aplicación</i>	Instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente, incluyendo a cada institución de educación superior en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo y en observancia del principio de autonomía universitaria.
<i>Contenido</i>	Se propone como un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, mediante un pensum académico flexible adaptable que será incluido en los planes de estudio.

Fuente: elaboración propia con base en la Ley 1732 de 2014.

Esta ley se fundamenta en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el cual prohíbe “toda propaganda en favor de la guerra”

(numeral 1) y “toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia” (numeral 2). Constitucionalmente se soporta su carácter obligatorio de acuerdo a lo consagrado en los artículos 22 (paz como derecho y deber) y 41 (obligatoriedad del estudio de la Constitución y la instrucción cívica, y el fomento de prácticas democráticas para el aprendizaje de principios y valores de la participación ciudadana en instituciones de educación).

De igual manera, respecto a la Ley 1732 de 2014 es preciso realizar dos comentarios adicionales. En primera instancia, respecto al ámbito y forma de aplicación de la ley en la universidad, el párrafo 1 del artículo primero declara que “(e)n observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo”, lo cual significa que la aplicación de la Ley está sujeta a la autonomía universitaria (como “legítima capacidad de autodeterminación”) y al respeto de la libertad de cátedra (Art. 27 de la CPN: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”), primando sobre la norma tales principios constitucionales de la educación superior.

En este sentido, dos sentencias de la Corte Constitucional permiten aclarar y ampliar la comprensión jurisprudencial de estos dos principios constitucionales. En primer lugar, en relación a la libertad de cátedra, la sentencia T-092/94 declara:

Son titulares de la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación la comunidad en general, y en particular las instituciones de enseñanza, sean éstas públicas o privadas, los docentes e investigadores y los estudiantes. Pero la “libertad de cátedra”, tiene un destinatario único y este es el educador, cualquiera fuese su nivel o su especialidad. Por lo tanto, la libertad de cátedra es el derecho garantizado constitucionalmente a todas las personas que realizan una actividad docente a presentar un programa de estudio, investigación y evaluación que según su criterio, se refleja en el mejoramiento del nivel académico de los educandos. La libertad de cátedra no es un derecho absoluto, sino que tiene un límite constituido por los fines del Estado, entre los cuales se encuentra la protección de los derechos, como la paz, la convivencia y la libertad de conciencia, entre otros (Corte Constitucional de Colombia, 1994).

De igual manera, la sentencia C-220/97 emitida por la misma corporación, declara en relación a la autonomía universitaria que el Constituyente

consagró en la Carta Política el principio de autonomía universitaria, que en las sociedades modernas y post-modernas se considera como uno de los pilares del Estado democrático, pues sólo a través de ella las universidades pueden cumplir la misión y objetivos que le son propios y contribuir al avance y apropiación del conocimiento, el cual dejando de lado su condición de privilegio, se consolida como un bien esencial para el desarrollo de los individuos y de la sociedad; dicho principio se traduce en el reconocimiento que el Constituyente hizo de la libertad jurídica que tienen las instituciones de educación superior reconocidas como universidades, para autogobernarse y autodeterminarse, en el marco de las limitaciones que el mismo ordenamiento superior y la ley les señalen (Corte Constitucional de Colombia, 1997).

Las anteriores dos sentencias de la Corte Constitucional, si bien exaltan ambos principios rectores de la educación superior como un derecho que debe ser garantizado para que las universidades puedan cumplir con su misión y objetivos, sujetan su aplicación y sus límites a los fines de la democracia, entre estos, la paz y la convivencia. Así las cosas, actividades del campo de la educación y la pedagogía para la paz como la Cátedra de Paz, si bien no pueden afectar de manera alguna la autonomía y la libertad de cátedra de los programas académicos y el modelo educativo de la universidad, en la práctica, tienen necesidades conceptuales y metodológicas que tendrán que ser definidas por las mismas universidades.

En segunda instancia, también llama la atención que en la fundamentación de la Ley 1732 de 2014, no se proponga ninguna articulación con la legislación producida en el marco del proceso de la Ley 975 de 2005 de justicia y paz “por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” sobre procesos de memoria, en particular, con los contemplados en la Ley 1448 de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”, en la que se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (art. 146) teniendo por objeto “reunir y recuperar todo el material documental,

testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones” perpetradas a las víctimas, información que deberá ser recogida y “puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general”, mediante distinto tipo de actividades, entre ellas, actividades pedagógicas (art. 147).

De igual forma, como garantías de no repetición, la misma ley señala en su artículo 149 literales e, h y q, medidas pedagógicas tales como:

- e). La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica; [...]
- h). Diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado”; [...]
- q). Diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas.

De manera resumida, si bien no es una referencia directa a la EP, la legislación producida en Colombia en relación a los procesos de memoria como medidas de reparación y garantías de no repetición de hechos victimizantes, otorgan un lugar importante a la pedagogía en la difusión de la información sobre el conflicto armado interno y sus consecuencias, la promoción de la reconciliación y la formación del funcionariado público y de las víctimas, lo cual puede complementarse con la Ley 1732 de 2014 dirigida a la formación de la comunidad educativa en sus distintos ámbitos. Sin embargo, a manera de comentario, es pertinente subrayar que falta normatividad sobre educación y pedagogía para la paz dirigida a la ciudadanía en general como la mayor parte de la población del país.

A nivel institucional y como política pública central, se encuentra el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), “resultado del proceso institucional adelantado en los últimos años de manera conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo y el Programa Presidencial de Derechos Humanos de la Vicepresidencia de la República, con el

acompañamiento de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, OACNUDH y el Programa de Derechos Humanos USAID-MSD” (MEN, 2014).

El PLANEDH se encuentra dirigido a la comunidad educativa en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, considerando importante “nuevos planos educativos” como la EP. El PLANEDH acoge los principales estándares internacionales y nacionales, el marco normativo y las experiencias educativas en derechos humanos, e incluye un diagnóstico y un marco conceptual “desde donde se ha tejido la concepción pedagógica” (2010), para finalmente presentar un plan operativo y una estructura organizativa.

Cabe aclarar que, como su nombre lo indica, el PLANEDH tiene por objeto la educación en derechos humanos; sin embargo, como la educación y la pedagogía para la paz como conceptos aparecen dentro de algunos apartados específicos del mismo y, además, el plan se incorpora dentro de los esfuerzos institucionales y las experiencias sociales y populares en el marco del conflicto interno armado, constituye un referente político institucional a tener en cuenta.

Por último, en el Plan de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País” del gobierno de Juan Manuel Santos en su segundo periodo presidencial, se plantea “como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada” (Objetivos, art. 1), siendo la educación uno de sus tres pilares. De nuevo, referencias explícitas a la educación o la pedagogía para la paz son inexistentes.

Sin embargo, dentro de la Estrategia A “Fortalecimiento de los roles del Estado para el goce efectivo de derechos de todos los habitantes del territorio”, en su Objetivo 3 “Fortalecer las instituciones democráticas para la promoción, respeto y protección de Derechos Humanos, la construcción de acuerdos sociales incluyentes y la gestión pacífica de conflictos”, la pedagogía aparece en la Estrategia 3.2 “Fortalecimiento de los mecanismos de representación democrática y participación electoral” y en la Estrategia 3.6 “Programa de fortalecimiento de la cultura de paz, el ejercicio de los DDHH y la aplicación del DIH” (Consejo Nacional de Planeación, 2014). Esto evidencia el escaso posicionamiento del concepto de EP en la política pública oficial de desarrollo y la

comprensión gubernamental del tema, limitado al fortalecimiento institucional y democrático y a la cultura de paz y el ejercicio de derechos.

En conclusión, la EP no solo es un imperativo moral y político sino también una exigencia jurídica con referentes específicos tanto a nivel nacional como internacional, la cual ha sido desarrollada constitucionalmente y a través de normas relacionadas o específicas y políticas públicas. No obstante, por otra parte, esta normatividad aún se encuentra en proceso de formulación o en una fase de diseño y planeación (concretamente la reglamentación de la Ley 1732 de 2014) en el escenario político actual, esperando su futura implementación dentro del paquete de normas expedidas para la eventual implementación de los acuerdos de la Mesa de Conversaciones de La Habana, aunque por lo pronto no se hace explícita una concepción normativa en el Plan de Desarrollo 2014-2018.

Teniendo en cuenta este amplio marco legal, es claro que tras la eventual firma de los acuerdos de paz y el inicio del posconflicto en Colombia, la educación y la pedagogía para la paz se posicionarán en todas las instituciones educativas, particularmente en la universidad colombiana, razón además para perfilar propuestas para su puesta en marcha en estos espacios de formación.

## **2.2. Marco conceptual**

Aunque la fundamentación de la educación y la pedagogía para la paz asumen como antecedentes remotos aproximaciones religioso-espirituales<sup>4</sup> y filosófico-políticas<sup>5</sup> que sirven para fundar una base histórico-social que luego se integra al

---

<sup>4</sup> La tradición judeo-cristiana preconiza la defensa de la paz y el evitar la guerra desde la concepción sagrada de la vida (el “no matarás” como uno de los diez mandamientos), proclamando la bienaventuranza de los que construyen la paz. Su nexo con la educación viene dado a través de la doctrina del pecado original, el cual entraña servidumbre ante el poder del mal. “Ignorar que el hombre posee una naturaleza herida, inclinada al mal, da lugar a graves errores en el dominio de la educación, de la política, de la acción social” (Conferencia Episcopal de Colombia, 1992: 96). Así, la defensa de la paz es parte de la educación cristiana y como tal fue incorporada en las prácticas educativas cristianas dejando sus herencias naturalizadas en la educación occidental moderna. No obstante, cabe señalar que en tradiciones religiosas no occidentales también pueden rastrearse elementos sobre educación y paz, las cuales llegan hoy desdibujadas a occidente a través de prácticas secularizadas de religiones como el hinduismo y el budismo.

<sup>5</sup> La tradición greco-romana enarbola la polis y la civis produciendo un pensamiento sobre la educación para la civilidad, siendo ésta concebida como necesaria para el mantenimiento de la comunidad política, pero, por razones de la naturaleza del orden político (e incluso de la naturaleza humana, según Aristóteles), se trata de una educación distinta para los gobernantes y para los gobernados según sus requerimientos, considerando que la bondad puede ser enseñada como autogobierno. A partir de este pensamiento inicial, comienzan a desarrollarse los discursos de la civilidad. Al respecto ver Aristóteles (2007) y sobre todo para reflexiones desde la filosofía política moderna Bárcena (1997).

discurso total de la modernidad, este campo emerge propiamente como discurso en la Postsegunda Guerra Mundial con el propósito de investigar, conocer y prevenir la guerra (Jares, 1991).

Así, las experiencias de las guerras mundiales traerían a colación los discursos fragmentados sobre la paz y la educación, uniéndolos en el contexto de emergencia de un orden internacional institucionalizado (Wilhelmy, 1988) donde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde mediados del siglo XX, permitirán proyectar un discurso sobre el derecho a la educación como parte de la cruzada internacional por la paz mundial, a la que luego se suma la ideología de la no-violencia para reforzar la conciencia pacifista y la producción de saber desde las investigaciones para la paz, constituyendo el discurso integrador de la educación y la pedagogía para la paz.

Respecto a los conceptos de pedagogía y educación<sup>6</sup> es preciso señalar que para efectos de este trabajo estos se comprenden desde el paradigma sociocrítico que “cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos” (Arnal et al., 1992: 41-42), comprendiéndolos socialmente como parte de un proyecto político y cultural que “enfrenta la mirada tecnocrática, devela las racionalidades universalistas y declara a la Pedagogía como campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico” (Mejía, 2012: 111).

De tal manera, siguiendo a Runge y Muñoz, la educación se considera como “una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad)” (2012: 77) que se diferencia de la pedagogía moderna como campo de saber que surge “*cuando se rompe con el círculo práctico entre acción –educativa- y costumbre y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad y validez de la praxis educativa misma*” (Runge y Muñoz, 2012: 78).

---

<sup>6</sup> Estos serán definidos y trabajados con mayor amplitud en la sección 2.3 Marco pedagógico.

Lo anterior corresponde a un posicionamiento investigativo sociocrítico que deberá corresponder con la conceptualización de las dos categorías centrales de esta investigación como son la EP y la pedagogía de la paz, las cuales conforman el campo objeto de estudio. Por ello, inicialmente es preciso hacer claridad respecto a las posibles variaciones conceptuales de acuerdo al posicionamiento epistemológico de los autores. Como indica Xavier Jares:

*a lo largo de la historia de la educación para la paz (EP), se han producido diversos planteamientos, distintos enfoques e incluso diferentes denominaciones. Ello responde, en muchos casos, a las diferentes posiciones ideológico-científicas; a la propia determinación de lo que deben ser los objetivos o intereses prioritarios de la EP; el medio sociopolítico en el que se produce la reflexión o experiencia, e incluso por el propio nivel educativo en el que se trabaja (1991: 114).*

Teniendo en cuenta lo anterior, en primer lugar hay que distinguir entre “educación sobre la paz” y “educación para la paz” (Hicks, 1993), debate que se divulgó en la década los ochenta en el mundo anglosajón y que divide las orientaciones en dos grandes grupos o tipos de enfoques que operan como una clasificación de partida (Jares, 1991). Este punto es señalado por Gloria Pérez (1997), quien distingue, siguiendo a Grasa (1988), la educación sobre la paz -como transmisión de contenidos para su recepción acrítica- de la educación para la paz como aquella que pretende cuestionar e innovar. No obstante, “(p)ara Romía (1991: 180) “educar para la paz requiere, a la vez, educar sobre la paz y en la paz”. Para esta autora, la educación en la paz supone que los medios educativos sean acordes con el fin pretendido” (Pérez, 1997: 107). De la misma manera, Pérez señala que también para Melamed (1989), ambos planteamientos deben integrarse en razón a su caracterización de la educación sobre la paz como un proceso informativo

*que al mismo tiempo intenta fomentar el espíritu crítico, poniendo en juego diferentes puntos de vista, evidenciando valores que intervienen, estableciendo hipótesis. Y presupone en la educación sobre la paz que, dentro de una perspectiva liberadora, educadores y educandos se eduquen juntos. Y de otro lado, la educación para la paz la relacionamos con los valores y actitudes, en cómo el conocimiento se genera y/o se comunica, y cómo animar a los estudiantes a ser activos en vez de pasivos (Pérez, 1997: 108).*

Así las cosas, aunque no existe un consenso académico sobre la distinción entre educación para la paz y educación sobre la paz, es claro que la primera es una

categoría que puede abarcar a la segunda y que la supera en sus alcances. Como Jares señala:

Estos dos modelos difieren en aspectos básicos como el papel de la información; la integración de la EP en el currículum escolar; la relación fines-medios; etc. El enfoque de educación sobre la paz se centra en la transmisión de información; no se cuestiona ni la forma de conocer ni la estructura educativa. Por el contrario, un modelo de educación para la paz presupone no solo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los valores de la paz (1991: 116).

De tal manera, en este trabajo se adoptará el concepto de educación para la paz y no el de educación sobre la paz, puesto que éste se articula con la concepción pedagógica y educativa socio-crítica y con el mismo paradigma metodológico en investigación (Arnal et al. 1992), seleccionado para realizar este trabajo, además de que el enfoque sociocrítico resulta más congruente con los propósitos de la EP, tal como se demostrará en este trabajo.

Por lo pronto, se adelanta que las razones adicionales para asumir tal orientación se soportan en el compromiso de esta concepción con la transformación del individuo y de la sociedad (Salamanca et al. 2009) y de los procesos pedagógicos, lo cual significa que la EP “debe realizarse desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en la que nos ha tocado actuar” (Cabezudo, 2006: 5).

En últimas, desde la perspectiva socio-crítica, la EP se entiende como

un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizadores, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse ante ella, y actuar en consecuencia (Jares, 1991: 121).

Es posible pasar ahora a hablar de la evolución conceptual de la EP. Sobre sus orígenes, Pérez identifica cómo Lorenzo Vidal (1971: 176) subrayaba que la pedagogía de la no-violencia y de la paz se nos presentan como “una inspiración ideal que aspira a informar todo el quehacer educativo de la humanidad y que, en su aspecto teórico, se integra en la pedagogía general” (Pérez, 1997: 105) en

estrecha relación e interdependencia con la educación religiosa, moral y social, concepción impregnada de la Escuela Nueva, de la cual, desde los años 60, surgen nuevos puntos de vista a partir del desarrollo de la investigación para la paz como campo de estudio (1997: 106).

En este sentido, Jares (1991) asume la evolución histórica y la pluralidad de significados del discurso de la educación y la pedagogía de la paz a nivel internacional desde lo que él denominó “olas” o los “cuatro grandes hitos-generadores” que estructuran tal evolución, los cuales se encuentran resumidos en el *Cuadro No. 4*.

Para una mejor ilustración y desarrollo en esta investigación, se propone aquí entender los mencionados cuatro grandes hitos-generadores como las cuatro dimensiones interdependientes de la EP, de la siguiente manera:

- 1) Una *dimensión pedagógica* que se mueve en el debate entre las transformaciones de la educación, particularmente entre la escuela tradicional y la escuela nueva;
- 2) Una *dimensión institucional* correspondiente a la promoción de los ideales de paz desde ámbitos institucionalizados formales del ámbito nacional e internacional;
- 3) Una *dimensión política* entendida como ideología y práctica individual y colectiva de los sujetos que se adjudican una causa común pacifista en un momento histórico determinado;
- 4) Una *dimensión académica* correspondiente al trabajo de reflexión e investigación teórica sobre los estudios de paz o irenología realizado por las universidades, centros de investigación o de pensamiento.

**Cuadro No. 4. Las cuatro olas o grandes hitos-generadores de la educación para la paz: las cuatro dimensiones de la educación para la paz**

Dimensión/Ola-Hito	Características
<p style="text-align: center;"><b><i>DIMENSIÓN PEDAGÓGICA</i></b></p> <p><i>Los aportes pedagógicos</i></p>	<p>Movimiento de renovación pedagógica con vocación internacional, opuesto a la escuela tradicional, que propone una educación moral, social y religiosa para evitar la guerra, buscando la no realización del “instinto combativo” a través de</p>

<i>de la Escuela Nueva</i>	actividades socialmente útiles o no destructivas, bajo un utopismo pedagógico <sup>7</sup> vitalista y optimista donde el maestro es responsable de la transformación social.
<b>DIMENSIÓN INSTITUCIONAL</b> <i>Impulso internacional de los ideales de la paz desde la UNESCO</i>	Fomento de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos desde la promoción de una educación para la paz <sup>8</sup> centrada en una conciencia supranacional, la enseñanza de los Derechos Humanos y la educación para la comprensión internacional, desarrollando programas en escuelas asociadas y apoyo de proyectos de cooperación y asistencia técnica en el Tercer Mundo <sup>9</sup> .
<b>DIMENSIÓN POLÍTICA</b> <i>La conciencia o el movimiento de la No-violencia</i>	Ideología y filosofía política pacifista basada en la no-cooperación y la desobediencia civil que propone enseñar el gobierno de sí mismo (afirmación personal) y la autosuficiencia (autonomía) desde un concepto comunitario de educación pero centrada en el individuo y la conciencia <sup>10</sup> .
<b>DIMENSIÓN ACADÉMICA</b> <i>El campo de estudio de la Investigación para la paz</i>	Campo de estudios sobre las condiciones del paso de la guerra a la paz entendida esta en sentido amplio (paz positiva o ausencia de violencia estructural) que en términos de educación propone la investigación de causas y consecuencias desde métodos de enseñanza activos y dialógicos y el uso de recursos técnicos y lúdicos para la intervención social <sup>11</sup> .

Fuente: elaboración propia con base en Jares (1991).

Como complemento al proceso de evolución histórica de la educación y la pedagogía para la paz del que dan cuenta las anteriores reflexiones y que se decanta en las cuatro dimensiones trazadas, una revisión no exhaustiva de literatura (1980-2000), tomando elementos del trabajo investigativo de Salamanca et al. (2009) y que se presenta en el *Cuadro No. 5*, arroja:

<sup>7</sup> Justamente, una de las críticas a la educación para la paz es su representación utopista, asunto que deberá profundizarse desde la revisión de su propuesta pedagógica.

<sup>8</sup> Heredia, siguiendo a David C. Smith, autor del artículo “Estudio de los conflictos y educación para la paz” (1979), por ella citado, señala que “(r)realizando un rastreo de la literatura de la UNESCO, encontramos documentos que hablaban específicamente de educación para la paz a partir de 1974, pero con una persistencia mayor de estas publicaciones desde 1979” (Heredia, 2013: 24), dada la sensibilización ante los conflictos humanos en los planos político-sociales de la familia, la nación y el ámbito internacional, buscando curricularmente “la comprensión del conflicto por parte de los estudiantes” (2013: 25).

<sup>9</sup> El contexto socio-histórico de la Guerra Fría en el que se impulsaron tales ideales, exige una actitud de sospecha que considere los intereses que pueden aparecer como “naturalizados” en tales propuestas. Tal cuestionamiento será realizado a posteriori desde el paradigma de investigación socio-crítico.

<sup>10</sup> Referentes histórico-políticos del proceso de descolonización y el movimiento por la igualdad de derechos son elementos imprescindibles para comprender los fundamentos de tal movimiento pacifista, llegando hoy a nuevas expresiones de transformación política a través de acciones de lucha no violentas.

<sup>11</sup> Este campo tiene sus orígenes en la escuela norteamericana de la Ciencia Política de corte conductista-positivista, convirtiéndose en una rama específica de la disciplina de las Relaciones Internacionales.

- que inicialmente el tema fue promovido desde el ámbito internacional por la UNESCO, buscando su incorporación formal en contextos nacionales en la escuela y luego en la educación secundaria, terminando en la sociedad civil y en el nivel de la educación superior (dimensión institucional);
- que tal proceso fue favoreciendo la re-conceptualización de su significado con los desarrollos de la investigación para la paz (dimensión académica);
- que simultáneamente se suscitaron debates sobre sus enfoques y aportes en metodologías y herramientas para el desarrollo curricular y posteriormente extracurricular en la educación no formal (dimensión pedagógica);
- y que estos factores combinados explican su posicionamiento social en consonancia con las distintas coyunturas históricas desde mediados del siglo XX (dimensión política).

**Cuadro No. 5. Evolución de la literatura internacional sobre Educación y Pedagogía para la paz**

Obra	Contenido
UNESCO (1983), <i>La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria.</i>	Reforma de la Escuela: analiza los medios adecuados para reformar el papel de la escuela en la educación para la paz.
J. Lederach (1984), <i>Educar para la paz: objetivo escolar.</i>	Reafirma el papel de la escuela y se introducen diversos enfoques al estudio del tema.
J Galtung (1985), <i>Sobre la paz.</i>	Análisis acerca del papel de la educación para crear una nueva concepción de paz visto desde la educación misma.
Stephanie Judson (1986), <i>Aprendiendo a resolver conflictos, manual de educación para la paz y la no violencia.</i>	Experiencias de resolución de conflictos en diferentes colegios.
Seminario de Educación para la paz de la Asociación pro Derechos Humanos (1990), <i>Aprende a jugar, aprende a vivir.</i>	Propone nuevas metodologías y herramientas para el desarrollo de programas curriculares. Incluye una campaña en pro de los juguetes no bélicos.
Ritta Wahlstrom (1990), <i>Imagen del enemigo, educación de paz.</i>	Metodologías y experiencias.
Xesus Jares (1990), <i>Educación para la paz: su teoría y su práctica.</i>	Libro pionero en estudios e investigaciones para la paz, incluyendo la aplicación práctica.
David Hicks (1993), <i>Educación para la paz: cuestiones, principios y prácticas en el aula.</i>	Compilación que incluye orígenes, enfoques, fundamentación y casos.
Adela Cortina (1994), <i>La ética de la sociedad</i>	Marco de la educación moral en una sociedad pluralista con unos mínimos compartidos y valores-guía, resaltando

<i>civil.</i>	el papel del individuo.
Anna Bastida (1995), <i>Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz.</i>	Énfasis en la comprensión de las causas de la guerra y metodologías.
Cascón (1994), <i>Educación para la paz: una propuesta posible</i> y <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz.</i>	Énfasis en la construcción colectiva de conocimientos.
UNESCO (1995), <i>La tolerancia en el cine.</i>	Herramienta.
Ortega (1995), <i>La educación para la paz en el currículo de la reforma.</i> Rodríguez Rojo, (1995), <i>La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal.</i>	Incluyen temas de actualidad mundial y reconocimiento de los desafíos históricos y la cultura de paz en la enseñanza de la educación para la paz, creando conciencia frente al conflictivo panorama mundial.
Richard (1996), <i>Pilares para una cultura de la no-violencia.</i> Fundación para la paz (1996), <i>Colección de cuentos La pipa de la paz.</i>	Llamando de atención social a la convivencia pacífica.
Bastida y Gascón (1997), <i>Hazañas bélicas: guerra y paz</i> y <i>Las claves de los conflictos.</i>	Herramientas y metodologías en las aulas.
Fisas (1998), <i>Cultura de paz y gestión de conflictos.</i>	Desafíos de la educación para la paz en el contexto de la resolución de conflictos en el mundo moderno.
Monclús y Sablán (1999), <i>Educación para la paz: contenidos y experiencias didácticas.</i>	Perspectiva psicológica, sociocultural y educativa.
Betty A. Reardon (1999), <i>La tolerancia: umbral de la paz.</i>	Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.
Lederach (2000), <i>El abecé de la paz y los conflictos.</i> Cascón (2000), <i>Educación para la paz y la resolución de conflictos</i> y <i>A(r)memos la Paz. Cultura de paz y guerra.</i>	Conciencia y herramientas lúdicas para la enseñanza.
Torrego (2000), <i>Mediación de conflictos en instituciones educativas.</i>	Manual para la formación de mediadores, dirigido a profesores.

Fuente: elaboración propia con base en Salamanca et al. (2009: 24-27).

La revisión de literatura demuestra la multiplicidad de significados de la educación para la paz (Gómez, 1992; Hicks, 1993; Salamanca et al. 2009), lo cual da cuenta de sus distintos propósitos discursivos (Heredia, 2013: 21) con implicaciones pedagógicas que se podrán explicar posteriormente a través de las cuatro dimensiones (pedagógica, institucional, política y académica) de la EP en el contexto nacional universitario colombiano objeto de esta investigación. Para ello,

será necesario profundizar y problematizar la propuesta de Jares, procurando desnaturalizar y contextualizar sus nociones, dado que éstas se podrían tender a validar y a aceptar como verdades incuestionables del “sentido común” en la educación, lo cual, en este ejercicio investigativo, será necesario interrogar críticamente (Foucault, 1979; Heredia, 2013).

Por lo pronto se insiste en que la EP en el posconflicto tendrá un papel fundamental, no solo para que la sociedad colombiana transite más allá de la paz negativa (fin de la guerra) sino también en la construcción de una paz en sentido positivo que contribuya a erradicar la violencia estructural (Galtung, 1993). Según José Joaquín Gómez, se trata de una apuesta por “un tipo de sociedad donde se construyen, positivamente, los valores profundos de la persona y se respetan los derechos fundamentales del ser” (1992: 11), una doble confluencia entre la ausencia de guerra y de la violencia directa y la estructural, con un trabajo positivo y solidario para mejorar la calidad de vida (Gómez, 1992).

En la práctica formativa, la EP parte de considerar que es posible aprender la paz, “modos alternativos de ser, comportarse y organizarse” con el propósito de “desarrollar el conocimiento, las actitudes y destrezas que se requieren con el fin de explorar conceptos de paz, indagar sobre los obstáculos a la paz y las causas de su inexistencia, resolver conflictos, y explorar una gama de futuros alternativos diferentes” (Hicks, 1993: 26), razones demás para tenerla en cuenta dentro de la agenda prioritaria del posconflicto colombiano.

Por otra parte, la *pedagogía de la paz* entendida como el conjunto de teorías y prácticas educativas orientadas a la construcción de paz a través de un modelo de educación, cuya finalidad es informar, formar y transformar (Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, 2014), representa un componente fundamental que concibe la educación como indispensable en este proceso social de transformación política.

Así como se presentó en el caso de la EP, la conceptualización de la pedagogía de la paz depende del paradigma que se adopte. Aunque esto se ampliará en el marco pedagógico de este trabajo, se puede reiterar lo ya detallado por Jares

(1991). Cada sistema pedagógico depende de un determinado paradigma social que lo transmite, ubicando 3 modelos: el lógico-positivista, el hermenéutico-interpretativo y el socio crítico, los cuales “difieren en cuestiones básicas como la propia naturaleza del ser humano y del propio conocimiento social, los efectos de la ciencia y de la técnica, la relación entre la teoría y la práctica” (Jares, 1991: 115). Estos elementos determinan la acción pedagógica de la EP y el análisis o interpretación de las experiencias, en este caso, desarrolladas por las instituciones universitarias. Como ya se mencionó, en este trabajo se adoptó el posicionamiento sociocrítico, dada su correspondencia con los fines de la EP y su apuesta por la transformación cultural como proyecto político.

Desde el paradigma sociocrítico, las universidades como uno de los actores de la EP en el posconflicto tendrían como propósito contribuir a transformar la sociedad para crear una cultura de paz, es decir, promover, junto a los demás actores sociales, un proceso de cambio de la actual cultura de violencia, entendiendo que “la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos” (Fisas, 2001: 349), valorándolos positivamente y no solamente con detener la guerra, argumento que conlleva entender el posconflicto como un proceso que no significa el fin de los conflictos para llegar a una paz armónica cuasi-religiosa, sino que implica una doble dimensión: el cese de la violencia (paz negativa) y la construcción de paz (paz positiva).

Tal comprensión de una paz positiva (Galtung, 1993) como construcción de justicia social, satisfacción de necesidades y logro de las potencialidades humanas (Serna, 2007: 54), solo se va consolidando críticamente mediante la transformación social a través de un movimiento pacifista que llegue a ser “conciencia ciudadana de la cual nace la necesidad de educar a las nuevas generaciones en esa conciencia” (Gómez, 1992: 9). Esto se traduce en el movimiento social por la paz del que hace parte la universidad colombiana, la cual tiene la capacidad de renovar el pensamiento social en correspondencia a la tradición crítica de la modernidad de la cual es la principal institución heredera,

bajo una clara preocupación humanista que plantea “una educación y una pedagogía crítica, que debe colaborar a la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades”, comprendiendo que estos conceptos “son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades” (Mejía, 2012: 89).

### **2.3. Marco pedagógico**

Cómo parte final del marco de referencia, el presente apartado precisará algunos conceptos del campo de la pedagogía para dilucidar los aspectos pedagógicos de la EP en general y, en particular, en el espacio universitario, problematizando el lugar de la misma en sus prácticas formativas. Para tal efecto, se llevará a cabo un esfuerzo de precisión conceptual de los términos pedagogía, educación, formación y didáctica, para luego plantear la reflexión sobre los mismos desde una perspectiva crítica en el espacio de la universidad, poniendo en tensión las prácticas pedagógicas, especialmente en el debate sobre la relación entre universidad y sociedad como referente de acción para las universidades en su quehacer como instituciones sociales que agencian el saber profesional.

Para empezar la discusión en torno a la pedagogía, un autor como Louis Not (1979) propone contraponer dos perspectivas pedagógicas que, según él, desde el siglo XVIII plantean dos métodos: la heteroestructuración, donde “el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo” y la autoestructuración, donde “el alumno mismo es el artesano de su propia construcción” (1979: 8), puesto que éste lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo. Partiendo de esta contraposición, el autor señala:

La educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse en el sentido que definen las finalidades generales (objetivos) que se asignan al proceso educativo. Esa puesta en obra o en práctica determina ciertas situaciones pedagógicas [...]. En última instancia la *educación* de un individuo es su transformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas (Not, 1979: 8-9).

Esta definición pone el acento en el carácter transformador de la educación pero no dice nada sobre su función para el conjunto de la sociedad como si ésta se encontrase fuera de un contexto social. Por tanto, es preciso señalar que, comprendiendo la naturaleza del ser humano como ser social o animal político (Aristóteles, 2007), resulta evidente que la educación contribuye a este proceso de socialización, permitiendo a los sujetos ser parte constitutiva de la sociedad, puesto que ésta es una acción situada y nunca ajena a un contexto social. Tal carácter, permite develar desde una perspectiva crítica que “el acto educativo nunca es neutral y tiene una orientación precisa, en la manera práctica como se resuelve en la acción educadora concreta” (Mejía, 2012: 108), esto es, en la realidad social en la que la educación se desenvuelve.

Retomando la conceptualización sobre la pedagogía, para Flórez ésta “no sólo es otra disciplina paralela a las demás, sino que es también una especie de supersaber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico-cultural determinado” (2005: 14). De allí la definición de Torres para quien la educación es el “*proceso social mediante el cual se transmiten y preservan los valores y productos culturales, con el fin de que éstos se vean enriquecidos y procuren una mejor forma de vida para la sociedad en general y para el individuo en particular*” (2007: 14). Pero desde la perspectiva crítica no bastaría con “transmitir y preservar” la cultura, sino que se debe reconocer que en cualquier actividad educativa, sus actuaciones

no se quedan en el campo de lo personal o individual, producen efectos, ya que generan subjetivización y ayudan a la constitución del ser humano como ser social. Por eso deben estar orientadas hacia lo colectivo y lo comunitario y viceversa, en un camino de praxis en donde debe conducirse a una acción transformadora que va de los grupos a la sociedad y de ésta a las personas (Mejía, 2012: 110).

Las anteriores definiciones de la pedagogía como campo del conocimiento social y de la educación como proceso de transmisión de valores para la transformación, tienen implícita una meta, un propósito o una misión a alcanzar, esto es, la formación humana. Este concepto

reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad (Flórez, 2005: 106).

Así, el concepto moderno de formación, propio de la época de la Ilustración, la define como proceso de humanización, formarse como ser espiritual desde el acceso y la construcción de la propia racionalidad autónoma y universal, significación que, contemporáneamente, no es ni “operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción” (Flórez, 2005: 108) que la puedan reducir a mera técnica.

Siguiendo a la corriente pedagógica alemana, se sostiene que en la formación humana se concentran los resultados de la evolución de la vida y de la especie en sus dimensiones de desarrollo de la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, siendo entonces formar a un individuo “*facilitarle que asuma su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad*” (Flórez, 2005: 109), lo cual envuelve la idea de formar para la convivencia democrática.

Por otra parte, la educación es el campo de estudio de la pedagogía, “enfocada al estudio del fenómeno educativo” (Torres, 2007: 13), pero esta “no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa” (Mejía, 2012: 111). Desde una perspectiva filosófica teleológica, se puede considerar

que la pedagogía se ocupa de determinar cómo debería llevarse a cabo el proceso educativo. Trata la totalidad del fenómeno señalado, explicándolo y consignando cuáles deberían ser los fines para los que educamos, atendiendo al tipo de hombre y de sociedad que se piensa formar. En resumen, esta perspectiva nos señala el “deber ser” de la educación (Torres, 2007: 13).

En este sentido -siguiendo con la tendencia científicista de Torres- en la pedagogía como disciplina científica se ubican dos niveles en el estudio de sus fines: el teórico o la pedagogía como ciencia pura y el práctico o la pedagogía como ciencia aplicada:

El primero es aquel en que la pedagogía se aboca a la búsqueda de las leyes que expliquen el fenómeno educativo para efectos de exponerlo en una teoría [...] El segundo nivel se puede distinguir cuando la pedagogía se inclina al estudio de los problemas de la educación y sus posibles alternativas de solución, atendiendo al conocimiento que se tiene del fenómeno [...] (pero) “(c)uando se trata de aplicar herramientas e instrumentos en la resolución de problemas, la pedagogía se convierte en técnica (Torres, 2007: 13-4).

Subyace aquí una tensión entre el entendimiento de la pedagogía como ciencia, muy cercana a la mirada tecnocrática que tiene implícita una comprensión estrecha de la pedagogía como técnica, bajo una racionalidad instrumental (Restrepo, 1996: 104)<sup>12</sup>, y el entendimiento político crítico de la misma como “una acción práctica con consecuencias de transformación a distintos niveles”, como sostiene Marco Raúl Mejía, para quien la pedagogía

no es solo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual participan de ella, implica al sujeto y sus grupos de referencia en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente (2012: 111).

Por lo anterior, se justifica y se hace necesaria una mirada sociocrítica sobre la misma que reivindique su centralidad para el desenvolvimiento de la sociedad, teniendo en cuenta que tal compromiso “implica que los educadores dirijan buena parte de sus esfuerzos a la reflexión sobre su hacer y a la resistencia activa frente a la manipulación y control propios de órdenes abiertamente desiguales como los que caracterizan la sociedad actual” (Ruíz, 2012: 35).

Claramente, la pedagogía socio-crítica tiene un carácter reflexivo y transformador del orden existente a partir del compromiso de la práctica educativa con su entorno, buscando la emancipación de los sujetos mediante los procesos educativos desde la exaltación del valor de la democracia. Para esto,

---

<sup>12</sup> Siguiendo a Habermas en su conceptualización sobre las formas de racionalidad o de adquisición y uso del conocimiento, ligado a intereses humanos (técnico, práctico y emancipatorio) que requieren diferentes formas de conocimiento y permiten llegar a ciertos tipos de ciencias (empírico-analíticas o naturales, hermenéuticas y críticas), Restrepo explica las implicaciones de la reducción de la ciencia a mera técnica, tal como se quiere significar para el caso de la pedagogía: “Los intereses técnicos de la gente llevan a la manipulación y control del ambiente externo a través de conocimiento instrumental para observar, predecir, controlar eventos físicos y sociales. Esta racionalidad instrumental privilegia la explicación causal de las ciencias empírico-analíticas o naturales, necesarias para optimizar la industria y la producción modernas en diversos campos” (1996: 104).

es indispensable contar con sujetos sociales encaminados a la búsqueda de la autonomía, ésta, denominémosla, finalidad cognoscitiva-emancipatoria que se antepone a los intereses individuales de quienes, bajo la máscara de expertos, intentan despolitizar los contextos de formación, por tal razón, es necesario trabajar en favor de un ethos educativo que entre sus exigencias enfatice en la responsabilidad y el compromiso político para la transformación cultural (Ruiz, 2012: 36).

Esto significa que una práctica pedagógica desde el paradigma sociocrítico se concibe como una práctica política de resistencia o contra-hegemonía (Giroux, 1997). Esta práctica o praxis, se ejerce desde un campo del saber, cuyos factores de convergencia, siguiendo a Maldonado, son:

crítica al positivismo e incorporación del docente como investigador, confianza en la educación como proyecto esperanzador para los sectores sociales más pobres, preeminencia del ser humano, invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social (2008: 9).

Esto desplaza la mirada del sujeto-objeto de la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el sujeto que enseña, o sea el docente y su propia formación. Según Saavedra et. al., en el proceso de constitución del campo problemático de la formación de profesores “un supuesto del cual se parte es que la educación es una de las prácticas que pueden contribuir a potenciar su criticidad y creatividad y, por consiguiente, su capacidad para establecer una relación tal de conocimiento con la realidad que les permita transformarla” (2005: 29).

Así las cosas, la concepción educativa sociocrítica sobre el docente se refiere al “proceso autoformativo de los sujetos históricos” en una racionalidad histórico-crítica, relacionada con la apropiación de una conciencia sobre sus propias prácticas desde las relaciones de conocimiento que sean capaces de establecer con la realidad a partir de la reflexión problematizadora.

La transformación de la práctica docente en una práctica social intencionalmente transformadora significa modificar la realidad de la práctica docente desde lo posible en forma objetiva, lo cual remite a la necesidad de construirla, constituyendo una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el epistemológico. Es decir, la transformación de la práctica docente en una práctica social intencionalmente transformadora es un problema epistemológico (Saavedra et. al. 2005: 29).

La puesta de la práctica docente sobre el plano epistemológico remite a dos campos complementarios del debate teórico: por una parte, desde la teoría social, al concepto de reflexividad; por otro, desde la pedagogía, a los debates sobre la didáctica. En primer lugar, desde la discusión epistemológica de la sociología del conocimiento,

establecer vías de comunicación entre el punto de vista exterior del observador y las formas en que los actores perciben y viven lo que hacen mientras actúan [...] exige una *reflexividad sociológica* por parte del estudioso, pues debe integrar en su construcción del objeto una reflexión sobre su relación con el objeto (Corcuff, 2005: 15).

La reflexividad se define entonces como “la reflexión sobre uno mismo, su actividad, las herramientas utilizadas o su relación con la investigación” (Corcuff, 2005: 21), lo que conlleva a la necesaria reflexión sobre la práctica, en este caso, la práctica del docente o formador.

En segundo lugar, esto se articula en el campo de la pedagogía con la didáctica y su esfuerzo por establecer un marco de comprensión de las relaciones entre el estudiante, el maestro y el saber (triángulo didáctico) en medio de un contexto, que esencialmente sugiere la reflexión sobre la propia práctica (Fonseca, 2012). Desde esta perspectiva, la didáctica deja de ser un proceso instrumental que se centra en el método

para configurarse como un campo de saber, en el que el maestro produce saber pedagógico y didáctico, en relación con las interacciones que se establecen entre los saberes de orden cotidiano y científico que permiten la construcción de un saber escolar, para lo cual incorpora los discursos y reflexión de otras disciplinas [...] En este marco, se reconoce la didáctica como un campo que se pregunta acerca de cómo conoce el hombre y de cómo el maestro configura procesos de proximidad a los diversos saberes institucionalizados o no; en donde él mismo debe realizar descentramientos en relación con su propio proceso de construcción (Fonseca, 2012: 16).

En suma, ubicar la práctica docente en el plano epistemológico, permite articular la reflexividad y la didáctica para problematizar el saber disciplinar y la función del docente frente al entorno social.

En efecto, la didáctica se dedica a reflexionar la génesis del saber y para ello se arma de unos referentes epistemológicos importantes. En primer lugar, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar,

analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pensar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y, finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes (Zambrano, 2006: 596).

Recapitulando, la mirada propuesta sobre los conceptos de educación y pedagogía desde el paradigma sociocrítico condujeron hacia la reflexión sobre la práctica docente como objeto central de la didáctica, lo cual, a su vez, conlleva ubicar sus debates sobre un ámbito histórico-concreto donde se materializan tales prácticas.

En este sentido, para efectos de este trabajo, el ámbito de análisis es la educación superior en el contexto de las universidades y su relación con la sociedad, que, en el caso colombiano, se encuentra marcado por la persistencia del conflicto interno armado y la búsqueda de salidas negociadas a través de acciones institucionales y sociales, unas determinadas legalmente como obligatorias y otras de carácter discrecional (propias de una concepción de responsabilidad social universitaria), tales como las de educación y pedagogía para la paz.

Por otra parte, es pertinente señalar que el temprano desarrollo de la educación superior en Colombia (históricamente desde el siglo XIX), se encuentra ligado al proyecto de la modernidad republicana y a “los objetivos de formar ‘buenos’ ciudadanos y construir la nueva nación” (Yarce y Lopera, 2002: 27), formando la élite ilustrada que organizaría el nuevo Estado, momento en el que se “fijó como objetivo fundamental impulsar una educación donde las “ciencias útiles” marcan la pauta dentro de la concepción de la ‘educación pública oficial’” (ídem.).

De esta manera, se constituye institucionalmente un ámbito de intervención estatal, sujeto a los vaivenes del cambio político y las luchas partidistas, penetradas a lo largo del siglo XX por tendencias conservadoras, reformistas y revolucionarias con distintas interpretaciones del ideario de la universidad en el marco de dinámicas modernizadoras que hoy tienden a su reorganización y privatización (Yarce y Lopera, 2002).

Desde la CPN de 1991, la educación en general y la educación superior en particular se conciben como parte del inconcluso proyecto de construcción de Estado y nación. Se requiere de la formación y educación de ciudadanos como protagonistas, para activar una sociedad pluralista y participativa a través de un sistema educativo incluyente y equitativo, soporte de la construcción de un nuevo contrato social que tenga como centro la apuesta por la educación y la cultura (Garay, 1991). Así,

(l)a universidad que se necesita para formar nuevas generaciones, capaces de asumir de manera competente los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad, debe hacer cambios fundamentales tanto en la orientación de los contenidos y la calidad de los programas como en la forma de animar los procesos de los programas [...] y los procesos de aprendizaje (Garay, 1991: 47).

Ahora bien, entendiendo el escenario de posconflicto como aquella oportunidad para sintetizar igualdad de oportunidades e igualdad de ciudadanía, esta reorientación de la educación superior implicaría la articulación de educación, cultura y ética para la construcción colectiva de lo público, comprendiendo que la educación constituye la base para la refundación de la sociedad para hacer realidad, por un lado “el desarrollo material de la sociedad con fundamento en la ciencia, la técnica y la tecnología, y por otro lado el auténtico progreso de la sociedad” (Garay, 1991: 138) desde la labor de la universidad en cumplimiento de sus funciones misionales de formación, investigación y extensión.

Esto concuerda con la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, cuando señala que “la educación superior debe contribuir a la edificación de la paz basada en un proceso de desarrollo, así como en la equidad, la justicia, la solidaridad y la libertad” (UNESCO, 1998: 7). Se destaca la capacidad de las universidades para impulsar el desarrollo sostenible y las necesarias transformaciones y el progreso de la sociedad desde la constitución de un espacio de formación permanente para una ciudadanía activa que permita

*proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas* (UNESCO, 1998: 22).

Los actuales debates sobre la relación entre universidad y construcción de sociedad, han sido articulados alrededor de la estrategia de responsabilidad social de las universidades<sup>13</sup>, la cual “implica tener que mirar a la universidad desde la óptica de su compromiso por construir ciudadanía” (De la Cruz y Sasia, 2008). Este enfoque crítico difiere de las orientaciones y los discursos tendientes hacia la mercantilización de la universidad, puesto que se sitúa en la apuesta por la recuperación de la visión social y humanista en la educación superior en función de la democracia y no del mercado (Nussbaum, 2014).

Por tanto, tomando las reflexiones de Delgado et al. (2008) en torno al concepto de responsabilidad social universitaria (RSU), podemos decir que ésta comprende la capacidad y obligación de las universidades para responder a los problemas que enfrenta la sociedad, mediante el ejercicio de actividades establecidas por un marco moral de acción definido por el marco estratégico institucional (auto-organización) que se proyecta en actividades de creación de capital social y acciones más concretas que contribuyan a mejorar situaciones específicas de comunidades particulares (exteriorización) de acuerdo a la realidad o contexto que la rodea. En esta perspectiva, según De la Cruz y Sasia,

Es responsabilidad de la universidad la promoción de la justicia social, es decir, la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad de nuestras sociedades a partir de los ámbitos de actividad que le son propios. Lo cual implica poner la docencia, la investigación y la proyección social al servicio de la justicia social. La responsabilidad de las universidades no consiste únicamente en formar ciudadanos responsables, en contribuir al desarrollo económico, social y cultural de nuestras sociedades, o en generar nuevos saberes a través de la investigación y transmitirlos adecuadamente. Aun siendo parte del contenido de su responsabilidad, cada una de estas acciones debe tener presente el horizonte de referencia al que deben ir encaminadas. Siendo la universidad una institución que influye en la sociedad,

---

<sup>13</sup> Desde el punto de vista de la gestión universitaria, ante las críticas sobre el nexo perverso entre éste concepto y el de responsabilidad social empresarial en un contexto donde se viene dando un proceso global de mercantilización y privatización de la educación superior, De la Cruz y Sasia reconocen “que todo lo que está ocurriendo en torno a ese movimiento RSU no se limita a constatar un simple cambio de escenario al que cabe aplicar medidas generales y rígidas para “gestionar” la responsabilidad. Todos afirmamos con rotundidad que la universidad no puede ser considerada únicamente una organización empresarial, y que, por ello mismo, no es pertinente aplicarle los mismos modelos de gestión que al resto de organizaciones de la esfera mercantil” (2008: 24), aunque ésta sea la tendencia, lo cual, además “condiciona notablemente el contenido de su responsabilidad y la posible respuesta de la Universidad en torno a la manera en la que quiere responder a la sociedad” (Ibíd.: 25). No obstante, sigue siendo válido el uso del concepto de RSU para dar cuenta de la relación entre universidad y sociedad, dado que su finalidad depende de su significado más allá de su contexto de emergencia, el cual, sin embargo, sí representa un problema, pues limita sus alcances.

es responsable de canalizar esa influencia con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en nuestras sociedades (2008: 26-27).

Hasta aquí una primera conclusión de este marco pedagógico es que los debates de la educación y la pedagogía pasan también por el ámbito de la formación universitaria, coincidiendo en la orientación transformadora propia del paradigma sociocrítico, la cual envuelve la reflexión sobre la práctica.

Justamente, como ya se insinuó en los planteamientos sobre la naturaleza y finalidad de la universidad, es preciso poner en tensión tales propósitos. Esto será posible en un asunto concreto como lo es la educación y la pedagogía para la paz, práctica institucional universitaria ligada a la concepción particular de RSU. Este referente servirá para analizar experiencias concretas (nacionales e internacionales) que permitirán evidenciar los distintos grados de involucramiento institucional de la universidad en el posconflicto.

No obstante, no bastará con identificar experiencias de educación y pedagogía para la paz; es necesario poner de relieve la propuesta pedagógica que subyace a cada una de ellas. Por tanto, se deben identificar categorías de análisis que definan las orientaciones generales para llegar a una reflexión sobre la educación y la pedagogía de la paz para el posconflicto colombiano desde el ámbito institucional universitario.

Así las cosas, es necesario tomar algunos elementos del presente marco pedagógico que articulen los aspectos pedagógicos en la práctica de la EP, los cuales pueden observarse en las siguientes conclusiones:

- 1) La RSU es la concepción que desarrollan las universidades para realizar sus acciones institucionales en distintas áreas de proyección o temas de interés para la sociedad en función de la construcción de ciudadanía y de justicia social, sirviendo como base para observar prácticas institucionales tales como las de pedagogía y EP;
- 2) La educación como práctica social transformadora orientada por valores, tiene unos propósitos (un para qué) que espera materializar a través de la

enseñanza académica de ciertos contenidos, generalmente organizados en el currículo.

- 3) La pedagogía como reflexión y práctica preocupada por el cómo debería llevarse a cabo el proceso educativo, plantea un conjunto de reflexiones como campo de saber que permiten cuestionar los paradigmas bajo los cuales se realiza la praxis educativa.
- 4) La formación como formación humana remite a la discusión sobre el tipo de sujeto que se quiere formar y su lugar en el mundo, esto es, el desarrollo de sus capacidades en tanto humano y el reconocimiento de su función en el entorno social, proceso que se agencia a través de instituciones de formación como la universidad y sus docentes.
- 5) La didáctica invita a la reflexión sobre la práctica, problematizando a las disciplinas objeto de formación desde el cuestionamiento de su dimensión epistemológica, para llegar tanto a la reflexión del docente sobre su propia práctica como al diseño de métodos que permiten establecer mejores formas de enseñar.

Teniendo en cuenta la anterior síntesis conceptual, para efectos de este trabajo se considera válido articular la reflexión alrededor del concepto de RSU, como eje a partir del cual las universidades establecen distintos grados de compromiso e involucramiento con asuntos sociales, en este caso, la EP; esto servirá para clasificar por tipos de accionar cada una de las experiencias identificadas.

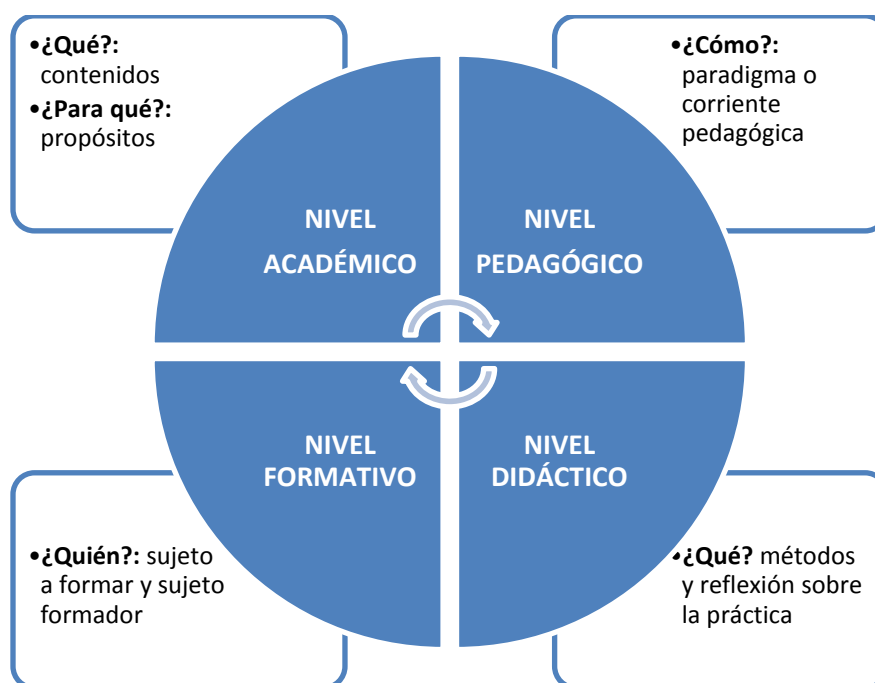
Con este núcleo, puede pasarse a observar en cada experiencia identificada, los distintos niveles pedagógicos de los cuales se derivan subcategorías de reflexión:

- Un nivel académico o de educación, en donde se ubica el qué, los contenidos y el plan de estudios de la EP y el para qué o sus propósitos;
- Un nivel pedagógico en donde se definirá el cómo enseñar en el marco de un paradigma, corriente o tradición adecuada a los fines de la EP en el ámbito de la universidad y su contexto;

- Un nivel formativo donde se reflexionará sobre el quién, en relación tanto al tipo de sujeto o ciudadano que sugiere formar la EP como a la necesidad de la formación del formador, es decir, la pregunta por la formación docente;
- Un nivel didáctico o la pregunta por el qué métodos, que propondrá cuestionar las disciplinas para sugerir la necesidad del desarrollo de la reflexividad del docente y formas de enseñanza de la EP.

En suma, la reflexión pedagógica sobre la EP propuesta aquí para el ámbito institucional universitario es una construcción teórica esquemática útil para articular cuatro niveles en la práctica de la misma (académico, pedagógico, formativo y didáctico), definiendo subcategorías para cada nivel, con el fin de analizar las experiencias internacionales y nacionales, objeto del siguiente capítulo, tal como se sintetiza en el *Gráfico No. 1*.

**Gráfico No. 1. NIVELES PEDAGÓGICOS DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**



Fuente: elaboración propia.

### **3. INICIATIVAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL EN CONTEXTOS DE POSCONFLICTO: una mirada reflexiva sobre sus acciones institucionales desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)**

El tercer capítulo de esta investigación documental tiene como propósito identificar iniciativas de educación y pedagogía para la paz en contextos de posconflicto en experiencias a nivel internacional y nacional en instituciones universitarias.

Tales experiencias, entendidas aquí como iniciativas universitarias, se organizan a partir del concepto ya definido de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), el cual permitirá establecer una clasificación primaria para realizar una mirada reflexiva a partir de los insumos teórico-conceptuales y de las categorías previamente identificadas en el marco pedagógico, las cuales posibilitarán el análisis en el siguiente capítulo.

El presente capítulo se encuentra estructurado en tres secciones. La primera, retoma la definición operativa del concepto de RSU para establecer tipos de accionar institucional entendidos como distintos grados de compromiso universitario posibles con acciones de EP. La segunda, describe las experiencias internacionales identificadas a partir de unas formas de acción institucional. Por último, la tercera sección realiza el mismo ejercicio que la sesión dos, ahora con experiencias destacadas o ejemplares del nivel nacional.

#### **3.1. Tipos de accionar institucional en Educación y Pedagogía para la paz de las Universidades según la concepción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)**

Como ya se señaló en la sección 2.3 correspondiente al Marco pedagógico, la RSU permite observar las acciones institucionales de las universidades frente a

los distintos temas de interés para la sociedad como expresión de su propia comprensión de la responsabilidad institucional. La RSU es entonces el marco moral de acción que cada universidad establece en virtud de su reconocida autonomía, institucionalizándose en un marco estratégico que la organiza para desarrollar las distintas actividades de intervención en su contexto social. De allí que pueda hablarse de formas de involucramiento o compromiso institucional con acciones en materia social como las que corresponden a la educación para la paz.

Desde el punto de vista de los compromisos en RSU, tomando como referente el trabajo de Delgado et al. (2008), para efectos de este trabajo se sugiere tener en cuenta distintos grados de involucramiento de la universidad en acciones de educación y pedagogía para la paz en el marco de situaciones de posconflicto. La propuesta de clasificación propone hablar de tres tipos de acción:

- a) El primer tipo es la *acción tradicional*, la cual incluye a las universidades que se limitan a cumplir sus tres funciones misionales legales (docencia, investigación y extensión) pero que, mediante éstas, participan en iniciativas de educación y pedagogía para la paz.
- b) En segunda instancia, algunas universidades tienen una concepción de RSU bajo la cual realizan acciones discrecionales, paliativas o de intervención en la resolución de conflictos, la cual corresponde a un segundo tipo de acción denominada *mediadora* o intermediación, fundamentalmente, académica.
- c) Las universidades se pueden comprometer en la promoción de condiciones pacíficas y de garantía de la sostenibilidad de las condiciones de existencia de la población en el posconflicto desde acciones tales como las de tipo restaurativo, incluyendo, por ejemplo, procesos de reconciliación y reinserción que hacen parte de la tipología *acción de construcción de paz*, máximo grado de compromiso de las universidades en el posconflicto.

Recapitulando, se tiene entonces en el concepto de RSU una forma de clasificar el accionar institucional de las universidades en el campo de la educación y la pedagogía para la paz en situaciones de posconflicto, según la concepción de la

misma, enunciada en tres tipos de accionar de incremento gradual de compromiso con el posconflicto: un nivel básico en el accionar tradicional limitado a sus acciones misionales; un nivel intermedio en la acción mediadora, fundamentalmente académica; y un nivel profundo en el tipo de acción universitaria comprometida directamente con las acciones de construcción de paz en el posconflicto.

La concepción de RSU se traduce en los tres distintos tipos de accionar institucional, base para la decisión de participar en el posconflicto bajo nueve (9) formas posibles -identificadas en el quehacer institucional de las universidades como institución social- que tienen un objetivo general y establecen unas acciones o actividades específicas para su materialización, como se presenta en el *Cuadro No. 6*.

Respecto a las formas de participación es preciso señalar que éstas son producto de la investigación de Delgado et al.<sup>14</sup> y se entienden como una forma para llevar a cabo el “análisis de las diferentes acciones que desde la universidad, como sector de la sociedad civil, se han realizado, encaminadas a contribuir a la construcción de paz en sociedades que han superado o se encuentran aún en una etapa de conflicto armado interno” (2008: 68).

También cabe aclarar que dependiendo del grado de compromiso de la universidad (RSU) con el posconflicto, se esperan incrementalmente el desarrollo de más formas de participación, aunque, claro está, estas acciones puedan ser realizadas por las universidades sin una vinculación directa a situaciones de posconflicto.

---

<sup>14</sup> En relación a la metodología de la investigación, Delgado et al señala que la “asignación del carácter de la iniciativa se realiza con el fin de clasificar, bajo parámetros comunes, las propuestas sobre construcción de paz identificadas en cada una de las IES que forman parte de la muestra” y que para determinar dicho carácter, “los parámetros establecidos se basan en la relación de los factores actividad/propósito, ligados a cada iniciativa”, lo cual se traduce en que para “determinar el carácter de una iniciativa, se examina en primera instancia su objetivo principal y en segunda instancia el tipo de actividades que se desarrollan en torno a ella para alcanzarlo; ambas acciones, en orden de verificar la correspondencia del campo de acción”, distinguiendo finalmente los nueve (9) “factores de selección para el carácter de la iniciativa” (2008: 81). Aprovechando estos criterios de selección, además de la definición de su objetivo y actividades relacionadas, para efectos de este trabajo los nueve factores se asumen como las formas típicas de participación de las universidades en iniciativas de construcción de paz, considerando que todas estas formas tienen un componente de pedagogía y educación para la paz como se pondrá de relieve en el análisis.

**Cuadro No. 6. Accionar institucional de las universidades en el posconflicto: formas de participación, objetivos y acciones**

<b>Participac.</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>
Acompañamiento y Asesoría	Ofrecer un servicio social de consulta y apoyo en procesos que necesiten un conocimiento específico de orden legal, procesal, técnico y/o teórico.	Apertura de oficinas y centros especializados de asesoría, acceso a redes de apoyo, adaptación de personal para atender solicitudes especiales, etc.
Capacitación / Entrenamiento	Brindar espacios para la puesta en práctica de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas en el marco de una cátedra o estudio preliminar.	Talleres, capacitaciones, cursos teórico-prácticos, pasantías, etc.
Curricular / Académico	Asignar dentro de los programas académicos de pregrado o postgrado contenidos sobre temáticas en Resolución de Conflictos, Derechos Humanos, Sociedad civil, Procesos de Paz, etc. que permitan su aprehensión y reflexión.	Cátedras abiertas o cerradas, asignaturas, electivas o cursos de extensión, diplomados, seminarios, etc.
Fortalecimiento Institucional	Crear áreas institucionales y centros especializados que coordinen actividades en torno a temáticas relacionadas con los procesos de construcción de paz. Se busca igualmente el fomento del estudio, análisis, investigación y desarrollo de proyectos que estimulen a la comunidad educativa a la reflexión sobre los elementos coyunturales del conflicto armado y a la práctica de medidas preventivas, paliativas o restaurativas.	Conformación de Centros, Institutos, departamentos o grupos especializados, comprometidos con la proyección social en diferentes sectores poblacionales.
Intervención en Resolución de Conflictos	Participar en procesos de resolución pacífica de conflictos, ya sea por iniciativa propia o por voluntad de las partes en conflicto. Se incluyen: Facilitación, Buenos Oficios, Mediación, Conciliación y Arbitramiento.	Designación de áreas neutrales para llevar a cabo diálogos de paz y negociación entre las partes. Asimismo, las labores autorizadas a desempeñar como tercero de manera voluntaria o por petición de las partes.
Investigación	Obtener información, utilizando métodos científicos que permitan el aporte al conocimiento a partir del estudio, verificación o aplicación de una tesis predeterminada.	Investigaciones en curso y publicaciones académicas derivadas de trabajos de investigación sobre temáticas relativas a la construcción de paz, derechos humanos, y la resolución pacífica de conflictos.
Movilización Social	Generar una participación social a través de la convocatoria hacia un propósito determinado que contribuya a procesos de construcción de paz.	Configuración de redes sociales de apoyo, actividades de denuncia, realización de manifestaciones sociales, etc.
Programas Especiales	Proporcionar un esquema que involucre actividades interdisciplinarias, combinando aspectos teórico-prácticos dentro de un proyecto que, por lo general, apelan al desarrollo multidimensional del individuo.	Programas independientes coordinados por centros especializados dentro de las IES, proyectos de desarrollo social, etc.

Registro, Análisis y Difusión de Información	Permitir la sistematización y acceso a la información, con el fin de facilitar procesos de reflexión, análisis, transparencia y propagación de contenidos a diferentes instancias o comunidades.	Publicaciones, bases de datos, programas radiales, espacios televisivos, grupos de estudio, eventos, etc.
---	--	---

Fuente: elaboración propia con base en Delgado et al. (2008).

Así las cosas, específicamente para iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz hipotéticamente se espera encontrar que formas de participación como capacitación/entrenamiento, investigación, y registro, análisis y difusión de información, correspondan a la acción tradicional, mientras que si se encuentran el acompañamiento y la asesoría, la participación curricular/académica y los programas especiales, se trate ya de un accionar de mediación, siendo el grado supremo o nivel profundo las anteriores formas de participación más las de fortalecimiento institucional, la intervención en resolución de conflictos y la movilización social, que dan cuenta de la acción de construcción de paz.

Sobre esta base se llevará a cabo el análisis de las experiencias internacionales y nacionales, rastreando las relaciones identificadas resumidas en la *Tabla No. 1*. No obstante, se reitera que la anterior aseveración es una hipótesis exploratoria que será preciso verificar en las experiencias, dado que cada iniciativa tiene su propia dinámica de acuerdo al tipo de conflicto y a su forma de resolución, así como también al desarrollo mismo de la universidad en cada país, entre otros factores puntuales o específicos para cada caso.

**Tabla No. 1. Tipos de accionar y formas de participación universitaria en el posconflicto**

TIPOS DE ACCIONAR SEGÚN RSU	FORMAS DE PARTICIPACIÓN ESPERADAS
Acción Tradicional	Capacitación/entrenamiento Investigación Registro, análisis y difusión de información
Acción Mediadora	Acompañamiento y asesoría Curricular/académica Programas especiales

Acción de Construcción de Paz	Fortalecimiento institucional Intervención en resolución de conflictos Movilización social
-------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la anterior tipología y la hipótesis resumida en la *Tabla No. 1*, es posible realizar un acercamiento a las experiencias internacionales y nacionales de iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz, con el fin de extraer de ellas lecciones a tener en cuenta frente al eventual escenario de posconflicto en Colombia.

### **3.2. Experiencias internacionales: la Universidad comprometida con el posconflicto**

Como se señaló en el capítulo uno, el conflicto armado interno colombiano tiene un carácter histórico-político propio con implicaciones socioculturales muy arraigadas sobre la cultura política nacional. No obstante, las características endógenas del conflicto no impiden que la experiencia colombiana pueda compararse y recibir aportes de experiencias internacionales equivalentes en las que también ha persistido una situación de conflicto armado interno, finalmente resuelta tras un acuerdo de paz para entrar como sociedad a una fase de posconflicto.

Así las cosas, concretamente, resulta pertinente identificar algunas experiencias de participación de las universidades en situaciones de posconflicto, específicamente, mediante acciones de educación y pedagogía para la paz ligadas a su propia concepción de RSU.

Con esta finalidad, tomando como referente principal el trabajo de Delgado et al. (2008) y la Base de datos de iniciativas universitarias internacionales de construcción de paz de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano<sup>15</sup>, junto a la revisión bibliográfica puntual de algunas iniciativas complementarias, a

<sup>15</sup> Documento inédito elaborado por el Grupo en Política y Relaciones Internacionales (CERCID) de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano que contiene información general sobre la caracterización del conflicto armado, la institución de educación superior y la iniciativa.

continuación se presenta el *Cuadro No. 7* en donde se organiza la información sobre las iniciativas universitarias en cada región del mundo, identificando algunos países con un tipo de conflicto y una forma de solución particular, junto a las universidades y acciones adelantadas en la fase de posconflicto.

**Cuadro No. 1. Experiencias universitarias de países de Asia, Europa y Centroamérica**

Región	PAÍS	TIPO DE CONFLICTO/ FORM DE SOLUCIÓN	UNIVERSIDAD Y ACCIONES
Asia	Filipinas	Conflicto interno étnico-nacionalista (1969 – actualidad): Sin acuerdo.	<p><u>Assumption College</u>: Universidad de filiación cristiana que lidera <i>iniciativas de carácter curricular</i> como talleres, seminarios y cursos a nivel de pregrado y de posgrado sobre derechos humanos, educación para la paz y educación para la ciudadanía, a la vez que ha impulsado programas de entrenamiento y capacitación para profesores.</p> <p><u>Ateneo de Manila University</u>: Universidad jesuita que sobresale con <i>iniciativas de acompañamiento, investigación y capacitación en liderazgo</i> sobre derechos humanos, promoción de iniciativas de asesoría y acompañamiento dirigidas a la protección de los derechos de los niños y poblaciones indígenas.</p> <p><u>Philippine Women’s University</u>: Actividades de <i>voluntariado y de trabajo social</i> que directamente involucran a la comunidad académica con las realidades sociales de las poblaciones vulnerables.</p> <p><u>Miriam College</u>: Conformó el Centro en Educación para la paz, como iniciativa de <i>fortalecimiento institucional</i>, declarándose como “zona de paz” (1991).</p>
	Sri-Lanka	Conflicto territorial-secesionista y étnico-nacionalista (1983-2009): Victoria militar, continuidad del conflicto.	<p><u>Universidad de Peradeniya y Universidad de Colombo</u>: Centre for the Study of Human Rights (CSHR). Interés por la <i>formación, investigación y proyección en Derechos Humanos</i>: capacitación y entrenamiento en Derechos Humanos con diversas poblaciones, complementando con propuestas de <i>difusión de información</i> y promoción de la convivencia pacífica desde acciones en las áreas tradicionales.</p>
Europa	Irlanda del Norte	Conflicto interno étnico-nacionalista (1969-1988): Acuerdo de Belfast o Acuerdo de Viernes Santo, abrió espacios de representación.	<p><u>Universidad de Ulster y Universidad de Queen en Belfast</u>: Centros de investigación como el International Conflict Research (INCORE) o el Centre for Study of Ethnic Conflict donde se identifican <i>labores curriculares, de investigación y de extensión</i> importantes con un énfasis particular en el estudio de los <i>conflictos étnicos</i>, con una oferta dirigida a actores sociales e institucionales, que a nivel operativo se articula con sectores e instancias gubernamentales con el fin de canalizar recursos públicos y de cooperación.</p>

Centroamérica	El Salvador	Guerra insurgente (1980-1993): Acuerdo de Paz de Chapultepec: reconciliación y reconstrucción con reformas estructurales	<u>Universidad Centroamericana José Simeón Cañas</u> : Abanderada de causas sociales como la atención y asesoría a <i>migrantes</i> , a través de su centro especializado en <i>formación sociopolítica de líderes comunitarios</i> promueve acciones concretas de apoyo en procesos de organización y participación desde la base social, que posibiliten la defensa de los derechos fundamentales, el compromiso con la justicia y la conformación de redes sociales cimentadas en los valores democráticos. La universidad tiene un <u>Instituto Universitario de Opinión Pública</u> que coordina proyectos para “promover programas y políticas de prevención de la violencia juvenil e impulsar y desarrollar políticas públicas, integrales e inclusivas de prevención de <i>violencia juvenil</i> y promover el respeto de los derechos humanos”. A nivel curricular, se orientan a la <i>formación</i> en resolución de conflictos, mediación, derechos humanos y DIH. Así mismo, se destacan las <i>campañas de sensibilización</i> , coordinadas desde el <u>Centro de Estudios de Género</u> , y el programa de <i>voluntariado para la paz</i> , promovido desde el <u>Centro Escuela de Mediación</u> .
	Guatemala	Guerra insurgente (1960-1996): Acuerdo de Paz Firme y Duradera, con énfasis en derechos de los grupos indígenas.	<u>Universidades de San Carlos</u> : Iniciativas en investigación sobre estudios de paz a partir de centros de investigación y de documentación. <u>Rafael Landivar</u> : Cursos de formación a nivel de posgrado. Institutos especializados como el INTRATAPAZ- Instituto de transformación de conflictos para la paz.
	Nicaragua	Guerra insurgente (1979-1990): Acuerdos de Esquipulas I y II para la reconciliación y la verdad.	<u>Universidad Politécnica de Nicaragua</u> : De origen privado y naturaleza religiosa (Congregación Católica), ha encabezado actividades de <i>denuncia, asistencia legal, gestión pacífica de conflictos</i> , educación y capacitación en DD.HH que a su vez ha liderado el desarrollo de una cultura de paz.

Fuente: elaboración propia con base en: Delgado et al. (2008).

Las experiencias internacionales identificadas deben entenderse como muestras o casos-tipo de situaciones de conflicto y posconflicto donde las universidades tuvieron una participación reconocida y registrada<sup>16</sup>, siendo pre esto válido tenerlas en cuenta en el caso colombiano. Aun así, es necesario reconocer que para la realización de un análisis más profundo, sería útil contar con más casos y más datos sobre cada una de las iniciativas, pero, dados los objetivos, tiempos y alcances de este trabajo, aquí no será posible. Por ello, se decidió tomar algunos elementos generales (descriptivos) de las iniciativas identificadas en cada región con el fin de hacer un análisis preliminar y luego realizar -en el cuarto capítulo- una reflexión global por niveles pedagógicos, dada la dificultad para identificar aspectos específicos.

<sup>16</sup> Para ampliar información sobre las razones que fundamentan esta selección, el proceso de elaboración, ficha técnica y análisis ver el trabajo de Delgado et al. (2008).

Las experiencias internacionales materializadas a través de las nueve formas de participación, presentan énfasis distintos y matices de acuerdo al tipo de conflicto y su forma de solución, encontrando diferentes tendencias regionales según el caso identificado.

Interpretando la información que aparece en el *Cuadro No. 7*, en las experiencias asiáticas (Filipinas y Sri-Lanka) donde el conflicto sigue sin un acuerdo o tuvo una resolución parcial –militarmente-, la acción de las universidades tiende a ser de tipo tradicional y de preparación a la población para un futuro de paz, desde acciones de capacitación/entrenamiento, fortalecimiento institucional e investigación, similar al caso europeo (Irlanda del Norte) donde predomina la acción tradicional, aunque con la diferencia de que al ya contar con un acuerdo de paz, la universidad tiene mayores posibilidades para interactuar con actores sociales e institucionales (gobierno y cooperación internacional) para promover agendas de investigación y proyectos de extensión.

Especial atención merecen los casos de Centroamérica (Guatemala, El Salvador y Nicaragua)<sup>17</sup>, dada su cercanía y similitud con el caso colombiano por tratarse de conflictos internos armados donde se desarrollaron de forma sostenida guerras subversivas. Las experiencias centroamericanas muestran un mayor grado de compromiso de las universidades en un espectro amplio que, en una situación de posconflicto, combinó los tres tipos de acciones en distintas etapas de los procesos, tales como:

- en El Salvador, acciones tradicionales de formación a líderes comunitarios (Escuelas populares) y asistencia a migrantes, programas de prevención de nuevas violencias y campañas de sensibilización;
- en Guatemala, investigación y creación de institutos para adelantar labores de registro, análisis y difusión de información desde una perspectiva intercultural y de atención a los desarraigados;
- en Nicaragua, participación en procesos de denuncia, asistencia legal y gestión pacífica de conflictos, siendo parte de Comisiones para la

---

<sup>17</sup> Para el análisis de los casos de Centroamérica se tuvieron en cuenta los trabajos de García-Ruíz (2000), Callejas (2001), Guevara-Darlyn (2001) y Chaclan (2001).

implementación de la agenda de paz desde una reforma educativa incluida en la agenda de reformas acordadas en el acuerdo de paz.

En suma, llama la atención la manera como en el caso centroamericano las universidades participaron directa o indirectamente a través de los tres tipos de acciones (tradicional, mediación, construcción de paz) en distintas etapas de los procesos de negociación, transición y sobre todo de posconflicto, dada una trayectoria de RSU comprometida con la búsqueda de salidas al conflicto y la realización de acciones de construcción de paz.

De igual manera, a diferencia de los casos asiáticos y el europeo, en Centroamérica se observa un contexto de terminación efectiva del conflicto y un profundo proceso de posconflicto que no se limitó al cese al fuego (paz negativa) sino que involucró una larga etapa de construcción de paz (paz positiva) donde las universidades jugaron un importante rol social y político.

La investigación realizada por el Grupo en Política y Relaciones Internacionales (CERCID) y presentada por Delgado et al. (2008), si bien realiza un completo ejercicio de sistematización de iniciativas universitarias para la paz, para efectos de este trabajo presenta dos problemas.

El primero es que las experiencias registradas corresponden a iniciativas universitarias de construcción de paz y no exclusivamente a iniciativas de educación y pedagogía para la paz, lo cual si bien no es excluyente sino complementario, impide ver en ellas los aspectos pedagógicos que subyacen a las prácticas, así éstas se encuentren allí contenidas.

El segundo problema es que los investigadores solo tuvieron en cuenta casos en los que hubo presencia sostenida de conflicto armado interno y se llegó a una etapa de posconflicto, sin incluir casos como los suramericanos; al respecto, cabe traer a colación que luego de la caída de estas dictaduras cívico-militares se dieron los procesos de transición a la democracia en donde las iniciativas de educación y pedagogía para la paz desde la sociedad civil se hicieron presentes, razón además para incluirlas en este trabajo dada la expectativa de democratización y transformación social que acompaña la idea de posconflicto.

Los precedentes problemas pueden ser resueltos retomando uno de los planteamientos ya expuestos en el marco conceptual. Es necesario recordar que la historia de la educación y la pedagogía para la paz se desarrolla a través de cuatro olas o hitos generadores que se traducen en cuatro dimensiones (pedagógica, institucional, política y académica) que demuestran cómo ésta no se circunscribe exclusivamente al ámbito académico o escolar, sino que hace parte de las prácticas sociales y sus propósitos, dependiendo del paradigma desde el que se enuncie.

Frente al primer problema, se reafirma que toda iniciativa de construcción de paz tiene implícita una concepción de educación y pedagogía para la paz que hace parte de sus prácticas, razón para sostener que las iniciativas sistematizadas por Delgado son válidas para los objetivos de este ejercicio investigativo. Frente al segundo problema, sí es necesario dar un vistazo sobre la experiencia suramericana, entendiendo que el posconflicto colombiano implicará en su fase de construcción de paz adelantar un proceso de democratización como el vivido en las transiciones a la democracia en los casos suramericanos.

En desarrollo de este último planteamiento, específicamente como iniciativas de educación y pedagogía para la paz en Suramérica, se encuentra -como expresión de una forma distinta de llegada a la búsqueda de la cultura de paz con participación de las universidades- el caso del Cono Sur (Chile, Argentina y Brasil)<sup>18</sup> y sus procesos de transición a la democracia, los cuales son una muestra latinoamericana que ofrece lecciones importantes para el caso colombiano, sobre todo en relación con la educación para la democracia y la educación en Derechos Humanos (donde también puede incluirse el caso del Perú<sup>19</sup>), determinante en los procesos de verdad, justicia y memoria histórica.

En este punto es necesario hacer una reflexión general sobre la contribución de las universidades a los procesos de transición a la democracia, ejercicio que

---

<sup>18</sup> Al respecto se tuvieron en cuenta los trabajos de Puiggrós (1993), Mejía y Restrepo (1997), Sacavino (2012), entre otros.

<sup>19</sup> Al respecto se identifica la experiencia del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), escuela fundada en 1985 como espacio de derechos y democracia, soportada en una educación centrada en la persona, en el aprendizaje significativo e integrador (Mujica, 2001).

plantea un interrogante sobre el carácter democrático de la educación de un país, particularmente en el contexto histórico-político latinoamericano. Según Braslavsky, este carácter puede definirse desde dos perspectivas:

En primer lugar, desde la perspectiva del funcionamiento del sistema educativo en sí mismo y, en segundo lugar, desde la perspectiva de su contribución a la democracia como modelo de desarrollo "societal" en su multiplicidad de dimensiones. En principio se puede sostener que en cierto sentido el funcionamiento democrático del sistema educativo en sí mismo es una condición necesaria, pero no suficiente, para potenciar la contribución de la educación a la construcción de la democracia en toda su multiplicidad y complejidad. A los efectos de lograr esa potenciación, parece necesario que a través del sistema educativo se contribuya a producir y distribuir ciertos conocimientos claves y que, además, los desafíos educativos se resuelvan al unísono con los otros desafíos de la construcción democrática y de la superación de los condicionantes estructurales derivados de la crisis (1989: 18).

De acuerdo a la experiencia de los procesos transicionales del Cono Sur, sí la contribución a la redemocratización de la sociedad desde las universidades depende del funcionamiento mismo de la universidad en términos de su "democratización externa e interna"<sup>20</sup>, entonces resulta contradictorio que tras el fin de la hegemonía autoritaria, en todos los casos<sup>21</sup>, las políticas

---

<sup>20</sup> "Se ha tendido a englobar a todos los aspectos vinculados con el acceso y la permanencia en el sistema educativo en el concepto de democratización externa; y a los vinculados a la participación de todos los actores en las decisiones de las instituciones educativas (desde las propiamente institucionales, por ejemplo el uso de los espacios, las relaciones entre el personal, mecanismos de diseño de programas, etc.; hasta las vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada aula) en el de democratización interna (Tedesco, J.C., 1979)" (Braslavsky, 1989: 18-19).

<sup>21</sup> En el caso Chileno, para Ruíz los proyectos educacionales de la transición democrática pactada en Chile "significan una cierta continuidad, pero también cambios importantes, en relación al modelo de mercado que impone el régimen militar a partir de la década de 1980" (2005: 87), explicados por los "anclajes autoritarios" dejados y por el modelo de la Concertación por la Democracia, que restringieron el proceso de democratización. Por su parte, Southwell señala que en el caso de Argentina, durante la primera administración post-dictatorial (Alfonsín, 1983-1989), se "articuló una nueva cadena equivalencial alrededor de la noción de democracia; allí articuló las nociones de anti-autoritarismo y participación de la sociedad civil" (2002: 1) pero no se llegó a desarrollar un nuevo proyecto pedagógico hegemónico capaz de sustituir el dispositivo autoritario instaurado a través de las instituciones educativas durante la intervención dictatorial. Así mismo, en el caso de Brasil, teniendo en cuenta que las regiones (universidades federales) ejercieron resistencia a la dictadura a través de la educación popular, la cultura y el movimiento social (Mejía y Restrepo, 1997: 70-71) desde instituciones predominantemente públicas y que desde el nivel municipal no se esperó el fin del régimen militar para adelantar la formulación e implementación de políticas educacionales orientadas hacia la democracia, se reproduce la misma tendencia, registrada así por Cunha: "Si la democratización de la educación brasilera viene ocurriendo en gran medida por la fuerza de la participación popular, principalmente a través del voto, el retroceso también ha ocurrido por efecto de esa fuerza y de ese mecanismo. Del mismo modo que los gobernantes (alcaldes y gobernadores) hicieron avanzar la reorganización de la educación según parámetros democráticos, también fueron electos por el voto popular directo de aquellos que condujeron al retroceso" (1989: 218). En suma, junto a los demás casos latinoamericanos no analizados, se puede sostener que la tendencia evidente es la tensión entre la democratización de las universidades en contradicción con las políticas neoliberales antidemocráticas.

gubernamentales neoliberales en educación conlleven restricciones al goce efectivo de los derechos ciudadanos (en particular al derecho a la educación), por una parte, mientras que las directivas universitarias a su interior comienzan a desarrollar procesos antidemocráticos de reforma -la denominada “Tercera Reforma”<sup>22</sup>- para adecuar institucionalmente a las universidades a las lógicas del mercado en el contexto de la globalización, constituyendo una restricción institucional frente a los desafíos de la construcción democrática y de la superación de los condicionantes estructurales que condujeron a la crisis de la democracia<sup>23</sup> y de la institucionalidad de la universidad. En palabras de Boaventura de Sousa Santos,

en los países que vivieron dictaduras a lo largo de las tres últimas décadas, la inducción de la crisis institucional de la universidad tuvo dos razones: la de reducir la autonomía de la universidad hasta el punto máximo y hasta la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico, y la de poner la universidad al servicio de los proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público de la universidad y obligando a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el emergente mercado de los servicios universitarios (2007: 24).

Desde la década de 1980, esta tendencia modernizadora neoliberal opera de igual manera para el resto de universidades tanto de los países que no vivieron dictaduras cívico-militares como de los que sí, dada la imposición de los procesos de ajuste estructural. Siguiendo con el mismo autor:

En los países que pasaron en este período de la dictadura a la democracia, la eliminación de la primera razón (control político de la autonomía) fue

---

<sup>22</sup> Según Hernández, para la universidad “(e)l siglo XX fue un periodo de cambios importantes que la literatura distingue en tres grandes momentos: la hegemonía de la universidad pública, gratuita y autónoma que se extendió por Latinoamérica a partir de la Reforma de Córdoba en 1918; la ampliación radical y la diversificación del sistema, con un crecimiento rápido y relativamente caótico de las instituciones de educación superior privadas, entre los años setenta y noventa, y la llamada “Tercera Reforma”, desde los noventa a hoy” (Mockus, 2012: 32-33). La tercera reforma incluye la flexibilización curricular, la intensificación del trabajo académico, la integración entre las funciones de investigación, docencia y extensión, la apertura a nuevas pedagogías, la diferenciación del profesorado en términos de títulos y productividad, el empleo creciente de las TIC, el reconocimiento del trabajo presencial y no presencial de los estudiantes en créditos académicos, la organización de la investigación y el trabajo en redes. Frente a ello, las universidades han respondido de modos distintos; según Hernández, “(a)lgunas instituciones se acomodan al juego de la competencia debilitando su preocupación por la calidad; otras emprenden reformas académicas que les permitirán asumir los nuevos retos sin perder su identidad” (Mockus, 2012: 34).

<sup>23</sup> No obstante el panorama institucional, retomando el planteamiento de Sacavino (2102), tal situación también representa un reto para la democratización de las sociedades desde la educación en/para los derechos humanos y por lo tanto para el campo de la educación y la pedagogía de la paz en el contexto colombiano.

frecuentemente invocada para justificar la bondad de la segunda (creación de un mercado de servicios universitarios). En estos países, la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo tiempo con la privatización de la educación superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas. Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y educación. Así, con el paso de la dictadura a la democracia, insospechadas continuidades avanzaron subrepticamente entre las rupturas manifiestas (De Sousa, 2007: 25).

De la revisión de las experiencias de redemocratización de la sociedad en los países del Cono Sur se desprende una valiosa reflexión actual sobre el papel de la educación y la pedagogía para la paz desde las universidades, a través de las acciones de educación en/para los derechos humanos en relación con los hechos (procesos de verdad) y las víctimas (procesos de memoria)<sup>24</sup>, la comprensión de contradicciones de la democracia y el mercado en términos de derechos (procesos de formación política) y las necesidades de justicia e inclusión social en tensión con las políticas neoliberales en materia educativa, como se resume en la *Tabla No. 2*.

**Tabla No. 2. La universidad en los procesos de transición a la democracia en los países del Cono Sur (Chile, Argentina y Brasil)**

País	PROCESO: De la dictadura a la democracia	RESULTADO: Contradicción entre la democratización y la política neoliberal antidemocrática en medio de procesos de verdad y memoria	
Chile	Continuidad con el modelo por "anclajes autoritarios" y modelo de concertación	Restricción del proceso de democratización.	<i>CRISIS INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD:</i>
Argentina	Cambios de discurso, pero no nuevo proyecto pedagógico hegemónico	Continuidad del dispositivo autoritario.	control político de la autonomía y creación de un

<sup>24</sup> Tales acciones en el marco de "políticas de verdad y memoria" constituyen ejercicios que, en los países del Cono Sur fueron realizados por docentes e investigadores universitarios, entre otros, y se decantan en informes tales como: el Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) Nunca Más (1984) de Argentina; el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación de Chile - Informe Rettig- (1991); y el Informe de la Comisión de la Verdad de Brasil (2014).

Brasil	Resistencia desde las universidades regionales y acciones de educación orientadas a la democracia	Reorganización de la universidad como retroceso con la democracia y contra la participación popular.	mercado de servicios universitarios (privatización y desnaturalización)
--------	---	--	---

Fuente: elaboración propia.

De forma sumaria, si bien no fue posible aquí identificar el accionar institucional universitario como algo independiente a las dinámicas sociopolíticas y del movimiento social, al ser la universidad parte de éstas<sup>25</sup>, se identifica en las experiencias sociales del Cono Sur no el concepto de educación y pedagogía para la paz, sino el de educación en/para los Derechos Humanos en la construcción de los procesos de redemocratización.

Según Susana Sacavino, esta forma de educación enmarca tres aspectos tensionantes a tener en cuenta: 1) Su relación con las violaciones ocurridas en las dictaduras vividas; 2) La tensión entre democracia y mercado y sus consecuencias desde el punto de vista del ejercicio efectivo de los derechos económicos y sociales; y 3) La afirmación de los derechos culturales, reivindicados por grupos históricamente silenciados y excluidos, y que requerirán la inserción de políticas públicas específicas (2012: 17-18).

En general y sin llegar aquí a profundizar en tales experiencias, se puede sostener que en los procesos de democratización del Cono Sur, “(l)a educación en/para los derechos humanos ha contribuido para la construcción democrática teniendo como eje central los derechos de la igualdad” (Sacavino, 2010: 20), así los sistemas educativos y la universidad en particular se encuentren sometidos al influjo antidemocrático neoliberal (De Sousa, 2007) que contradice sus propósitos

<sup>25</sup> La universidad se desenvuelve en un contexto socio-histórico que la determina, junto a las acciones de los demás agentes sociales en medio de los desafíos que, como sociedad, deben asumir en un momento concreto. En este sentido, el caso de Argentina es ilustrativo sobre la relación de la educación superior con su contexto social, al igual que en los demás países del Cono Sur -y en general en la región- en las décadas de los 80 y 90 durante y tras el fin de las dictaduras. Según Puiggrós, en Argentina “(e)l gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), junto con las garantías constitucionales, restableció la autonomía universitaria plenamente. No obstante, las concepciones sobre la relación entre universidad y Estado entraron nuevamente en crisis en las postrimeras del alfonsinismo, a partir de otro problema: la hecatombe económica. Con el triunfo peronista de 1989 se produjo la aplicación plena de las políticas de “ajuste” provenientes del alineamiento de la Argentina a las directivas neoliberales de los organismos financieros internacionales” (1993: 14).

democratizadores, lección importante para el eventual posconflicto colombiano y sus posibles contradicciones, dificultades y restricciones institucionales (Madrigal, 2014) para la implementación de acciones de pedagogía y EP que apunten a la transformación efectiva de la sociedad.

En síntesis, el análisis de las experiencias internacionales constata cómo en todos los casos donde una sociedad ha padecido un conflicto interno armado prolongado o un cierre de la democracia como una dictadura, las universidades siempre han desarrollado acciones en el posconflicto/posdictadura, tendientes a la construcción de paz y democracia, junto a los actores del movimiento social. Esto significa que las universidades han sido determinantes en la construcción de paz y en la implementación de los acuerdos y procesos de reforma institucional conforme a los casos estudiados.

Precisamente, para hallar las principales lecciones que dejan éstas iniciativas identificadas, a continuación se lleva a cabo la revisión sumaria de las experiencias, presentando un análisis comparado de los tipos de accionar y las formas de participación de las universidades internacionales, usando las relaciones hipotéticas anteriormente registradas en la *Tabla No. 1*.

La finalidad de este trabajo es comparar las experiencias entre sí e identificar sus aspectos pedagógicos, siguiendo los planteamientos presentados en el Marco conceptual (sección 2.3). Así, finalmente, se ubican los casos ejemplares identificados por cada tipo de accionar en el caso colombiano actual para reflexionar en torno a ellas sobre qué tanto corresponden a los preceptos de la educación y la pedagogía para la paz.

En primer lugar, el análisis comparado que se registra en la *Tabla No. 3*, comprueba la hipótesis de que el compromiso de la universidad con el posconflicto, como expresión de su concepción de RSU, se mide a partir del desarrollo institucional del mayor número de formas de participación, oscilando entre el nivel básico del accionar tradicional y el nivel medio de la acción mediadora, hasta el nivel profundo en el tipo de acción universitaria comprometida directamente con las acciones de construcción de paz en el posconflicto.

**Tabla No. 3. Análisis comparado de iniciativas institucionales universitarias en el posconflicto en experiencias internacionales (Asia, Europa y Centroamérica)**

ANÁLISIS COMPARADO							
Accionar	Formas de Participación	Hallazgos					
Acción Tradicional	Capacitación/entrenamiento	X	X				X
	Investigación	X		X		X	
	Registro, análisis y difusión de información		X			X	X
Acción Mediadora	Acompañamiento y asesoría	X		X	X		X
	Curricular/académica	X		X	X	X	
	Programas especiales	X			X	X	
Acción de Construcción de Paz	Fortalecimiento institucional	X			X		
	Intervención en resolución de conflictos				X		X
	Mobilización social				X		X
Casos	País	Filipinas	Sri Lanka	Irlanda	El Salvador	Guatemala	Nicaragua
	Región	Asia		Europa	Centroamérica		

Fuente: elaboración propia.

La tabla revela que las experiencias asiáticas en donde el conflicto ha sido resuelto de manera parcial o de forma insatisfactoria (paz negativa) la participación universitaria se mantendrá en el margen del accionar tradicional con acciones de EP enfocadas a la preparación de la población a un eventual y deseado escenario de posconflicto e incluso podrán presentarse participaciones puntuales -no sostenidas en el tiempo- correspondientes a la acción mediadora en la promoción de la convivencia pacífica, que muy difícilmente trascenderán a acciones de construcción de paz.

Desde la perspectiva teórica de la EP, tales acciones universitarias caben dentro de su *dimensión institucional* que se limita a un proceso informativo, llevar a cabo acciones de difusión de la información o transmisión de contenidos, es decir, a la educación *sobre* la paz (Pérez, 1997) y no propiamente educación *para* la paz con un carácter crítico y transformador.

Aunque una sola experiencia no es suficiente para generalizar e identificar una tendencia, el caso europeo de Irlanda del Norte sirve para dar cuenta del predominio de la acción mediadora luego de la firma de unos acuerdos que pusieron fin definitivo al conflicto, a diferencia de los casos del continente asiático.

En Irlanda del Norte la acción mediadora de las universidades se explica por el grado de reconocimiento público y gubernamental de la universidad como institución social, característica que le permite a ésta ir más allá de sus funciones

misionales (acción tradicional) para acompañar al gobierno mediante su oferta de servicios académicos y su capacidad para realizar estudios para entender el conflicto (en este caso, un conflicto étnico), pero sin comprometerse directamente con los temas acordados (acción de construcción de paz), manteniendo su neutralidad.

En términos de educación y pedagogía para la paz, es notable su *dimensión académica* al ofrecer servicios de acompañamiento y asesoría, aprovechando el desarrollo universitario de los estudios para la paz como reflexión e investigación teórica de las causas y consecuencias del conflicto, aunque esto se limite a informar a través de la difusión de sus investigaciones y a formar a actores sociales e institucionales, a través de los proyectos de extensión financiados, desde un paradigma o una concepción pedagógica lógico-positivista (centrada en la obtención de recursos técnicos y lúdicos para la intervención social neutral) o, en otros casos, hermenéutica-interpretativa (orientada a la re-conceptualización de los principios de la Irenología de acuerdo a sus necesidades de estudio) en los términos señalados por Jares (1991).

Sobre todo es de interés para esta investigación la experiencia centroamericana, puesto que a diferencia de los casos de Asia y Europa, las universidades sí expresan un claro accionar en el posconflicto en todos sus tipos y formas de participación, además de ser éstos los casos que más se asemejan al conflicto colombiano (Bejarano, 1995; Schultze-Kraft, 2005).

Los hallazgos de la *Tabla No. 3*, prueban que las experiencias de Centroamérica se encuentran sobre todo en la acción de construcción de paz como mayor grado de compromiso de acuerdo a su RSU, dado que en estos casos las universidades vienen de una tradición de trabajo articulado con el movimiento social por la paz y la búsqueda de salidas negociadas al conflicto.

En consecuencia, las universidades han combinado los distintos tipos de acción en diferentes etapas del desarrollo histórico del proceso (conflicto y posconflicto), realizando aportes adecuados a las demandas sociales de sus propios contextos: atención y asesoría a migrantes en El Salvador; servicios educativos con enfoque

multicultural y énfasis en los derechos de los grupos indígenas en Guatemala; y trabajo social para el desarrollo de una cultura de paz con comunidades de base y el estudio y diseño de una reforma educativa derivada de los acuerdos de paz en el caso de Nicaragua.

La pedagogía y la EP en los casos centroamericanos comprenden sobre todo una *dimensión política* (posicionamiento crítico de la academia desde prácticas comprometidas con la paz que demuestran la pertinencia social de sus acciones) y una *dimensión pedagógica* (vocación transformadora de la educación y de los sujetos a partir de debates sobre el ser y el quehacer de la universidad) que corresponden a un enfoque sociocrítico de EP que propone cuestionar la realidad social y desarrollar un espíritu crítico en clave de transformación del individuo, la sociedad y de los procesos pedagógicos (Jares, 1991; Cabezudo, 2006; Salamanca et al. 2009) en sintonía con una idea de posconflicto comprometida con alcanzar la paz positiva (construcción de paz), valorando de igual manera el conflicto y haciendo de este parte de un proceso de democratización profunda de la sociedad.

De tal manera, el análisis adelantado sobre las experiencias internacionales, insumo base para el análisis de las experiencias nacionales, se resume de forma esquemática en la *Tabla No. 4*.

**Tabla No. 4. Dimensiones de la Educación para la Paz en el accionar institucional de las universidades internacionales en el posconflicto**

TIPO DE ACCIONAR	REGIÓN	DIMENSIÓN DE LA EP
Acción Tradicional	Asia	Institucional
Acción Mediadora	Europa	Académica
Acción de Construcción de Paz	Centroamérica	Política y Pedagógica

Fuente: elaboración propia.

### **3.3. Experiencias nacionales: la Universidad dependiente de las dinámicas sociales**

En Colombia, la promoción de una cultura de paz a través de la pedagogía y la EP no ha sido una prerrogativa de las universidades; ésta, proviene del movimiento social por la paz como una de las múltiples iniciativas en las que la universidad, como institución social, tiene participación directa o indirecta a través de los distintos tipos de nexos de los actores de la comunidad universitaria<sup>26</sup>.

De igual manera, como se señaló en el primer capítulo, la participación de la sociedad civil en los procesos institucionales de búsqueda de la paz a través de salidas negociadas estuvo en un principio ausente, hasta su progresivo aumento en las décadas de los 80 y 90 cuando emerge con fuerza el movimiento social por la paz, obteniendo reconocimiento público y protagonismo político.

También se debe retomar la crítica de Bejarano (1999), para quien la EP promovida desde la institucionalidad estatal tendió a despolitizar la participación de la sociedad civil en la construcción de paz, articulando sus acciones al discurso de convivencia e interdependencia en la globalización neoliberal. Esto demanda un acercamiento crítico al análisis de las iniciativas de pedagogía y EP identificadas en el ámbito de la universidad.

Se tiene entonces un contexto nacional caracterizado por la limitación de la movilización social, incluso por la forma como se concibe institucionalmente la educación y la pedagogía para la paz, de acuerdo con Bejarano, en tensión con la multiplicidad de iniciativas de las que depende el accionar en educación y pedagogía para la paz desde el ámbito institucional universitario.

El movimiento social por la paz en Colombia tiene en su agenda el tema de la pedagogía y la EP, mediante el desarrollo de distintas iniciativas sociales que, sobre todo, han tenido “un impacto pedagógico sobre la sociedad” (Rettberg,

---

<sup>26</sup> Es común encontrar memorias o sistematizaciones de experiencias en educación para la paz protagonizadas por distintos actores del movimiento social por la paz, sobre todo en el ámbito comunitario y escolar, más no ocurre lo mismo con las experiencias realizadas institucionalmente por las universidades. En la investigación se identificaron trabajos que dan cuenta de tales iniciativas de educación para la paz como los de Mejía y Restrepo (1997), Varios (2001), Observatorio para la paz (2001), Díaz et al. (2002), Salamanca et al (2009), entre otros.

2006: 49). Específicamente, respecto a estas iniciativas históricas desde los actores del sistema educativo, cabe señalar que la mayoría de los programas de educación relacionados con la paz hacen énfasis en la convivencia ciudadana y la resolución de conflictos (Grabe, 2002: 227), evidenciando que hay muchos aspectos del marco teórico y conceptual de la pedagogía y la EP para poner en práctica en las universidades como manifestación de su concepción de RSU, tal como se identificó en las experiencias internacionales.

A diferencia de la experiencia internacional donde las iniciativas de pedagogía y EP ocurrieron en situaciones de posconflicto o, por lo menos, luego de acordar formas de solución temporal o parcial de la confrontación armada, en el caso colombiano tales iniciativas dependen no solo del movimiento social sino también del desarrollo del conflicto armado interno.

Esto significa que tales acciones no han sucedido tras un posconflicto efectivo (inexistente) sino, en el mejor de los casos, en situaciones de posconflicto parcial (v.g. desmovilizaciones guerrilleras). Por tanto, a partir de los años ochenta, las dinámicas del conflicto (escalamiento, desescalamiento y procesos de negociación) han determinado las acciones del movimiento social por la paz y, junto a éstas, las iniciativas universitarias de paz.

Desde que en los años ochenta (gobierno de Belisario Betancur) por primera vez “se empezó a soñar colectivamente con la posibilidad de la paz” (Vargas, 2009: 12) mediante políticas de negociación, la sociedad civil empezó a organizarse a nivel local para participar institucionalmente en la descentralización de la administración pública (segunda mitad de los 80), en el proceso constituyente (1990-1991), en el Mandato por la paz, la vida y la libertad (1997) y en el proceso de Paz de San Vicente del Caguán durante el gobierno de Pastrana (1998-2002), no solo como expresión de su vocación política sino también gracias a los incentivos estatales, constitucionales, legales y a la disponibilidad de financiación (Rettberg, 2006).

Articulando la crítica ya señalada de Bejarano, podría decirse que tal participación fue reconocida gracias a las propias demandas del movimiento social pero en

detrimento de las prácticas sociales, perjudicialmente institucionalizadas, puesto que desde la perspectiva gubernamental se terminó incluyendo solo iniciativas “despolitizadas” de la EP.

Sintetizando, se distingue de las experiencias internacionales identificadas y analizadas que en las iniciativas nacionales de pedagogía y EP, la universidad es dependiente de las dinámicas sociales (casi al punto de su invisibilización) y que éstas iniciativas se han desarrollado en medio del conflicto.

Adicionalmente, la revisión bibliográfica realizada no identificó trabajos que dieran cuenta de tales iniciativas desde el ámbito institucional universitario; fueron identificadas experiencias dispersas o referencias a ellas, a partir de la exploración de distintos documentos tal como se mostrará en el *Cuadro No. 8*.

Por ende, como uno de los hallazgos de esta investigación, se evidencia la necesidad de adelantar un arduo trabajo de sistematización de experiencias universitarias en pedagogía y EP mediante la revisión de documentos de memoria institucional tales como planes de desarrollo, informes de gestión y rendición de cuentas, evaluación de proyectos, entre otros insumos que permitan reconocer puntualmente qué ha hecho la universidad en esta materia<sup>27</sup>.

En consecuencia, para efectos de este trabajo, dado el vacío investigativo evidenciado, se realizará el mismo ejercicio planteado en las experiencias internacionales, tomando las nueve (9) formas de participación en educación y pedagogía para la paz de las universidades en situaciones de posconflicto para precisar una muestra no exhaustiva de acciones recientes en cada una de ellas, tal como se presenta en el *Cuadro No. 8*.

---

<sup>27</sup> En otras palabras, lo que se quiere subrayar aquí es que las universidades no tienen una memoria o un inventario de lo que han realizado en ésta y otras materias. A manera de ilustración de este problema, tomando las funciones misionales de investigación, docencia y extensión de la universidad colombiana, ¿sabemos como sociedad qué se ha investigado en estudios para la paz?, ¿conocemos qué se dicta o qué currículo se maneja para promover una cultura de paz en las universidades?, ¿se tiene un registro de los proyectos de extensión en los que las universidades del país han participado para el fomento de la educación para la paz? En suma, hay un vacío en el registro y reconocimiento de las acciones en RSU en general y en particular en el tema de educación para la paz en el país, lo cual demanda de mayores trabajos de sistematización de experiencias e investigación en perspectiva comparada desde los distintos campos del saber en las Ciencias Sociales, entre ellos, el de la pedagogía.

**Cuadro No. 8. Accionar institucional de las universidades colombianas en Educación y Pedagogía para la paz: formas de participación, acciones y casos ejemplares**

Part.	Acciones	Casos ejemplares registrados
Acompañamiento y Asesoría	Encargos en temas puntuales relacionados con el conflicto, procesos de paz o posconflicto parcial (resultado de negociaciones con algún grupo armado). Se acude a expertos (consultores, no necesariamente a través de las Universidades) o equipos universitarios que ofrecen documentos técnicos o recomendaciones de política a solicitud. Puede incluir los servicios de extensión en su mayoría concentrados en actividades como la educación continua, la extensión solidaria y los servicios académicos (consultorías y asesorías).	<p><u>Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV):</u> Integrada por académicos de distintas universidades del país a solicitud de la Mesa de Conversaciones de La Habana del 5 de agosto de 2014. Producción del documento “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” (2015). Se asume aquí como un trabajo de asesoría independiente pero en conexión a trabajos de investigación reconocidos y desarrollados en las universidades, mediante la trayectoria del experto responsable.</p> <p><u>Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH):</u> Si bien el Centro es en la actualidad un establecimiento público del orden nacional, adscrito al DPS, cuyo objetivo es “reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras” (CNMH, 2015), éste se encuentra conformado por académicos, pasantes e investigadores contratistas, provenientes de universidades del país.</p>
Capacitación / Entrenamiento	Solicitudes de cualificación de actores del sector público o de la sociedad civil en materia de cultura de paz y conexos, a través de talleres, diplomados, etc. principalmente mediante acciones de extensión o contratación en proyectos públicos.	<p><u>Estrategia de Pedagogía de Paz (2015-2018):</u> “Informar a los servidores públicos sobre el contexto general y puntos acordados en el proceso de paz que el Gobierno Nacional adelanta, de cara a un escenario de posconflicto” (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2015). Desarrollada por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, el DPS y el ESAP, quien lo financia como parte de su plan institucional.</p>
Curricular / Académico	Inclusión del tema del Conflicto Armado Interno y los procesos de paz en planes de estudio, materias electivas, desarrollo de cátedras, entre otros. También se puede incluir el desarrollo de servicios sociales en ciertas carreras, pasantías o prácticas profesionales que hacen parte de los requisitos de graduación de los estudiantes universitarios.	<p><u>Cátedras de Paz:</u> Acciones voluntarias de las Universidades en atención a lo dispuesto en la Ley 1732 de 2014. Por ejemplo, la Cátedra de Paz de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales y la Cátedra Abierta de la Universidad Pedagógica Nacional “Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz”, ambas en ejecución durante el primer semestre de 2015.</p>
Fortalecimiento Institucional	Creación de instituciones especializadas o espacios formalmente constituidos como parte de la estructura académica de las universidades, directamente para trabajar temas de conflicto y paz.	<p><u>Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz de la Universidad Nacional de Colombia (CPSDP):</u> Grupo de Apoyo y Seguimiento al Proceso de Negociación y de construcción de Paz, que actúa como un “Centro de Pensamiento”, con los objetivos de acompañar y producir Policy Papers en las temáticas que hacen parte de la agenda de diálogo, constituir espacios de reflexión y debate y realizar un seguimiento a la negociación (CPSDP, 2015).</p>

Intervención en Resolución de Conflictos	<p>Labores de facilitación, buenos oficios, mediación, conciliación, arbitramiento o verificación de cumplimiento de acuerdos, a través de acciones directamente vinculadas al proceso de paz o al trabajo con actores del conflicto.</p>	<p><u>Facilitación Foros de Participación Ciudadana:</u> La Mesa de Conversaciones –en sus comunicados del 21 de marzo y del 30 de marzo- le solicitó a la ONU Colombia y a la Universidad Nacional de Colombia (CPSDP) organizar y sistematizar tres (3) foros temáticos con el propósito de facilitar un proceso de participación de la sociedad civil y la ciudadanía en general para que presentaran propuestas sobre los temas y subtemas definidos en el Acuerdo General con el fin de contribuir a la discusión. Los foros realizados fueron: 1) Política de desarrollo agrario Integral; 2) Participación política; y 3) Solución al problema de las drogas ilícitas. A posteriori, el 7 de junio de 2014, la Mesa pidió nuevamente realizar 3 Foros Regionales (Villavicencio, Barrancabermeja y Barranquilla) y uno (1) Nacional sobre el tema de Víctimas (CPSDP, 2015).</p> <p><u>Mediación de expertos para la discusión de temas del “Acuerdo general” de la Mesa de Conversaciones de La Habana:</u> Los expertos que operan como mediadores son llamados a la Mesa y permiten “facilitar el diálogo, aclarar alternativas y/o cambiar percepciones contradictorias e irreconciliables por otras que faciliten acuerdos”. Su objetivo es contribuir a “encontrar y proponer soluciones o recomendaciones alternativas que conduzcan a acuerdos” (Wills, 2003).</p>
Investigación	<p>Trabajo investigativo en el campo de “estudios para la paz”, fundamentalmente a través de líneas de investigación que se han desarrollado en materia de violencia, conflicto armado y estudios de paz.</p>	<p><u>Publicaciones:</u> producidas por distintas instituciones universitarias, a través de Docentes-Investigadores, Grupos de Investigación, Programas académicos o Institutos, tesis de grado, etc. Al respecto pueden consultarse los trabajos de Bermúdez (2001) y Nasi y Rettberg (2005). A manera de ejemplo se encuentran los trabajos de los “violentólogos” del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia.</p>
Movilización Social	<p>A nivel institucional la movilización social se manifiesta a través de la participación de las universidades en redes académicas para la discusión de asuntos de paz y el llamado a participar en actividades sociales o de responsabilidad social, tales como la protesta social o el voluntariado universitario.</p>	<p><u>Red de Universidades por la Paz-REDUNIPAZ:</u> Iniciativa que desde 1997 promueve la convergencia entre profesores, estudiantes universitarios y miembros de sectores de la administración universitaria, fomentando la conformación de redes específicas entre estos grupos a través de nodos regionales. Se encuentra integrada por universidades como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de Caldas, la Universidad del Cauca, la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de Antioquia, entre otras.</p>

Programas Especiales	<p>Programas y proyectos institucionales de tipo académico o extra-académico, ya sea a nivel interno (comunidad universitaria) o externo (proyectos de intervención social) cuyo eje central es la promoción de la convivencia y la cultura de paz.</p>	<p><u>Programa de Pedagogía de la Paz de la Universidad Pedagógica Nacional</u>: Proyecto especial instituido en la Rectoría de Gustavo Téllez Iregui y su plan de desarrollo institucional 1998-2003 en el campo estratégico 4, donde se consignó el Macro Proyecto Pedagogía de la Paz, con los subproyectos: Pedagogía en Derechos Humanos; Observatorio sobre expresiones de violencia y formas de convivencia en ambientes educativos y Resolución de conflictos internos. El Programa de Pedagogía de la Paz fundamentalmente realizaba foros de debate y publicación de columnas de opinión. Fue clausurado en diciembre de 2015 sin dejar registro de actividades en sus más de 15 años o algún tipo de evaluación de impacto.</p> <p><u>Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC) de la Universidad Nacional de Colombia</u>: Propuesta académica (Grupo de Investigación) de carácter y cobertura nacional que desde 1999, ha buscado “crear espacios interdisciplinarios de articulación entre la Extensión, la Investigación y la Docencia, con miras a fortalecer el compromiso de la Universidad con el país”, a través de actividades académicas que han tenido “un énfasis especial en aportar a la construcción de iniciativas de paz, desde la reflexión y el análisis de las situaciones y contextos” relacionados con sus líneas programáticas.</p> <p><u>Programa Ahimsā - Javerianos por la Justicia y por la Paz de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana</u>: Proyecto de convivencia universitaria que mantiene talleres y espacios de formación de libre participación en “habilidades sociales para la paz” en una apuesta de bienestar de construcción de paz en la cotidianidad desde la formación humana.</p>
Registro, Análisis y Difusión de Información	<p>Procesos de difusión, sistematización y facilitación de información sobre conflicto, paz y procesos de negociación, incluyendo plataformas virtuales, centros de documentación, boletines de prensa, entre otros. Generalmente se articula a procesos de investigación y proyectos especiales, así como a una estrategia de medios de comunicación y socialización interna y sobre todo externa de acciones institucionales.</p>	<p><u>Observatorio de Construcción de Paz de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UJTL)</u>: Espacio de investigación académica adscrito a la Facultad de Relaciones Internacionales y Ciencias Jurídicas y Políticas, en alianza con el FOS-Colombia, para “ser una instancia de búsqueda, sistematización, análisis, realización y divulgación de producción académica sobre el tema, así como una plataforma de interacción y seguimiento a la información, iniciativas, políticas y agendas ciudadanas y estatales de paz en el país”. Para ello, pretenden “aportar a la investigación de experiencias, estrategias y conceptualizaciones sobre construcción de paz” y convertirse en “una herramienta para monitorear, analizar y visibilizar los distintos esfuerzos adelantados en el tema en Colombia”, a través de “herramientas como la Serie Documentos para la Paz, el Centro de Documentación, las Agendas, el Foro Colombiano en Construcción de Paz y materiales pedagógicos para la ciudadanía en general” que, como instancia académica, busca “hacer un ejercicio responsable de los deberes y derechos ciudadanos y actuar activamente en pos de la búsqueda de la paz” (UJTL, 2015).</p>

Fuente: elaboración propia con información de trabajo de campo, entrevistas no sistematizadas y revisión documental.

Cabe aclarar que la estructuración del cuadro de las acciones institucionales a través de casos ejemplares, permite reconocer que existe un panorama bastante amplio de experiencias sobre las cuales sería necesario profundizar en procesos de investigación desarrollados a futuro, y que, por lo que aquí respecta, supera los alcances de los objetivos y del esfuerzo investigativo propuesto. Además, como se puede apreciar, las iniciativas identificadas tampoco evidencian los elementos específicos (en cada una de ellas), que permitan hacer un análisis especial de los niveles pedagógicos (académico, pedagógico, formativo y didáctico), reflexión que será planteada de manera general en el capítulo siguiente de este trabajo.

Se tiene entonces una muestra de iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz que relaciona las formas de participación con unos casos ejemplares. Ahora bien, retomando los tipos de accionar derivados de la concepción de RSU para cruzarlos con los casos, teniendo en cuenta lo identificado en las experiencias internacionales, se puede afirmar lo siguiente:

- Que la acción tradicional de las universidades colombianas se limita al cumplimiento de sus funciones misionales de docencia, investigación y extensión y se articula a acciones de EP a través de prácticas ligadas a éstas obligaciones, destacándose el ofrecimiento de servicios académicos de capacitación/entrenamiento, realización de investigaciones en temas relacionados y el mantenimiento de acciones de registro, análisis y difusión de información, sin que éstas acciones trasciendan hacia un esfuerzo de mayor calado, mostrando el mismo patrón que las experiencias internacionales identificadas.
- Que la acción mediadora en EP de las universidades, parte del compromiso académico-institucional y de la comunidad universitaria y se desarrolla en acciones de acompañamiento y asesoría a través de proyectos esporádicos (no regulares) y especiales (sostenidos en el tiempo) y con la inclusión de temas conexos en planes o programas educativos, ya sea al interior o al exterior de la universidad. Se comprende entonces un mayor compromiso con tales acciones y una voluntad institucional de dar continuidad a las

iniciativas de la comunidad universitaria en respuesta a la coyuntura social. A diferencia de las experiencias internacionales, en el caso colombiano las universidades no muestran una acción mediadora articulada con el gobierno y sus esfuerzos de paz, expresa distancia y autonomía frente a los procesos de paz, limitándose a fomentar el debate público y a posicionar socialmente algunos temas.

- Que la acción de construcción de paz es producto de un serio compromiso institucional que se expresa en arreglos en los planes y estructuras académicas universitarias (gestión o fortalecimiento institucional), los cuales se logran vincular a demandas o necesidades del proceso de negociación y eventual implementación de acuerdos, llegando a ser parte central del movimiento social por la paz con el que se mantienen estrechas relaciones de intercambio y trabajo conjunto.

En conclusión se identificó un vasto panorama de iniciativas de educación y pedagogía para la paz desde las universidades colombianas en el marco de las nueve formas de participación, las cuales pasan por los tres tipos de acción derivadas de la concepción de RSU. Comparativamente con las experiencias internacionales, el caso colombiano si bien corresponde a los diversos esfuerzos institucionales en la construcción de paz identificados en los casos asiático, europeo y centroamericano, presentan unas condiciones históricas y de contexto distintas que le imprimen un carácter dependiente de las dinámicas de negociación y conflicto y del accionar del movimiento social por la paz, lo cual hace que sus acciones institucionales dependan del grado de vinculación institucional con los esfuerzos sociales y políticos por la paz.

Se pasa ahora a ubicar los casos ejemplares identificados por cada tipo de accionar en el actual caso colombiano, dada la coyuntura de la Mesa de Conversaciones de La Habana entre el Gobierno Nacional de Colombia y las Farc-Ep. (2012-2015). En este contexto, como ya quedó en evidencia, las universidades del país han emprendido acciones correspondientes a las nueve (9) formas de participación sugeridas por Delgado et al (2008), ubicándose en el trabajo investigativo por lo menos una o dos muestras de cada una de ellas, todas

expresión de una concepción de RSU frente al conflicto, el proceso de negociación y al eventual posconflicto.

Sin embargo, a diferencia de las experiencias internacionales, la muestra no permite realizar un análisis comparado de iniciativas institucionales universitarias, puesto que en la actualidad no se cuenta con información suficiente para cumplir con tal propósito. Por tanto, se propone tomar los resultados de las experiencias internacionales para compararlos con las acciones ejemplares registradas, teniendo en cuenta, además, lo señalado en las experiencias del Cono Sur frente a los retos de la universidad en la democratización de una sociedad.

La acción tradicional de la universidad colombiana puede corresponder a su participación ya sea en procesos institucionales de interés gubernamental como la Estrategia de Pedagogía de la Paz para la formación de funcionarios públicos (capacitación/entrenamiento) realizada por la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) o a procesos connaturales a la academia como el desarrollo de investigaciones *ad hoc* para la difusión de ciertos temas a posicionar en la agenda pública, lo cual generalmente se articula a mecanismos de registro, análisis y difusión de información como el Observatorio de Construcción de Paz de la UJTL.

Aquí se trata de acciones de educación *sobre* la paz (información, difusión y formación) bajo una dimensión predominantemente institucional como en el caso asiático, pero incluye también formas de acción experimentadas en Europa (publicación de investigaciones del campo de estudios para la paz) y Centroamérica (centros de documentación en Guatemala) que cubren otros tipos de accionar. Esto manifiesta que la universidad colombiana, así se limite a sus funciones misionales, tiende a relacionarse de una u otra forma con la situación de conflicto y la permanente búsqueda de la paz, dado el contexto en el que ésta se mantiene.

La acción mediadora de las universidades colombianas se expresa a través de la incorporación institucional del tema en su quehacer como ente de formación, ya sea mediante el acompañamiento y asesoría, ejemplificado en los casos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) como apuesta gubernamental que

requiere de la participación de la academia o de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), comisión de expertos *ad hoc* “con la misión de producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población” (CHCV, 2015), solicitada de manera especial y puntual por la Mesa de Conversaciones. Ambos mecanismos hacen parte de un esfuerzo de construcción de paz desde procesos de investigación que incluyen componentes pedagógicos orientados al rescate y mantenimiento de la memoria histórica, la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación, a partir de la promoción de la discusión pública sobre los temas del conflicto armado interno, en la dimensión académica y política de la EP, trascendiendo el accionar institucional hacia una acción de construcción de paz<sup>28</sup>.

No obstante, dado que la participación de la universidad en estos dos casos puntuales no es directa (institucional) sino que se da indirectamente a través de la vinculación de su talento humano, se mantiene como acción de mediación, junto a las acciones de tipo curricular/académico como las Cátedras de Paz de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional y sus programas especiales de Pedagogía de la Paz y el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC) respectivamente, los cuales si bien son esfuerzos por articular acciones que las universidades realizan en pro de la paz, se orientan a organizar intervenciones sociales (ofertar servicios académicos) y formar a la comunidad universitaria hacia una cultura de paz (como lo propone el Programa Ahimsā - Javerianos por la Justicia y por la Paz de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana), tal como sucedió en el caso europeo, caracterizado por la dimensión académica de la EP y un énfasis en la práctica formativa en términos de desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas (Hicks, 1993).

---

<sup>28</sup> Respecto a este tipo de accionar y dados los casos encontrados en relación a procesos de memoria histórica y verdad, la experiencia del Cono Sur en educación en/para los derechos humanos en la construcción de los procesos de redemocratización de la sociedad, ofrecen elementos a profundizar sobre el potencial de la universidad en este proceso.

Prosiguiendo, la acción de construcción de paz de las universidades colombianas atañe a aquellas que institucionalmente se comprometen a aportar esfuerzos concretos, a partir del fortalecimiento institucional, la intervención en resolución de conflictos y la movilización social. Es el caso de la Universidad Nacional de Colombia y su Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz (CPSDP), que opera como un “tanque de pensamiento” instituido por la universidad y sus docentes para tal fin, disponiendo de recursos y apoyos que se complementan con contactos con actores estratégicos del proceso de conversación.

Esto facilitó que el CPSDP organizara y sistematizara junto a la ONU, los foros de participación ciudadana (como acción de facilitación, sirviendo de puente entre la Mesa de Conversaciones y la Sociedad Civil con independencia de las partes) para la recolección de insumos de discusión para las rondas de negociación atadas a los temas del Acuerdo General.

De la misma manera, la movilización social agenciada por la Red de Universidades por la Paz-REDUNIPAZ también es una muestra de esfuerzos por incidir en el proceso de negociación y posicionar a la universidad colombiana en las acciones de construcción de paz para el posconflicto. Cabe anotar que la investigación evidenció que los docentes y estudiantes universitarios también vienen desarrollando iniciativas autónomas de encuentro con el mismo propósito.

En cuanto a lo pedagógico, si bien no es posible afirmar que su concepción corresponda a una auténtica concepción en particular, su orientación corresponde a los casos centroamericanos, caracterizados por mantener unas prácticas de EP que cubren todas sus dimensiones (fundamentalmente política y pedagógica, junto a la institucional y académica), destacándose sus nexos con el movimiento social por la paz, el compromiso institucional, la perspectiva crítica sobre el proceso y la finalidad de informar, formar y transformar (Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, 2014).

Finalmente, en este capítulo se presentaron las iniciativas universitarias de educación y pedagogía para la paz a nivel internacional y nacional en contextos de posconflicto, llevando a cabo una mirada reflexiva sobre sus acciones

institucionales desde el concepto de RSU, a partir de los tres (3) tipos de accionar institucional (acción tradicional, acción mediadora, y acción de construcción de paz), según la concepción de RSU, se identificaron dos ideas centrales a manera de síntesis:

- las universidades a nivel internacional están comprometidas con el posconflicto llevando a cabo nueve formas de participación con distintas perspectivas pedagógicas de acuerdo a sus contextos y desarrollos.
- la experiencia de Colombia muestra que si bien las iniciativas de paz son dependientes de la situación del conflicto y de las dinámicas del movimiento social, en la coyuntura de negociación presente las universidades del país vienen adelantando distintos tipos de acciones al respecto.

En suma, se puede entonces concluir que la universidad ha actuado y está actuando. Esto quiere decir que la universidad colombiana sí tiene experiencias y que está preparándose institucionalmente para el posconflicto: dispone de unos recursos institucionales, unas trayectorias y unas prácticas vigentes de educación y pedagogía para la paz. Éstas, junto a los aprendizajes de las experiencias internacionales, pueden aun enriquecer más sus prácticas institucionales desde la reflexión pedagógica, objeto del cuarto y último capítulo de esta investigación.

## **4. ELEMENTOS ORIENTADORES PARA LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN EL POSCONFLICTO DESDE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA**

Teniendo en cuenta el trabajo adelantado en los capítulos precedentes, el cuarto y último capítulo de esta investigación plantea una reflexión desde el campo disciplinar de la pedagogía sobre la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto desde la universidad colombiana y las experiencias internacionales que permitan especificar algunos elementos orientadores para enriquecer sus prácticas en acciones institucionales.

Para tal efecto, la primera sección presenta algunas consideraciones críticas sobre el contexto actual frente a un escenario político favorable para la educación y la pedagogía para la paz. Una segunda sección, sugiere un marco estratégico de intervención social para las universidades dadas unas obligaciones legales y unas oportunidades producto del eventual posconflicto, invitando a eludir la pérdida de la naturaleza académica crítica de la universidad. En tercer lugar, retomando la propuesta de los cuatro niveles pedagógicos de la práctica de la EP, se reflexiona sobre las implicaciones de las subcategorías identificadas en cada nivel, afirmando la necesidad de posicionar la pedagogía en las prácticas de la universidad y muy especialmente en las de EP.

### **4.1. Consideraciones críticas sobre el contexto político colombiano**

Como se planteó en el primer capítulo de este trabajo, la permanencia histórica del conflicto interno armado en Colombia acarrea unas implicaciones socio-culturales que se traducen, entre otras, en una cultura política sectaria bajo la cual se considera legítimo el uso de las armas para hacer política, ya sea por parte de grupos armados al margen de la ley o de la misma institucionalidad. Adicionalmente, el cierre del sistema político y la negación del cambio político,

mantienen la precariedad democrática en medio de una situación de conflicto social y armado nunca resuelta, presentándose hasta la fecha solo momentos de posconflicto parcial (paz negativa parcial) y mínimas reformas institucionales y sociales que no representan una transición a la democracia ni mucho menos un estadio de paz positiva que valore el conflicto de otra manera.

Por tanto, el conflicto interno armado, sin dejar de lado sus causas y consecuencias, conlleva la institucionalización de una cultura de violencia en todos los niveles de la sociedad colombiana, lo cual representa una gran dificultad para un eventual escenario de posconflicto, dadas prácticas tan arraigadas, heridas abiertas y un maremágnum de problemas sociales sin atender.

De tal manera, no hay lugar para apreciaciones ingenuas: existen serias dificultades para construir una cultura de paz en Colombia, no existen precedentes históricos que permitan tener confianza en la institucionalidad ni tampoco se percibe voluntad política en el actual gobierno para emprender las profundas reformas que requiere el posconflicto. Ante estas dificultades, se destaca la necesidad de implementar desde las instituciones educativas y en particular desde la universidad colombiana, acciones pedagógicas para transformar críticamente esta realidad, teniendo en cuenta la importancia y el rol de la universidad para contribuir al cambio.

Una ventana de oportunidad para posicionar en la agenda pública la paz en Colombia es el eventual acuerdo fruto de la negociación que se adelanta en la Mesa de Conversaciones entre el Gobierno Nacional y las Farc-Ep, proceso que da lugar a la idea del posconflicto efectivo, no solo en términos de cese al fuego (paz negativa) sino como el inicio de una época para la democratización (como se evidencia en las experiencias internacionales) en el desarrollo de una etapa de construcción de paz (paz positiva). No obstante, es preciso aclarar que no es ese el espacio único o exclusivo para hablar de paz, pues como se demostró en el primer capítulo, la búsqueda de la paz desde el movimiento social ha sido una constante de la historia colombiana y, además, solamente será en los espacios sociales territoriales donde se materialice una verdadera propuesta de paz.

Aun así, la convergencia de un escenario de posconflicto producto de un acuerdo final de la Mesa de Conversaciones, llevado a un proceso de construcción de paz que no se limite a una paz negativa (desarme desmovilización y reintegración - DDR), sumado a las iniciativas del movimiento social por la paz, constituyen una fuerza real para la transformación del país. En este sentido, la educación y la pedagogía para la paz hacen parte de las necesidades para la construcción de una cultura de paz en el marco de la implementación de los acuerdos o, por lo menos, para abrirle camino a un cambio ideológico en la mentalidad de los colombianos (Grabe, 2002: 227), conscientes de los efectos del largo y no resuelto conflicto social, político y armado colombiano.

En suma, dadas las trayectorias de sendero del sistema político colombiano, críticamente se puede afirmar que el país muestra un camino nada fácil para un escenario de posconflicto, resaltando la baja posibilidad de que lleguemos como sociedad a una etapa de construcción de paz (Madrigal, 2014). Y a pesar de todo, la búsqueda de la paz desde el movimiento social se impone como referente político y ético para la transformación de la sociedad colombiana.

La actual coyuntura de negociaciones constituye la ventana de oportunidad para llevar a cabo un proceso de construcción de una cultura de paz, propósito en el cual la pedagogía y la EP resultan una necesidad para la democratización efectiva del país en un momento favorable para que las universidades empiecen a pensar en la mejor forma de participar -sin perder su naturaleza crítica y propositiva- en el eventual escenario de posconflicto.

#### **4.2. Marco estratégico de intervención social para las universidades en el posconflicto**

Aunque la responsabilidad de implementar acuerdos producto de un proceso de negociación es completamente del Estado, dados los modelos de gestión de las políticas públicas contemporáneas en el marco del neoliberalismo, la “sociedad civil organizada” (las llamadas organizaciones sin ánimo de lucro -ONG’s) y las agencias de cooperación internacional tienden a suplir su función, realizando intervenciones públicas en temas puntuales en los que demuestran ser

competentes. Justamente, aunque éste objeto no sea propio de su naturaleza, también aparecen aquí las universidades como oferentes de servicios para el mercado (De Sousa Santos, 2007), en este caso, el “mercado del posconflicto”, por ser capaces humana e institucionalmente de llevar a cabo intervenciones sociales bajo un marco jurídico que posibilita el “uso productivo” de su capital social acumulado, situación que instrumentaliza la universidad y la aleja de sus ideales formativos humanizantes.

Tal perspectiva se articula al contexto de la globalización neoliberal y sus repercusiones en el campo de la formación universitaria (Vega, 2015) y, en general, a la organización de la educación de acuerdo con lógicas de mercado (Estrada, 2010). En este contexto se puede denunciar que se viene desarrollando un marco estratégico de intervención social para las universidades en el posconflicto (auto-organización), el cual les permite participar en el proceso (“los beneficios de la paz”) en calidad de agentes económicos -más que sociales- de la cultura de paz, a través de acciones institucionales relacionadas con las necesidades de la implementación de los acuerdos dentro de las que se incluyen, por supuesto, las acciones de pedagogía y EP.

Tal marco estratégico se soporta en dos componentes: por una parte, un marco legal que impone obligaciones para las universidades al tiempo que define las oportunidades de participación o intervención social dentro de una misionalidad desde la cual la universidad tiene la responsabilidad de contribuir a un desarrollo humano integral y promover valores y actitudes para la convivencia y la paz; por otra, un marco conceptual, bajo el que se asumen pautas de comprensión de la educación y la pedagogía para la paz. De esta manera, el marco estratégico de las universidades puede ser en el posconflicto un nicho de mercado para ofertar sus servicios institucionales, desdibujando su naturaleza académica.

Respecto al primer componente, es claro que el accionar de la universidad se encuentra medido por un mandato legal definido por los principios constitucionales bajo los que opera el derecho a la educación en general y la formación universitaria en particular, encontrándose allí no solo los límites formales para su

accionar sino también instrumentos que salvaguardan su misionalidad como institución social, en concreto, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Por otro lado, la educación y la pedagogía para la paz también tienen un marco legal que tuvo su origen en los convenios y pactos internacionales en Derechos Humanos ratificados por Colombia, junto a los lineamientos y recomendaciones en educación de la UNESCO, llegando a conformar el marco regulatorio que a nivel nacional establece mandatos como el PLANEDH, la Cátedra de Paz o las prácticas de pedagogía de la memoria, identificados en el marco jurídico de este trabajo.

La pregunta que subyace es en qué medida la oferta de servicios universitarios para el posconflicto, de conformidad con un marco legal de posibilidad y obligación, amenaza la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, acrecentando la tendencia a la mercantilización de la educación. Esto tendrá que definirse por cada universidad de acuerdo a su misionalidad y su concepción de RSU, teniendo en cuenta sus fines como institución educativa, lo cual remite a la necesaria reflexión que sugiere el posicionamiento pedagógico crítico en las prácticas universitarias.

El componente jurídico del marco estratégico presenta los límites y posibilidades para las acciones universitarias en educación y pedagogía para la paz, constituyendo potenciales campos de intervención que, no obstante, no pueden desdibujar la naturaleza de la universidad como institución académica encargada de la formación humana en el nivel profesional.

De igual forma, es preciso reiterar, desde la perspectiva jurídica, que la universidad si bien hace parte del esfuerzo gubernamental por promover la cultura de paz, no es la directamente competente ni responsable, lo cual no niega la importancia que ésta jugaría en un escenario de posconflicto; sin embargo, esto tampoco significa abrir paso a la pérdida de su estatus académico y crítico en razón a tal contribución a través de servicios universitarios en el mercado del posconflicto.

En síntesis, este trabajo es enfático en declarar que la participación de la universidad colombiana en el proceso de posconflicto no puede conllevar la pérdida de la naturaleza académica crítica de la universidad. Por tanto, es necesario denunciar las tendencias mercantilizadoras de la educación superior a través de las convocatorias gubernamentales a la venta de servicios en el mercado del posconflicto y hacer un llamado de atención a la comunidad universitaria y a la ciudadanía en general a la reflexión crítica sobre sus implicaciones en la transformación de la misionalidad y de la función social de la universidad.

En relación al componente conceptual, es imperioso reiterar la necesidad de ser rigurosos en el uso de los términos pedagogía y EP, puesto que no todas las acciones que se declaran como tal lo son, como ilustra el análisis de las experiencias internacionales. En rigor, la educación *para* la paz es solo aquella que se realiza desde un paradigma pedagógico sociocrítico, más aun si ésta es una práctica que se realiza desde el ámbito de la universidad.

La anterior afirmación se sustenta en los argumentos de Jares (1991), quien si bien reconoce que en EP se han producido históricamente planteamientos, enfoques e incluso denominaciones divergentes, solo aquellas prácticas que se realizan desde una concepción de EP desde el paradigma pedagógico sociocrítico, permiten cumplir verdaderamente con sus propósitos. Al respecto, cabe señalar que las tradiciones críticas transformadoras en educación y pedagogía apuntan a la renovación para la construcción de una sociedad que no esté basada en la desigualdad y en la dominación, puesto que éstas, desde las lejanías de la Antigua Grecia “se han conformado a lo largo de la historia de Occidente como resistencia y contrapropuestas de poder” (Mejía, 2012: 91), cuyo acumulado llega a la sociedad moderna y contemporánea en sus distintas corrientes críticas<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Al respecto, ver los trabajos de Marco Raúl Mejía, quien habla de por lo menos cuatro grandes corrientes críticas: la kantiana, la marxista-crítica, la foucaultiana, y la poscolonial (Mejía, 2012: 86-88). Cabe anotar que en la presente investigación también se adoptó esta concepción amplia de la tradición crítica, incluyendo en ésta los desarrollos de la Escuela Nueva, en los términos de Jares (1991).

Desde esta concepción sociocrítica, como señala Pérez siguiendo a Jares, la EP funda “un proceso educativo y permanente, fundamentado en dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto” (Pérez, 1997: 106); esto implica la construcción social de la paz y la valoración positiva del conflicto como oportunidad de cambio, renunciando a una cultura de violencia a través de la práctica de la educación para una cultura de paz, lo cual *“significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias”* (Fisas, 200?: 1), ejercicio que se llevaría a cabo alrededor de cuatro aprendizajes (tomados de Delors, 1996) o ejes de la EP como pilares del conocimiento a lo largo de la vida: 1) aprender a conocer: adquirir los instrumentos de la comprensión; 2) aprender a hacer: poder actuar sobre el entorno; 3) aprender a vivir juntos: participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y 4) aprender a ser: progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores (ídem.).

Educar para la paz implica entonces una concepción sociocrítica de la pedagogía en clave de transformación de la realidad desde un compromiso ético con prácticas pedagógicas que promuevan la crítica reflexiva sobre los problemas del entorno social en todos los espacios de formación e intervención social de la institución educativa, en este caso la universidad colombiana.

Compartiendo tal concepción, Jiménez plantea que la EP en el contexto de la educación superior debe ser sociocrítica y transformadora de la situación social y organizacional de la universidad, utilizando “métodos socioafectivos o experienciales” en su cotidianidad, sugiriendo que todo proyecto pedagógico universitario “debe identificar las características de la cultura de la violencia presentes en su contexto, sea este micro (personal, institucional) o macro (nacional, internacional) si se orienta a su transformación” (2001: 63-64).

De tal manera, un accionar de la universidad en EP que se limite a informar o transmitir contenidos (perspectiva lógico-positivista) o a interpretar conceptos y realidades (perspectiva hermenéutica-interpretativa), no resulta significativa para desarrollar los ejes de la EP planteados por Fisas ni para promover la reflexión crítica transformadora que defienden Jares (1991), Pérez (1997), Jiménez (2001), entre otros.

Las prácticas universitarias en EP no solo deberán entenderse como un proceso educativo continuo, sistemático y autorreflexivo, sino también comprender su multidimensionalidad, retomando aquí las cuatro dimensiones de la pedagogía y la EP (institucional, qué ideal de paz se promueve o fomenta; académica, referida a la reflexión o investigación teórica; política, como causa compartida por los sujetos adscrita a un contexto; y pedagógica, en torno a los propósitos, las tensiones y transformaciones de la educación) que integran una práctica adecuada a un contexto específico.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que los planteamientos en EP supuestamente realizados bajo el paradigma sociocrítico, correspondan a una forma distinta de mantener sujetos pasivos que rechazan la violencia al inscribirse a una ideología pacifista que enseña el gobierno de sí mismo y la autonomía individual, sin contribuir a la búsqueda de soluciones colectivas de los problemas sociales a partir de la toma de conciencia crítica del sujeto y de su compromiso con el proyecto emancipador de la humanidad. En este sentido resulta pertinente recordar que la EP justamente surge en el contexto geopolítico de la Guerra Fría, donde la ideología de la paz tomó fuerza para evitar el conflicto potencial en países que buscaban formas distintas (procesos revolucionarios) de organización social y política, siendo entonces ésta un dispositivo discursivo reformista para apaciguar y mantener el control social a través de políticas sociales como la educativa.

Como plantea Heredia (2013) desde una perspectiva foucaultiana genealógica, en el contexto internacional posterior a 1950, la EP constituye la apuesta central para

la educación, englobando elementos discursivos dispersos en el contexto nacional hasta que se posiciona la categoría mayor totalizante de convivencia.

Desde la crítica posibilitada por el método genealógico, la EP junto a la educación para la cooperación internacional, “pueden entenderse como discursos contruidos para la educación (y presentados a modo de casos y recomendaciones para los “sistemas educativos” del mundo), fuertemente sustentados en la memoria de la Segunda Guerra Mundial, y que empezaron a cobrar vigencia a partir de 1974” (Heredia, 2013: 26), asociándose en el plano nacional a la idea de “crisis educativa” durante la década de los ochenta, para reconfigurarse y enlazarse definitivamente a la relación educación-convivencia luego de la CPN de 1991, cuando la EP y para la convivencia empezaron a constituir una prioridad en el ámbito de la educación formal, configurándose así la forma en que esta noción se estableció en una práctica en el contexto de la escuela, la cual supone que

tanto las actitudes no violentas como el hecho de “convivir”, son acciones que el ser humano no posee y por tanto deben aprenderse [...] Este tipo de posiciones, al parecer, parten de una idea negativa del sujeto, quien, si no acude a la educación formal, podría calificarse como “violento” pues no sabe “vivir”, esto a su vez sustenta la escuela como escenario civilizatorio [...] la “formación para la convivencia” como discurso para la escuela no es inconsciente y se justifica de manera natural por un “pasado violento” o una sociedad actual “descompuesta” (Heredia, 2013: 30).

La crítica foucaultiana de Heredia permite cuestionar los ideales de la pedagogía y la EP, puesto que pone de relieve los intereses que pueden aparecer como “naturalizados” en tales propuestas. Por otra parte, si bien el trabajo de Heredia no tiene en cuenta el ámbito de la universidad, la idea de “la escuela como escenario civilizatorio” es aplicable a la misma (la universidad como dispositivo civilizatorio de la sociedad moderna) y su eventual accionar en el posconflicto como “futuro prometido” de paz frente a un “pasado violento” de guerra.

De esta manera, es posible que la EP en las universidades sirva como dispositivo disciplinar de la comunidad académica -para lograr el control de su propia producción académica en función de los intereses del posconflicto- y de la misma sociedad a través de las intervenciones que ésta movilice, suprimiendo el conflicto

como dinamizador social. Además, la EP -desde esta lectura crítica- también podría ser una forma de instalar al país en el camino del desarrollo económico y la prosperidad neoliberal, bajo la lógica de la búsqueda de una supuesta “paz mundial”, característica del discurso de la interdependencia en la globalización, sin pretender una transformación democrática efectiva de la sociedad como subyace a la idea de construcción de paz positiva.

En resumen, el marco estratégico de intervención social para las universidades en el posconflicto presenta dos componentes: el legal, que incluye las obligaciones, las oportunidades y los límites para las acciones en pedagogía y EP; y el componente conceptual que permite precisar qué es y qué no es EP y la mejor manera de cumplir con sus propósitos desde el paradigma pedagógico sociocrítico, para que esto no desdibuje la tradición crítica de la universidad moderna.

Se destaca como la pedagogía y EP son un campo de acción abierto a los aportes de la universidad, pues ésta demuestra capacidad como agente de la cultura de paz; no obstante, se plantean críticas tanto a los desarrollos jurídicos como a las implicaciones políticas de la EP en términos de sospecha sobre el riesgo de desnaturalización de la misión social y de la pérdida de identidad de la universidad colombiana, razón para no perder de vista la necesidad de mantener una práctica autorreflexiva desde la perspectiva del paradigma de sociocrítico.

Respecto a este último aspecto es preciso decir que los compromisos en RSU frente al posconflicto en Colombia, independientemente de que se inscriban en un accionar tradicional, mediador o de construcción de paz, debe corresponder a una decisión institucional articulada a un esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria por llevar a cabo no unas acciones aisladas sino un proceso educativo continuo, sistemático y autorreflexivo, que comprenda la multidimensionalidad de la pedagogía y la EP, lo cual significa que el compromiso de la universidad con el posconflicto está justamente en mantener su estatus académico crítico, deliberativo y problematizador, comprometido con los problemas sociales y con los valores de la democracia.

### **4.3. Orientaciones para el posicionamiento de la pedagogía en las prácticas universitarias de la educación para la paz**

En tercer lugar, retomando la propuesta de los cuatro niveles pedagógicos de la práctica de la EP, a continuación se reflexiona sobre las implicaciones de las categorías y subcategorías identificadas en cada nivel (académico, formativo, pedagógico, didáctico) como se presentó en la *Grafica No. 1*, reafirmado, desde cada uno de los niveles de la reflexión pedagógica, la necesidad de posicionar la pedagogía –en particular desde un posicionamiento crítico- en las prácticas de la universidad, especialmente en las de EP, campo en el que se efectúa la presente reflexión académica.

#### **4.3.1. Nivel académico**

El nivel académico comprende el concepto de educación y sus implicaciones, considerando que ésta tiene unos propósitos (un para qué) que espera materializar a través de la enseñanza académica de ciertos contenidos (subcategoría), generalmente organizados en el currículo. Este argumento corresponde muy bien a la EP desde la perspectiva sociocrítica y su propósito de contribuir a la transformación de los sujetos.

Teniendo en cuenta que “(l)a educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse en el sentido que definen las finalidades generales (objetivos) que se asignan al proceso educativo” (Not, 1979: 8), lo cual determina ciertas situaciones pedagógicas, la EP tiene unos objetivos en torno a la sensibilización-concienciación sobre la paz positiva, así como también un sistema pedagógico adecuado a tales fines.

Respecto a los objetivos o propósitos, Jares ofrece su clasificación, siguiendo entre otros a Cesar Coll (1986 y 1987), con tres tipos de objetivos:

los cognoscitivos incluyen los hechos, conceptos y principios; los actitudinales incluyen los valores, normas y aptitudes propiamente dichas. Aprender un objetivo de procedimiento, significa que se es capaz de utilizarlo en diversas situaciones y de maneras diferentes, con la finalidad de resolver los problemas planteados y conseguir las metas fijadas (Jares, 1991: 132).

De modo que el objetivo central de la EP es la sensibilización-concienciación en torno a unos contenidos curriculares en términos de objetivos de aprendizaje de tipo cognoscitivo, actitudinal y de procedimiento en clave de lograr la transformación del individuo en relación a su entorno. Por lo anterior, los contenidos de la enseñanza de la EP remiten al desarrollo de un diseño curricular base, cuya propuesta –de acuerdo a la experiencia del Perú- posee una doble dimensión:

la del “currículo explícito”, entendido como el conjunto de elementos que concretan los fines, objetivos y contenidos educacionales; y la dimensión del “currículo oculto”, constituido por todo el tejido de relaciones personales y grupales que se viven en la escuela, entre los diversos actores del quehacer educativo, sus formas de administración y organización, y el desempeño de roles y funciones dentro de ellas (Mujica, 2001: 70).

Por ende, si bien el objetivo cognoscitivo de la EP se halla condicionado por una serie de contenidos conceptuales (derivados de la dimensión académica, esto es, reflexiones sobre los resultados de las investigaciones sobre la paz) a transmitir en el proceso educativo como cualquier sistema conceptual de enseñanza, éste “debe ser compaginado con un estilo de educación para la vida, en el que prime lo operativo sobre lo conceptual y la construcción efectiva de la paz sobre los esquemas de contenido” (Gómez, 1992: 16), para cumplir con los propósitos actitudinales y de procedimiento de la EP también bajo el currículo oculto usado en función de tales objetivos.

Si bien en la lectura aquí propuesta los contenidos no son lo esencial, cabe decir que éstos deben corresponder al contexto sobre el que se desarrolla el proceso educativo. Como se concluyó en las *Memorias del Primer Seminario-taller experiencia de educación para la paz. Intercambio y análisis*, realizado en 1999, existe una relación entre EP y la pertinencia del currículo, la cual indica que

las *variables* esenciales a tener en cuenta para un currículo que responda al proyecto de una educación para la paz se refieren a la contextualización en la realidad del país, signada por las confrontaciones bélicas y de una permanente referencia histórica. Se trata de integrar tres *elementos* a este proceso: el de la memoria histórica, el de la investigación y el de crear espacios para las actividades lúdicas (2001: 210-211).

Con base en la experiencia colombiana, se puede indicar que las universidades deberán seguir llevando a cabo, como parte de este proceso, acciones propias de su accionar tradicional (docencia, investigación y extensión) adecuadas al contexto colombiano de conflicto y posconflicto, tales como las Cátedras para la paz, las investigaciones en estudios para la paz, la inclusión curricular de reflexiones sobre los informes y trabajos como los de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) y del Centro Nacional de Memoria histórica (CNMH), entre otras, enfocadas a la construcción de una cultura de paz.

De cualquier manera, la EP en las universidades deberá entenderse no como acciones aisladas sino como un proceso social al interior y al exterior de la universidad y que a nivel académico tendrá que realizarse en lo curricular, posibilitando que la discusión de las problemáticas del conflicto y el posconflicto como temática “impregne en los planes, actividades y prácticas en el aula” (IIDH, 1990: 68), en este caso universitaria.

También es preciso recordar que investigaciones como las de Mejía y Restrepo (1997), han señalado que la principal forma de trabajo de estos temas de la EP “en las universidades, es la organización de módulos, cursos o seminarios, en los cuales se abordan unas asignaturas o temas, inscritos a su vez en las ciencias sociales, políticas o humanas. Estas dinámicas se formalizan en diplomados o cursos de profesionalización y en ellos se expiden certificados o títulos” (Jiménez, 2001: 28), dirigidos a las ONG y miembros de los movimientos sociales, proyectos en entidades públicas y privadas, instituciones educativas y entes territoriales, llevando a cabo talleres, capacitaciones o campañas e incluso procesos informales de formación y acompañamiento (ídem.)<sup>30</sup>.

Teniendo en cuenta las experiencias internacionales y nacionales analizadas, es claro que las universidades tienen en lo académico su mayor potencial de trabajo en EP a través de espacios de formación al interior de la comunidad universitaria y articulando estos procesos a acciones de proyección social.

---

<sup>30</sup> Al respecto, debe reconocerse que esta investigación se orientó exclusivamente al análisis de las acciones institucionales y por tanto formales de la universidad, lo cual deja por fuera un importante acumulado de intervenciones informales por explorar, desarrolladas por docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

Esto será clave en una eventual situación de posconflicto, donde los acuerdos suscritos en la Mesa de conversaciones deberán ser legitimados socialmente, para dar inicio a la fase de construcción de paz con las comunidades en los territorios y demás actores institucionales y sociales. Como señaló Jesús García-Ruíz, en un análisis de los roles posibles e inciertos de los académicos en los procesos de construcción de paz en referencia a la experiencia del caso guatemalteco, en relación a los sectores sociales:

El medio académico es, a la vez, parte de este sector y, debe ser también, uno de los animadores del mismo. Es aquí donde es necesario implementar seminarios, talleres, programas de formación en resolución de conflictos, cursos de capacitación, de elaboración, implementación y seguimiento de proyectos, espacios de difusión sistemática de los procesos, de los acuerdos logrados, de los documentos elaborados, etc. (...) [dado que] en este sector se juega la legitimidad social del proceso. En efecto, es un sector de posición de intermediación: sus redes de relaciones le permite una interacción hacia arriba y hacia abajo, es decir, con y hacia los mega-actores del primer nivel y con los actores de incidencia directa en la base social (...), la red de relaciones a que tienen acceso los actores de este nivel le permiten, al mismo tiempo, una actividad explicativa y crítica fundamental en el proceso de despolarización y de creación de relaciones (2000: 43-44).

En el plano interno, si bien la universidad puede integrar plenamente la EP en el currículum y demás procesos académicos de formación, también puede asumir como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipatoria “una vía transversal de integración que afecte tanto el conjunto de áreas escolares como a la propia forma y organización escolar” (Jares, 1991: 127), reflejo de una apuesta por la democratización efectiva de la universidad, que también puede comprender actividades extracurriculares de tipo académico (v.g. investigación) y no académico (bienestar) como ilustra el *Programa Ahimsā - Javerianos por la Justicia y por la Paz*, promoviendo el diálogo interdisciplinar y la convivencia.

Para la universidad, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, el enfoque transversal es necesario dado que muchas de las cuestiones que trata la EP “plantean problemas cuya índole trasciende las fronteras entre las disciplinas e incluso entre los ámbitos del saber” (Monclús y Sabán, 1999: 17), siendo entonces un enfoque necesario también en el plano externo de intervención social (externalización o extensión) de la universidad.

En suma, el nivel académico de la EP demuestra que ésta tiene como propósito la sensibilización y la concienciación de la comunidad universitaria y de los actores por ella influenciados. Esto se consigue a través de objetivos de aprendizaje atados a unos contenidos que no se limitan a lo cognitivo, sino que tratan de incidir sobre lo actitudinal (educación para la vida) y lo procedimental (herramientas útiles de construcción de paz) en un diseño curricular explícito y oculto desde el que se llevan a cabo distintos tipos de actividades académicas.

Respecto a estas últimas, tales actividades no se limitan a la comunidad universitaria sino que trascienden del interior de la universidad y se proyectan socialmente en cada una de sus acciones de intervención, como lo evidencian las experiencias internacionales y nacionales que pusieron de relieve como el accionar académico tradicional (docencia, investigación y extensión) es la base fundamental para el accionar de la universidad en la construcción de paz en el posconflicto, dado el carácter transversal e interdisciplinar de la educación para una cultura de paz como práctica social transformadora.

#### **4.3.2. Nivel formativo**

Después de reflexionar sobre lo académico bajo el concepto de educación y la discusión sobre los contenidos, el nivel formativo invita a reflexionar sobre el quién, en relación tanto al tipo de hombre o ciudadano que sugiere formar la EP como a la necesidad de la formación del formador de tal sujeto, es decir, la pregunta por la formación docente.

Un vistazo sobre la categoría de formación en la cultura pedagógica alemana<sup>31</sup> muestra que esta remite al ideal de la formación humana, según el cual el hombre se desarrolla, se forma y se humaniza (Flórez, 2005) para ser parte constitutiva de la sociedad (Torres, 2007: 14), dada su condición inmanente de ser formable como proceso de desarrollo interior propio.

---

<sup>31</sup> En la tradición pedagógica alemana se “diferencia “educación” (Erziehung) de “formación” (Bildung) y de “cultura” (Kultur). Mientras la **educación** alude a una interacción entre un A y un B, la **formación** denota un proceso de devenir y de autorrealización constante. De allí que encontremos en pedagogía dos campos teóricos diferenciados, a saber: las teorías de la educación y las teorías de la formación. En un sentido amplio, las primeras responden al “cómo” y las segundas al “qué” y al “para qué” (Runge y Garcés, 2011: 16).

Según Runge y Garcés, el concepto de *formabilidad* desde el siglo XVIII (Herbart) refiere la “capacidad de cambiar y de cambiarse, de formar y de formarse y ser educado”, es entonces la “formabilidad de la voluntad para la moralidad” (2011: 17). Esto implica un enfoque antropológico sobre la necesidad social de ser educado, dado que

El concepto de *Bildsamkeit* se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad (...) [razón por la cual] por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida” (Runge y Garcés, 2011: 17).

Se comprende que la formación es un principio o concepto operativo que tiene que ver con el devenir humano y su transformación racional a través de la educación en situaciones concretas y contextos específicos. Para el caso de estudio, la formación universitaria sería entonces parte de esta cadena social que arranca desde el jardín infantil, pasa por la escuela y llega hasta la universidad que forma profesionales en las distintas disciplinas.

Sin embargo, la formación no se agota en la formación profesional (la universidad “napoleónica”) e investigativa (la universidad “humboldtiana”), sino que ésta pasa por la formación ética del sujeto como ciudadano, expresión institucional de la responsabilidad de la educación superior con la sociedad dado que tal misión se encuentra en su propio mandato legal de formación integral que le impone a la universidad capacitar al estudiante “para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país (Yarce y Lopera, 2002: 135).

Ahora bien, un acercamiento crítico a este planteamiento parte de poner en evidencia que “(l)a educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista” (Ortiz, 2009: 42) que impone la formación de un modelo de hombre a través de las instituciones educativas y un proceso pedagógico conforme a tal modelo.

Teniendo en cuenta el contexto colombiano, la pregunta es ¿qué modelo de hombre debe formar la universidad colombiana frente a un escenario de

posconflicto? Tal respuesta debe ser producto de una reflexión profunda de cada universidad junto a su comunidad y de la sociedad en general, considerando que la EP “debe hacer que el hombre abandone la idea de que su cultura, su ideología, o su pensamiento se pueden imponer con la violencia, por medio de la fuerza” (Barahona, 2000: 24), cuestionando así los prejuicios culturales, económicos y políticos motrices del conflicto social, que se pueden reproducir en las universidades, siendo indispensable para evitarlo, posicionar la crítica reflexiva a través de pedagogías autoestructurantes (Not, 1979) que permitan formar sujetos críticos.

Respecto a esta afirmación, De Zubiría declara que “el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar” (2006: 39); por tanto, no existen teorías pedagógicas neutras (estas son también teorías políticas) “ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad” de manera que “(l)a educación, como decía Kant, siempre es un acto esencialmente político [...] De allí que educar siempre implique una concepción política del individuo y de la sociedad” (De Zubiría, 2006: 40).

Para la EP en Colombia de cara a un eventual escenario de posconflicto esto resulta aún más evidente, si se juzga que es posible pensar, formar y construir una nueva sociedad en paz, lo cual demanda de una universidad que contribuya a formar sujetos capaces de “ejercitarse para la crítica y la autocrítica, para la búsqueda de alternativas a las injusticias, desigualdades y violaciones de Derechos Humanos fundamentales” (Mosquera, 2002: 170), en vez de reproducir generacionalmente la esterilidad acrítica desde una perspectiva conservadora del autodesarrollo de la cultura y del patrimonio creado por la humanidad (Piñeres, 2006: 53).

En este sentido, “(u)na pedagogía que deje obrar en libertad a la juventud, sería aquella generadora de una verdadera cultura académica donde educar es preparar al ser humano para la vida” (Piñeres, 2006: 54), pero para practicar tal pedagogía es necesario pensar en la formación docente.

En este punto, es preciso hacer un breve diagnóstico sobre la situación del docente en la universidad colombiana y una crítica sobre el lugar de la formación en pedagogía de los mismos. Ya desde entrada la década de los noventa, los docentes en América Latina en su formación

en universidades y en otros centros muestran un serio déficit en la concepción valórica y la enseñanza y empleo de metodologías liberadoras. Su condición laboral se expresa en temores por su estabilidad y en un bajo nivel de remuneración que lo obliga a tener mayores cargas de trabajo. Condiciones que lo limitan en el tiempo dedicado a reflexionar sobre su práctica o a su perfeccionamiento (IIDH, 1990: 67).

El sistema educacional autodisciplinar tiende a no dar espacio al desarrollo de “una actitud crítica frente a una realidad conflictiva” (IIDH, 1990), manteniendo docentes poco valorados socialmente<sup>32</sup>, dóciles y diferenciados a través de distintas formas de contratación que los deja insertos en la lógica mercantil de proletarización del capital humano, fundando “la universidad de la ignorancia” en la que tienden a desaparecer los espacios democráticos y de crítica, desdibujándose el sentido del profesor universitario a través de un capitalismo académico de venta de servicios para el mercado (Vega, 2015).

De igual manera, esto sobrelleva la comprensión del docente como “técnico de la educación” en una tradición eficientista en la que se coloca a la escuela al servicio del despegue económico donde la labor del profesor “consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995: 37).

Como agregado a la situación social del profesor universitario contemporáneo, el lugar de la pedagogía en las prácticas de la educación superior es aún menos halagüeña. El profesor Alfonso Tamayo cuestiona los fundamentos de la enseñanza a nivel universitario desde el punto de vista de la pedagogía y la didáctica, según él “anclados en modelos tradicionales de repetición, memorización de información y transmisión de contenido de una manera

---

<sup>32</sup> Según Rendón y Rojas, “las políticas educativas entrañan una serie considerable de precipitantes de malestar de los docentes que van desde los salarios bajos hasta ajustes en el escalafón, que repercuten en la posibilidad de ascender rápidamente en la carrera académica y en detrimento de la figura del maestro como agente constructor de bienestar en la sociedad” (2002: 35).

instrumental y tecnológica” (Piñeres, 2006: 42), aunque hay una tendencia aún insipiente “de ascenso de la pedagogía en los niveles de educación superior, debilitando el imaginario del profesor universitario de que la pedagogía es cosa de niños y niñas” (2006: 43).

De allí que sea necesario hablar de la formación pedagógica del docente universitario<sup>33</sup> si se espera que éste sea el formador crítico en EP del ciudadano o profesional que necesita la sociedad para su transformación en el eventual posconflicto. La formación docente es entonces un eje central para las acciones universitarias en EP, pues, finalmente, lo que determina el estilo pedagógico y las acciones que promueven la enseñanza y el aprendizaje es la formación y la experiencia del docente universitario.

Según Rocha, desde una mirada que pone de relieve el formar profesores *en y desde* los derechos humanos, se puede afirmar que la importancia de formar a los profesores universitarios en pedagogía y EP se sustenta en que ésta es una población estable y “son quienes construyen la identidad de la universidad” (1998: 146), además de ser quienes realizan la función de docencia que involucra al alumnado, como no lo hacen igual las otras funciones universitarias.

Tomando los planteamientos de Rocha para la formación pedagógica del docente en EP, el concepto *formar en* abarca distintas acciones que tienen como finalidad profundizar y teorizar temáticas o contenidos. Desde esta lógica, las acciones que reciben mayor importancia tienen que ver con conocer, analizar, sintetizar, teorizar a través de un proceso educativo que se centra en el contenido curricular y se lleva a cabo en forma de cursos, seminarios de reflexión, conferencias y foros (Rocha, 1998: 147). Por otra parte *formar desde*

es referido a otro ámbito educativo, también muy importante, y tiene que ver más con las formas, las maneras, las metodologías, las actitudes y la formación de valores [...] El desde se hace manifiesto en el currículum oculto, en las metodologías de enseñanza, en las actitudes grupales, en los métodos pedagógicos, en las intencionalidades reales de maestros y alumnos. Tomar

---

<sup>33</sup> Formación entendida por Tamayo como “el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales” (Piñeres, 2006: 44).

partido por una educación desde [...] es optar por la persona –y no por el contenido- como el centro de las prácticas educativas (1998: 148).

Subyace en toda esta justificación la reivindicación de la pedagogía como teoría y como práctica que permite cualificar y reflexionar sobre la praxis educativa, al igual que el rescate de la concepción del profesor como profesional de la educación y como un intelectual transformativo -en la perspectiva crítica de Giroux (1997)- capaz de rechazar racionalidades tecnocráticas e instrumentales a partir del pensamiento crítico emancipatorio, consiguiendo “que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”; esto involucra, por una parte, “insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” y, por otra,

servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux, 1997: 177-178).

Este sería entonces el compromiso político de la formación tanto para la formación del sujeto (estudiante) como para la formación del docente universitario, como seres políticos capaces de transformar su realidad y emanciparse en ese proceso. En este sentido,

(e)l quehacer educativo tiene sentido de liberación y emancipación de las formas que oprimen, controlan y dominan, lo cual significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla. Allí el ejercicio educativo construye un nuevo sentido de lo público democrático a partir de esos dispositivos que le van a permitir leer críticamente, dando pie a diferentes apuestas de futuro de esa sociedad, la construcción de otras formas alternativas de ella (Mejía, 2012: 109).

En breve, el nivel de formación de la EP se pregunta por el quién, por los sujetos de la EP, comprendiendo la formación como formación humana en un devenir de transformación. Mientras que el tipo de sujeto que espera formar la EP conlleva la formación ética del ciudadano que permita cuestionar el modelo de hombre que la cultura impone, la formación docente aparece como requisito para lograr tal formación. Sin embargo, el diagnóstico revela que el docente se desenvuelve en

un ambiente difícil en donde éste tiende a ser irreflexivo, poco valorado y se concibe como técnico de la educación, razón además para reclamar la concepción de la pedagogía como apuesta política que permite formar en y desde la EP a profesionales de la educación concebidos como intelectuales transformativos, constructores políticos de una nueva sociedad en el posconflicto.

#### **4.3.3. Nivel pedagógico**

En tercer lugar, la reflexión toca el nivel propiamente pedagógico de la EP, siendo este el nivel en donde se definirá el cómo enseñar (el deber ser) en el marco de una concepción de la pedagogía adecuada a los fines de la EP. Conceptualmente hablando, la dimensión pedagógica de la EP refiere al debate entre la escuela tradicional y la escuela nueva, entendiendo que ésta última pertenece a un movimiento crítico de renovación pedagógica con vocación internacional que propone, entre otros, una educación para evitar la guerra que hace responsable al maestro de la transformación social<sup>34</sup>.

De acuerdo con Jares, esta es la primera de las cuatro olas de la EP determinada por la crítica a la pedagogía tradicional, dado su carácter autoritario y externalista donde “(e)l sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias [factores externos al sujeto] positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto” (Ortiz, 2009: 45), mientras que desde la concepción de las pedagogías activas o de la escuela nueva

el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza-aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible (Ortiz, 2009: 47).

---

<sup>34</sup> Según Pérez, “(a)lgunos pedagogos, después de la primera guerra mundial, habían levantado la voz para tratar de elaborar una propuesta educativa no violenta y por la paz. En 1938 se funda la primera Asociación Internacional de Pedagogos, el World Education Fellowship, que lanza una comunicación sobre “La educación de la juventud para la paz”. Dicha asociación cuenta con personalidades como María Montessori, Martín Buber, Gabriela Mistral y Simone Weil” (1998: 34). Esto demuestra la clara correlación entre la escuela nueva y los propósitos de la EP.

Esa perspectiva corresponde a la distinción que plantea Not entre los métodos de heteroestructuración y de autoestructuración del conocimiento, establecidos bajo el entendimiento de la pedagogía como la metodología de la educación en la que se “constituye una problemática de medios y fines, y en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional” (Not, 1979: 9).

Con los métodos de heteroestructuración el educador ejerce una acción en el educando por medio de unos contenidos convertidos en objetos instrumentales para la formación en una situación en la que éste ejerce una acción “que apunta a formar o a transformar”, mientras que con los métodos autoestructurados

no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose por sus acciones mismas. Es la educación del individuo por sus propias acciones y ésta interviene también en los objetos que sirven para la educación del alumno, pero el uso de tales objetos no es el mismo. En el primer caso quien sabe enseña a quien ignora; ello implica que primero el objeto del conocimiento ha sido asimilado por el agente, al punto de volverse uno con ese objeto [...]; en la situación pedagógica es el objeto lo que determina, fundamentalmente, la acción que ejerce el agente en el paciente. Los métodos de heteroestructuración se caracterizan por la primacía del objeto. En los otros métodos [los de autoestructuración], por lo contrario, el factor determinante de la acción es el alumno y el objeto está sometido a sus iniciativas. En éstos domina la primacía del sujeto” (1979: 9-10).

Si entendemos la pedagogía como disciplina teórica y práctica preocupada por el cómo debería llevarse a cabo el proceso educativo, se puede sostener que el lugar de la pedagogía en la práctica de la EP se ubica en el margen de acción de aquellas concepciones que dan primacía al sujeto sobre el contenido, reconociendo su autonomía y buscando que éste sea el propio protagonista de su proceso de formación, como indican las concepciones autoestructurantes.

Siguiendo a Not (1979), los métodos activos de autoestructuración son en realidad métodos de invención o descubrimiento que tienden a ayudar al estudiante a formarse o a transformarse y se basan en la propia acción del sujeto, sea a nivel individual o colectivo, mediante la práctica y la experiencia<sup>35</sup>, según plantean, con

---

<sup>35</sup> En relación a lo experiencial, las orientaciones pedagógicas del *Seminario de Educación para la paz Asociación pro Derechos Humanos* para la formación en Derechos Humanos (que incluye como una de sus formas la EP), parten de la consideración de que “(n)o se puede aprender algo que no se practica”, obstáculo

diferentes matices, autores de la escuela nueva como Claparède, Cousinet, Freinet, Lobrot, entre otros (1978: 20).

A manera de ejemplo sobre estos métodos activos, en relación a la situación de aprendizaje, Gómez recomienda relacionar la EP con principios constructivistas fundamentados en la constante interacción entre los conocimientos y la persona humana con la realidad social, sosteniendo que se aprende “fundamentalmente aquello que entra en relación con los esquemas mentales ya construidos por la persona humana” (1992: 15).

La anterior afirmación resulta del todo válida si se tiene en cuenta que “la educación de un individuo es su transformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas” (Not, 1979: 9). Desde el paradigma sociocrítico esto corresponde al modelo de EP conflictual-noviolento, que, en términos de contenidos, diferencia entre agresividad y violencia y apela tanto a la ética individual como a la estructura social, aseverando que “la paz no es sólo una meta, sino un proceso”, y que por ello se debe tratar de aprender a entrar en los conflictos y salir de ellos de forma positiva, sin usar la violencia (Jares, 1991: 115) como aspira enseñar la dimensión política de la EP.

Aunque sería importante seguir profundizando en las implicaciones de las concepciones pedagógicas autoestructurantes en las prácticas de la EP, en este trabajo basta con reconocer que éstas son las más adecuadas a los fines de la EP en el ámbito universitario. Las pedagogías de la Escuela Activa pusieron el acento en los contextos, la socialización, las experiencias y el desarrollo como personas, lo que “implicó una nueva y diferente manera de entender al ser humano; implicó una transformación política vinculada con el apogeo del liberalismo clásico y con la defensa de la libertad y los derechos humanos” (De Zubiría, 2006: 41) en el

---

que se puede salvar combinando dos tipos de acciones pedagógicas: el llamado **enfoque socio-afectivo**, “es decir, concibiendo el proceso de información sobre los derechos humanos como **un aprendizaje en la propia piel**, partiendo de situaciones educativas que implican experiencias vivenciales, juegos de roles y de simulación, dramatizaciones (...) que nos permiten hacer aflorar sentimientos y actitudes profundas”; y dos, “situando la reflexión y la práctica de los derechos humanos al alcance de la experiencia inmediata de los chicos y chicas, es decir, emancipándola en la propia actividad y transmitiendo un compromiso serio de hacerlos realidad en la propia escuela... a la vez que se les ayuda a descubrir que ellos/ellas mismos tienen unos derechos inalienables” (2009: 15).

mundo moderno, donde la universidad como institución social “tiene que enfrentar los problemas concretos de su tiempo y del contexto específico en el que se inscribe, pero con sus herramientas más peculiares: el conocimiento, la investigación científica, la crítica y un ethos sustentado en el diálogo y en el poder de la palabra” (Papacchini, 2002: 17); así las cosas, la universidad está llamada a interactuar con la sociedad y a incidir en ella desde la producción y circulación del conocimiento.

En este mismo sentido, lo contextual no solo constituye el escenario para el cumplimiento de la misión social de la universidad sino que también determina su comprensión de lo pedagógico. De tal manera, “(e)l análisis de los modelos pedagógicos en las instituciones de educación superior se debe enmarcar dentro del sistema económico, político y social imperante” (Agreda, 2007: 68), aceptando que éstos son parte de visiones de modelos de desarrollo específicos en una época histórico-concreta y que estos procesos repercuten sobre la misma concepción de la universidad. Se reitera entonces que la reflexión pedagógica no se limita a lo propiamente educativo (la teorización y la discusión pedagógica) sino que debe tener en cuenta el contexto en donde la universidad se desenvuelve como parte de las prácticas y los problemas de la educación desde una perspectiva crítica.

En resumen, el nivel pedagógico de la EP señala que ésta se ubica mejor en las concepciones pedagógicas que hacen parte de la escuela nueva, dado que con éstas no solo comparte los propósitos de evitar la guerra, criticar el autoritarismo de la escuela y hacer del maestro un agente de transformación social; además, a diferencia de la escuela tradicional, sus métodos autoestructurantes se comprometen con la búsqueda de la autonomía, la centralidad del sujeto y la transformación de la realidad, propiciando situaciones pedagógicas donde la experiencia y la práctica dan sentido a los contenidos en el marco de un contexto social al que la universidad responde en términos de una misión social y en el diseño de un modelo pedagógico adecuado a los problemas sociales y a las necesidades de desarrollo en un momento histórico concreto.

#### 4.3.4. Nivel didáctico

Finalmente, es necesario pasar a reflexionar sobre el nivel didáctico de la EP en las acciones pedagógicas de la universidad. Esta reflexión propone trascender la preocupación por los métodos para pasar a interpelar desde la epistemología a las disciplinas objeto de conocimiento, sugiriendo formas de enseñanza de la EP derivadas de la comprensión de la responsabilidad del docente y de la propia disciplina frente a su contexto social, más allá de la comprensión instrumental de la didáctica como la reflexión sobre los métodos especialmente diseñados para un propósito educativo.

Según Zambrano, el objeto de la didáctica “es el estudio del saber y sus formas de transmisión”, buscando “explicar los procesos de apropiación del saber disciplinar” (2007: 71-72). Por tanto, la didáctica –como la pedagogía- no se reduce a la mera técnica, esto es, a los métodos o aplicaciones instrumentales<sup>36</sup>; permitiendo problematizar las disciplinas; la didáctica se dedica a reflexionar la génesis del saber y para ello se arma de por lo menos cuatro referentes epistemológicos:

(e)n primer lugar, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes (Zambrano, 2007: 90).

Entonces ¿qué importancia puede tener la didáctica para la pedagogía y la EP? De acuerdo con la concepción de la didáctica en Zambrano, tal forma de reflexionar en el contexto de la formación universitaria resultaría del todo

---

<sup>36</sup> Para Torres, la didáctica es “la técnica que se emplea para manejar de la manera más eficiente y sistémica el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) [...] Los componentes que interactúan en el acto didáctico son: el docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o material, el contexto del aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas. La didáctica se puede entender como pura técnica y ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de las instrucciones, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos)” (2007: 15). Se distingue entre modelos tradicionales y activos o de la nueva escuela. Estos últimos “suelen tener un planteamiento más científico y democrático, y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación”. De igual manera, “cabe distinguir entre didáctica general, aplicable a cualquier individuo; didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características del individuo y su entorno, y didáctica especial, que estudia los métodos específicos de cada materia o asignatura” (2007: 16).

permitente, dado que ésta disciplina permitiría que el docente universitario problematice su propia disciplina y su quehacer como docente, invitando no solo a que éste se haga consciente de su práctica educativa sino del saber que desarrolla como profesional de la educación en el marco de un contexto social, político, económico y cultural, lo que conlleva la posible transformación de su praxis educativa.

Para el caso colombiano, esta reflexión constituye un paso obligado para que la EP se posicione desde las prácticas de los docentes universitarios, quienes, a través de este ejercicio reflexivo, podrían comprender mejor su función social como educadores responsables de un saber disciplinar adscrito a un contexto social que, en el escenario de posconflicto, demandaría de unas prácticas diferentes (transformadoras del sujeto y de la realidad social en la que tiene lugar el acto educativo) a nivel académico, formativo y pedagógico.

Esta idea tiene implícita una crítica a la concepción positivista de la ciencia neutral porque ésta no describe lo que ocurre históricamente en los distintos campos de construcción de conocimiento, considera como irrelevante la dimensión valorativa en la ciencia y su indiscutible carácter social y público, negando que el conocimiento es situado y contextual, así como la misma posibilidad de la reflexión crítica de los científicos y de los docentes (Camilloni, 1997: 29-30).

Por otra parte, para la EP la didáctica se ha mantenido como una preocupación central, desarrollándose como técnica con un sinfín de posibilidades y experiencias concretas (Jares, 1991; Monclús y Sabán, 1999; Sacavino, 2012, entre otros), generalmente reducida a diseños didácticos, entendidos como “proyectos de medios de ambiente de aprendizaje” (Ortiz, 2009: 39), producción de materiales lúdicos (Torres, 2007) o didácticas específicas como la de la historia y la propuesta de enseñar la guerra como forma de EP (Bastida, 1994).

Es claro que la didáctica tiene una preocupación central por la producción de herramientas para el proceso de enseñanza, características que para la EP es del todo necesaria, puesto que pone de relieve una inquietud manifiesta en su quehacer, sobre todo en cuanto a la necesidad de contar con herramientas en el

desarrollo de prácticas formativas o de intervenciones sociales desde el ámbito de intervención de la universidad.

No obstante, para los propósitos de la EP, resulta igual o quizás de mayor importancia comprender la didáctica como disciplina que le permite al docente y al profesional reflexionar sobre su propia disciplina como socialmente situada, en este caso, en el contexto social colombiano marcado por el conflicto frente al eventual escenario de construcción de paz en el eventual posconflicto.

En síntesis, la didáctica invita a la reflexión sobre la práctica en las disciplinas, problematizando el quehacer de la formación en la universidad, siendo ésta la base para que el docente comprenda qué rol juega en una apuesta como la EP, a partir de un ejercicio crítico que pretende hacer conscientes a los protagonistas del contrato didáctico sobre su vinculación a un contexto social específico, lo cual conlleva la acción reflexiva y la búsqueda de mejores formas de enseñanza.

## CONCLUSIONES

La investigación elaborada tuvo como objetivo identificar elementos orientadores para las prácticas universitarias de educación y pedagogía para la paz, mediante una revisión bibliográfica y de experiencias nacionales e internacionales, frente a un eventual escenario de posconflicto en Colombia, teniendo en cuenta el actual proceso de negociación adelantado desde 2012 entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las Farc-Ep.

Con este propósito se realizó un diseño metodológico soportado en el paradigma socio-crítico de investigación educativa, el cual contempló un análisis documental tanto para los aspectos teórico-conceptuales como para la identificación de experiencias de EP, procurando realizar un ejercicio de investigación crítica articulado a la línea de *Formación social y política* de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

No obstante, es preciso reconocer que dados los objetivos, tiempos y alcances de la investigación en un nivel posgradual de especialización, el trabajo adelantado tuvo un carácter exploratorio. Se reconoce que aunque la investigación acogió un amplio espectro de temáticas del campo de las ciencias sociales y la pedagogía, apenas dejó abierto un tema de investigación y profundización en procesos a desarrollar a futuro.

La investigación arrojó como resultado la identificación de un conjunto de elementos teórico-conceptuales sobre la educación y la pedagogía para la paz, circunscritos al contexto histórico de conflicto interno armado y la búsqueda de la paz en Colombia desde el movimiento social, atravesados por un marco legal, conceptual y pedagógico que se alimenta de la experiencia de iniciativas universitarias nacionales e internacionales de EP en escenarios de posconflicto, materializadas en acciones institucionales bajo el concepto de RSU, las cuales ofrecen algunos elementos orientadores para el posicionamiento de la pedagogía y la EP en las prácticas universitarias colombianas a partir de la reflexión pedagógica en los niveles académico, formativo, pedagógico y didáctico, que permiten comprender críticamente las implicaciones de la EP como proceso social

de la universidad adscrito a un complejo contexto socio-histórico que demanda ser transformado estructuralmente para dar lugar a una cultura de paz positiva.

Para llegar a la tesis anterior, fue necesario dar respuesta a cuatro objetivos específicos, los cuales se traducen en los cuatro hallazgos esenciales de la investigación y que serán resumidos a continuación.

El primero, referido a lo teórico-conceptual, determinó que la EP surge en el contexto de la Postsegunda Guerra Mundial con el propósito de investigar, conocer y prevenir la guerra, desarrollándose internacionalmente a través de cuatro hitos-generadores (la no-violencia, las investigaciones para la paz, la escuela nueva y los ideales promovidos por la UNESCO) que fueron traducidos, respectivamente, en cuatro dimensiones de la EP (política, académica, pedagógica e institucional) constitutivas de sus prácticas, permitiendo definirla como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz y conflicto valorados positivamente desde una concepción pedagógica socio-crítica que busca la transformación del individuo, la sociedad, los procesos pedagógicos y del quehacer educativo en general.

Tal concepción socio-crítica posibilita una identidad para la educación *para* la paz que la distingue de la educación *sobre* la paz, limitada a informar y transmitir contenidos, para ir evolucionando conceptualmente mediante su incorporación en contextos estatales nacionales en el ámbito escolar, de la sociedad civil y finalmente de las universidades (dimensión institucional), manteniendo como trasfondo un debate pedagógico sobre sus enfoques, aportes metodológicos y de herramientas para el desarrollo curricular y extracurricular (dimensión pedagógica), al tiempo que se posiciona en las sociedades (dimensión política) en correspondencia a procesos históricos (en el caso colombiano el conflicto y la búsqueda de salidas negociadas) y momentos de posibilidad (dinámicas de escalamiento y desescalamiento del conflicto y procesos de negociación y posconflicto parcial), siendo re-conceptualizada de acuerdo a las demandas y necesidades de contextos específicos de desenvolvimiento y procesos de

investigación en el campo de los estudios sociales para la paz (dimensión académica).

Dadas éstas características e implicaciones, se concluye que la EP constituye un proceso social y una práctica formativa que busca desarrollar unos conocimientos, actitudes y destrezas bajo los cuales es posible aprender críticamente la paz desde acciones de EP como las realizadas por las universidades.

El segundo hallazgo, relacionado con las prácticas de la EP, permitió identificar que las universidades como instituciones sociales han llevado a cabo este tipo de iniciativas en contextos de posconflicto, bajo una concepción de RSU que define tres formas de compromiso de incremento gradual: accionar tradicional, ligado a lo funcional-misional, esto es, la docencia, la investigación y la extensión; acción de mediación, que incluye la participación contingente en proyectos o asesorías, en acciones de EP relacionadas con el conflicto o el posconflicto; y la acción de construcción de paz, involucramiento directo en acciones derivadas de procesos de paz como compromiso institucional no solamente coyuntural.

Por una parte, se identificaron las experiencias internacionales de posconflicto en Asia (Sri-Lanka y Filipinas), Europa (Irlanda del Norte) y Centroamérica (El Salvador, Nicaragua y Guatemala), las cuales dan cuenta de unas universidades distintamente comprometidas con el posconflicto. Se presentan nueve formas de participación en procesos de paz (capacitación/entrenamiento; investigación; registro, análisis y difusión de información; acompañamiento y asesoría; curricular/académica; programas especiales; fortalecimiento institucional; intervención en resolución de conflictos; y movilización social) consideradas acciones institucionales de EP porque en todas estas subyace un componente pedagógico y un compromiso con la paz.

De igual manera, se identificaron experiencias latinoamericanas en los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Brasil) y en menor medida en el Perú, en el marco de los procesos de transición a la democracia (post-dictadura), que desde la perspectiva de la educación para la democracia y los derechos humanos,

complementan el panorama de experiencias internacionales a tener en cuenta como referente para el caso colombiano.

Por otra parte, se identificaron las experiencias colombianas de EP desde las universidades, reconociendo que tales acciones son dependientes de las dinámicas sociales del movimiento social por la paz y sus iniciativas en EP frente a los distintos momentos del desarrollo histórico del conflicto y la búsqueda de la paz, sobre todo desde los años ochenta, cuando se fue dando apertura a una mayor participación social en los procesos de paz negociada.

En la actualidad (junio de 2015) se ubicaron experiencias o casos ejemplares vigentes por cada una de las nueve formas de participación descritas para las experiencias internacionales, entendidas como producto de un compromiso social y una trayectoria universitaria adecuada hoy como respuesta al eventual posconflicto, a intensificar luego de la firma de un acuerdo de paz en la Mesa de Conversaciones de La Habana. Se concluye que existe un amplio repertorio de experiencias que deben ser identificadas, estudiadas, valoradas críticamente y tenidas en cuenta frente a acciones universitarias de EP en el eventual escenario de posconflicto colombiano.

En tercer lugar, se analizaron las experiencias internacionales y nacionales identificadas a partir de la generación de categorías que permitieron su caracterización y la reflexión en torno a ellas. Los hallazgos señalaron la relación presente entre los tipos de accionar en RSU (tradicional, mediación, y construcción de paz) y las dimensiones de la EP (institucional, pedagógica, académica y política), en correspondencia a las distintas formas de participación en las que cada experiencia presenta sus propias características.

Mientras en las experiencias asiáticas las universidades tienden a la acción tradicional (explicada porque el conflicto no fue allí totalmente resuelto) y a la acción de mediación, trabajando en una dimensión académica e institucional de la EP, fundamentalmente para la preparación de la población a un eventual posconflicto, la experiencia europea revela la importancia de la investigación (parte de la dimensión académica de la EP) para posicionar la universidad en la

acción de mediación, frente a una acción universitaria de construcción de paz en los casos centroamericanos que se constituyen en el paradigma de participación y compromiso con la paz, puesto que no solo llevaron a cabo la totalidad de formas de participación y tipos de accionar sino que además cubrieron todas las dimensiones de la EP, ofreciendo lecciones de todo orden, particularmente en lo pedagógico, tanto a nivel interno como externo o de proyección social de la universidad.

Complementariamente, los casos del Cono Sur y Perú, mostraron cómo la educación debe ser objeto de reformas en un proceso de democratización, donde la universidad puede cumplir importantes roles en relación a los procesos de memoria, verdad, justicia y reparación desde acciones de EP que posicionen visiones críticas sobre la historia y la situación de los derechos humanos.

En cuanto a las experiencias nacionales, los casos ejemplares demuestran el gran dinamismo de las universidades en cuanto a su accionar en la actual coyuntura de negociaciones de paz. Se concluye que con acciones concretas identificadas en las nueve formas de participación, la universidad colombiana oscila en la actualidad entre los tres tipos de accionar.

Primero, un accionar tradicional, fundamentalmente académico en procesos institucionales de interés gubernamental e investigaciones *ad hoc*, relacionándose indirectamente con el contexto colombiano determinado por el conflicto, como se presentó en el caso asiático y europeo en una dimensión institucional de la EP.

Segundo, una acción mediadora que muestra la incorporación del tema como política institucional, bajo la que la universidad se compromete a ofrecer servicios de acompañamiento y asesoría, acciones de tipo curricular/académico e incluso intervenciones sociales que corresponden a la dimensión académica de la EP, propia de las experiencias de Filipinas, Irlanda del Norte y los países del Cono Sur.

Y por último, una acción de construcción de paz que, junto a todas las anteriores acciones, manifiesta esfuerzos concretos de fortalecimiento institucional para la creación de “tanques de pensamiento”, la intervención en resolución de conflictos,

mediación y facilitación de acercamientos, así como la vocación de promover y participar en la movilización social, manteniendo una postura crítica frente a sus propias intervenciones y procesos con acciones de EP multidimensionales, como ocurrió en los países centroamericanos.

Se concluye que estas experiencias ofrecen elementos importantes que deben ser ampliados, evaluados y puestos en práctica en las universidades colombianas, siguiendo las lecciones más exitosas y adecuadas al contexto nacional. La propuesta de diseño metodológico de este trabajo puede servir para estructurar trabajos que contribuyan en este sentido.

Por último, en cuarto lugar, se especificaron elementos orientadores de la educación y la pedagogía para la paz en el eventual posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana, partiendo de unas consideraciones críticas sobre el contexto político colombiano que pusieron el acento sobre las dificultades reales para llegar a un estadio posconflicto, dada la institucionalización de una cultura de violencia arraigada que, no obstante, se considera posible transformar mediante la apuesta por un proceso de cambio efectivo, a través de un proceso social de construcción de paz territorial en el que lo pedagógico concurre en la necesidad manifiesta de transformar críticamente la sociedad para empezar a erigir y alcanzar una verdadera cultura de paz.

De igual manera, la crítica se hizo extensible al denominado marco estratégico de intervención social para las universidades, el cual si bien fue reconocido como oportunidad, una fértil plataforma legal y conceptual que constituye un campo de acción abierto a los aportes de la universidad en el posconflicto, también fue categóricamente cuestionado ante la sospecha de que pueda ser otra puerta de entrada a la desnaturalización de la misión social y a la pérdida de la identidad de la universidad colombiana, razón para concluir que no se puede perder de vista la necesidad de mantener unas prácticas de EP autorreflexivas desde la perspectiva del paradigma pedagógico socio-crítico que busca mantener el estatus académico, crítico y de compromiso social de la universidad, más allá de servir como

instrumento para la ejecución de políticas públicas del Estado o como un ente para la venta de servicios académicos en el mercado del posconflicto.

Luego de pasar por la reflexión política y sobre sus implicaciones, los elementos orientadores de la EP conllevan la defensa del posicionamiento de la pedagogía en las prácticas universitarias de la EP, a partir de la reflexión pedagógica en cuatro (4) niveles:

- Un nivel académico, referido al debate sobre los propósitos de la educación en términos de objetivos de la EP y contenidos, el cual planteó que si bien los objetivos (cognoscitivos, actitudinales y de procedimiento) para la sensibilización y concienciación en torno a la idea y práctica de la paz, exigen un diseño curricular explícito e implícito, la EP no se limita a unos contenidos sino que incluye acciones de transversalización y manejo extracurricular tanto en lo interno como en la proyección social de la universidad;
- Un nivel formativo, puso de relieve a los sujetos, reflexionando tanto sobre el tipo de hombre o ciudadano que sugiere formar la EP como en torno a la necesidad de la formación del formador de tal sujeto, esbozando la crítica situación del docente universitario y el borroso lugar de la pedagogía en sus prácticas, siendo entonces necesario formar un docente reflexivo, profesional de la enseñanza, acorde con los propósitos de la EP;
- Un nivel pedagógico, en el que si bien no fue posible profundizar en enfoques, teorías, corrientes y demás referentes pedagógicos, se optó por el posicionamiento de la escuela nueva y las pedagogías autoestructurantes como las más adecuadas para la EP, así como también por una concepción pedagógica socio-crítica que permita contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestionar la realidad social y aprender de la experiencia, para comprometer a los sujetos con parte del proyecto de transformación cultural hacia la paz positiva;
- Un nivel didáctico, que propuso ir más allá de los métodos o formas de enseñar la paz (didáctica positivista instrumental) para cuestionar las disciplinas de enseñanza y posicionar análisis epistemológicos que

permitan el reconocimiento del campo disciplinar como parte de un contexto y un lugar social, que, en el caso colombiano, exige profesionales críticos que comprendan su rol en el posconflicto, así como docentes comprometidos con los fines de la formación universitaria y con la EP.

Se concluye que la puesta en marcha de iniciativas de EP en la universidad pasa por una reflexión crítica y profunda sobre el sentido de la universidad y el posicionamiento de la pedagogía en sus prácticas.

Finalmente, se reitera que la investigación abordó un tema que puede ser visto desde muchas especificidades propias del campo de la pedagogía, así como también desde múltiples actores, procesos, manifestaciones y disciplinas. En este trabajo se privilegió la mirada sobre el ámbito institucional de la universidad colombiana, dejando por fuera otras miradas importantes que no fue posible abordar. Es necesario suscitar el debate y realizar nuevas investigaciones.

De igual manera, a lo largo del trabajo quedan preguntas abiertas a futuros investigadores así como unos cuantos aspectos a profundizar, tales como las reflexiones teóricas, conceptuales y experienciales sobre los niveles académico, formativo, pedagógico y didáctico de la EP, entre otras.

En conclusión se espera que este haya sido un aporte hacia la identificación de caminos de respuesta o, por lo menos, una contribución a la implementación de apuestas universitarias en el posconflicto y la apertura de nuevos debates e interrogantes en un campo que se posicionará como parte de los procesos de investigación crítica, comprometidos con el cambio estructural que necesita el país para alcanzar una verdadera y posible paz estable y duradera.

## BIBLIOGRAFÍA

Agreda, E. y Romero, O., *Los modelos pedagógicos. Una dinámica para la transformación de la educación superior*, San Juan de Pasto, CESMAG, 2007.

Aristóteles, *La política*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre A., *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Barcelona, Editorial Labor, 1992.

Barahona, F., “La educación para la paz: un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad”, en: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), *Primer Congreso Nacional Universitario por la Paz*, Tomo I y II, Bogotá, 2000.

Bárcena, F., *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997.

Bastida, A., *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*, Barcelona, Icaria, 1994.

Bejarano, J., “El papel de la sociedad civil en el proceso de paz”, en: Leal, F. (Ed.), *Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1999, pp. 271-335.

Bejarano, J., *Una agenda para la paz*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1995.

Bermúdez, S., “La universidad y la paz en Colombia”, en: *Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, No. 14, abril de 2001, pp. 209-222.

Braslavsky, C.; Cunha, L.; Filgueira, C.; Léméz, R., *Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile, 1989.

Cabezudo, A., “Educación para la paz y los derechos humanos: un desafío actual”, en: *Hechos del Callejón*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), año 2, junio de 2006, pp. 5-8.

Callejas, N., “La experiencia del post conflicto en Nicaragua”, en: Varios, *Memorias del Primer seminario-taller experiencia de educación para la paz. Intercambio y análisis*, Cartagena de Indias, diciembre de 1999, Bogotá, 2001.

Camilloni, A., “Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales”, en: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz (CPSDP). Recuperado el 11 de mayo de 2015, en: <http://www.investigacion.unal.edu.co/piensapaz/#>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), Recuperado el 12 de marzo de 2015, en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/perfiles-del-cnmh>

Chaclan, C., “Anotaciones sobre la educación para las poblaciones desarraigadas de Guatemala a causa del Conflicto Armado Interno”, en: Varios, *Memorias del Primer seminario-taller experiencia de educación para la paz. Intercambio y análisis*, Cartagena de Indias, diciembre de 1999, Bogotá, 2001.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, febrero 2015. (Documento inédito).

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, *Informe Rettig*, Chile. Recuperado el 12 de abril de 2015, en: [http://www.ddhh.gov.cl/ddhh\\_rettig.html](http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html)

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), *Informe Nunca Más*, Argentina. Recuperado el 12 de abril de 2015, en: <http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/publicaciones/informe-nunca-mas.aspx>

Comité Internacional de la Cruz Roja, “¿Cuál es la definición de "conflicto armado" según el derecho internacional humanitario?”, en: *Documento de opinión, Dictamen del CICR*, marzo de 2008. Recuperado el 12 de enero de 2015, en: <http://www.icrc.org/spa/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf>

Conferencia Episcopal de Colombia, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Bogotá, Asociación de Editores del Catecismo-Carvajal, 1992.

Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de 1994 “por la cual se expide la Ley General de Educación”*.

Congreso de la República de Colombia, *Ley 1448 de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”*.

Congreso de la República de Colombia, *Ley 1732 de 2014 “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”*. Recuperado el 12 de enero de 2015, en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Congreso de la República de Colombia, *Ley 30 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”*.

Consejo Nacional de Planeación, *Bases del Plan de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”*, Dirección Nacional de Planeación, 2014.

Corcuff, P., *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.

Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-092/94.

Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-220/97.

Davini, M., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

De la Cruz, C. y Sasía, P., “La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad”, en: UNESCO, *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, año 13, número 2, septiembre 2008, pp. 17-52.

De Sousa Santos, B., *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, CIDES-UMSA, Asdi, La paz, Plural editores, 2007.

De Zubiría, J., *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

Delgado, M.; Vargas, J.; Ramos, I., “Los retos de la responsabilidad social universitaria: construyendo paz desde la universidad”, en: UNESCO, *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, año 13, número 2, Septiembre 2008, pp. 63-90.

Delors, J. et al., *La educación encierra un tesoro*. Santiago de Chile, UNESCO, 1996.

Departamento Administrativo de la Función Pública, *Respuesta solicitud de información estrategia de pedagogía de paz*. Radicado No. 20159000049992, 15 de marzo de 2015.

Espinel, O.; Méndez, G.; Vélez, G., *Formación Social y Política. Encuentro entre la pedagogía y la constitución de subjetividades*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Especialización en Pedagogía, 2014. (Documento inédito).

Estrada, J., “Transformaciones del capitalismo en Colombia. Dinámicas de acumulación y nueva espacialidad”, en: *Revista espacio crítico*, No. 12, enero - junio de 2010.

Fisas, V., “Educar para una cultura de paz”, 200?. Recuperado el 11 de mayo de 2015, en: [http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Fisas\\_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf](http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Fisas_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf)

Fisas, V., *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria Editorial, 1998.

Flórez, R., *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGrawHill, 2005.

Fonseca, G., “La didáctica. Una posibilidad para comprender la práctica pedagógica”, Bogotá, Departamento de Postgrados - Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2012. (Documento inédito).

Foucault, M., *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1979.

Galtung, J., “Paz” y “Los fundamentos de los estudios sobre la paz”, en: Rubio, A. (ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Universidad de Granada, 1993.

Garay, L. (Coord.), *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 2002.

García-Ruiz, J., “Entre legitimidad, negociación y procesos sociales. Los roles posibles e inciertos de los académicos en los procesos de negociación a partir del caso guatemalteco” en: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), *Primer Congreso Nacional Universitario por la Paz*, Tomo I y II, Bogotá, 2000.

Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1997.

Gómez, J., *Educación para la paz*, Madrid, Editorial CCS, 1992.

Grave V., “Educar para la paz”, en: Díaz, C.; Mosquera, C.; Fajardo, F. (Comp.), *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), 2002.

Grupo de Memoria Histórica, *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, Informe General del Grupo de Memoria Histórica, Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013.

Grupo en Política y Relaciones Internacionales (CERCID), *Base de datos de iniciativas universitarias internacionales de construcción de paz*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UJTL), 2008. (Documento inédito).

Guarnizo, C., *Asesoría de Proyecto, Guía N° 3*. Universidad Pedagógica Nacional. (Documento de trabajo inédito).

Guevara-Darlyn, N., “Las repercusiones del proceso de paz en el sector educativo salvadoreño”, en: Varios, *Memorias del Primer seminario-taller experiencia de educación para la paz. Intercambio y análisis*, Cartagena de Indias, diciembre de 1999, Bogotá, 2001.

Heredia M., “Apuntes para una visión histórica de la noción de convivencia en el contexto educativo”, en: *Revista de la Fundación Convivencia*. No. 3, septiembre – diciembre de 2013.

Hernández, M. (Coord.), *Programa: Javerianos por la Justicia y por la Paz, Proyecto: Programa Ahimsā Para constructores de Paz*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Equipo de formación de Javerianos por la Justicia y por la Paz, 200? (Documento inédito).

Hicks, D. (Comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata, 1993.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), *Primer Congreso Nacional Universitario por la Paz*, Tomo I y II, Bogotá, 2000.

Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, *Enciclopedia de paz y conflictos*, Granada, 2014. Recuperado el 12 de enero de 2015, en: [http://www.educacionparalapaz.org.co/enciclopedia/concep\\_8/concepto9.htm](http://www.educacionparalapaz.org.co/enciclopedia/concep_8/concepto9.htm)

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), *Educación para la paz, la democracia y los Derechos Humanos*, Memorias del Seminario, Chile, 1990.

Jares, X., *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Editorial Popular, 1991.

Jiménez, G., “Educación para la paz en Colombia”, en: Observatorio para la paz, *Aportes a una pedagogía para la paz. ¿Cómo hacer la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz?*, Bogotá, Ed. Ápice, 2001.

Jiménez, M., “Programa de Pedagogía para la paz en el contexto Universitario”, en: Observatorio para la paz, *Aportes a una pedagogía para la paz. ¿Cómo hacer la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz?*, Bogotá, Ed. Ápice, 2001.

López, M., “Transiciones y reconciliaciones: cambios necesarios en el mundo actual”, en: Rodríguez, F. (Ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2000.

Madrigal, A., "Implicaciones del postconflicto colombiano en la agenda de seguridad regional suramericana: percepciones y aspiraciones", en: Varios, *Seguridad y defensa en la transición de la guerra a la paz: reflexiones y perspectivas*, Bogotá, UNIJUS- Universidad Nacional de Colombia, 2014.

Maldonado, M., *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2008.

Medina, C., *Conflicto armado y procesos de paz en Colombia. Memoria casos FARC-EP y ELN*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Mejía, M. *Educación y Pedagogías Críticas desde el Sur*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2012.

Mejía, M. y Restrepo, G., *Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte*, Bogotá, Instituto para el desarrollo de la democracia, 1997.

Mesa de Conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, *Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, 2012. Recuperado el 12 de febrero de 2015, en: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/AcuerdoGeneralTerminacionConflicto.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, *El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312145.html>

Ministerio de Educación Nacional, *Respuesta solicitud de información Reglamentación de la Ley 1735 del 1 de septiembre de 2014 por la cual se establece la cátedra para la paz*. Radicado Mineduc 2015-ER-061477, 7 de mayo de 2015.

Mockus, A., *Pensar la universidad*, Medellín, Fondo Editorial EAFIT, 2012.

Monclús, A., Sabán, C., *Educación para la paz. Contenidos y experiencias didácticas*, Madrid, Editorial Síntesis, 1999.

Mosquera, C., “Retos de la educación para la paz en Colombia: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de paz?”, en: Díaz, C.; Mosquera, C.; Fajardo, F. (Comp.), *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), 2002.

Mujica, R., “Educación y paz: interrelación, retos y logros”, en: Varios, *Memorias del Primer seminario-taller experiencia de educación para la paz. Intercambio y análisis*, Cartagena de Indias, diciembre de 1999, Bogotá, 2001.

Nasi, C. y Rettberg, A., “Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente”, en: *Colombia Internacional*, Bogotá, No. 62, jul - dic 2005, pp. 64 – 85.

Not, L., *Las pedagogías del conocimiento*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Bogotá, Katz-Panamericana, 2014.

Observatorio para la paz, *Aportes a una pedagogía para la paz. ¿Cómo hacer la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz?*, Bogotá, Ed. Ápice, 2001.

Organización de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, New York, 1948. Recuperado el 12 de enero de 2015, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Organización de las Naciones Unidas, *Un programa de paz. Diplomacia preventiva, establecimiento de la paz y mantenimiento de la paz*, Informe del Secretario General presentado de conformidad con la declaración aprobada el 31 de enero de 1992 en la Reunión en la Cumbre del Consejo de Seguridad, Asamblea General, Cuadragésimo séptimo periodo de sesiones A47/277, S/24111, 17 de junio de 1992.

Ortiz, A., *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la Educación?*, Barranquilla, Antillas, 2009.

Palacios, M., “La solución política al conflicto armado, 1982-1997”, en: Camacho, A., Leal, F. (Comp.), *Armar la paz es desarmar la guerra*, Bogotá, CEREC, Giro Editores, 1999, pp. 345-401.

Papacchini, A., “Universidad, guerra y paz”, en: Díaz, C.; Mosquera, C.; Fajardo, F. (Comp.), *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), 2002.

Pérez, G. (Coord.), *Educación, paz y derechos humanos*, Universidad Iberoamericana-ITESO, México, 1998.

Pérez, G., *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Editorial Popular, 1997.

Piñeres, F., “Pedagogía y saberes en la práctica profesional del docente universitario”, en: Varios, *Epistemología y Pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*, Barranquilla, Universidad Simón Bolívar, 2006, pp. 39-98.

Presidencia de la Republica, *Constitución Política de Colombia de 1991*, Bogotá, Impreandes, 1991.

Ramírez, G., “La educación para la paz”, en: Pérez, G. (Coord.), *Educación, paz y derechos humanos*, Universidad Iberoamericana-ITESO, México, 1998.

Rendón, D. y Rojas, L., “Profesionalidad, malestar y rol del docente en las políticas educativas: historia de múltiples desgarramientos”, en: Varios, *La formación docente en las políticas educativas Iberoamericanas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

Restrepo, B., “Investigación en educación”, en: *Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social*, Modulo 7, Bogotá, ICFES, 1996.

Rettberg, A. y Camacho A. (Coord.), *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*, Universidad de los Andes, Fundación Ideas para la Paz, Alfaomega Grupo Editor, Serie Libros de Cambio, Bogotá, 2002.

Rettberg, A., *Buscar la paz en medio del conflicto, un propósito que no da tregua: un estudio de las iniciativas de paz en Colombia (Desde los 90 hasta hoy)*, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO, Ediciones Uniandes, 2006.

Rocha, J., “Retos y obstáculos en la formación de profesores universitarios en Derechos Humanos”, en: Pérez, G. (Coord.), *Educación, paz y derechos humanos*, Universidad Iberoamericana-ITESO, México, 1998.

Ruiz, A., “Pedagogía crítica, democracia y formación”, en: Varios, *Educación y democracia. Modernización de la escuela*, Bogotá, Corporación Escuela Galán para el desarrollo de la Democracia, BID, UPN, Alcaldía Municipal de Soacha, 2012.

Ruiz, C., “Educación, universidad y democracia en Chile”, en: *Revista de Sociología*, N° 19, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile, 2005, pp. 87 – 100.

Runge, A. y Garcés, J., “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, en: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Vol. 9, No. 2, Julio - Diciembre de 2011, pp. 13-25.

Runge, A. y Muñoz, D., “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo una diferencia necesaria”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, Universidad de Caldas, No. 2, Vol. 8, pp. 75-96.

Runge, A., *Ensayos sobre pedagogía alemana*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

Sacavino, S., *Democracia y educación en derechos humanos*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2012.

Salamanca, M., Casas-Casas, A., Otoyá, A. (Eds.), *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

Schultze-Kraft, M., *Pacificación y poder civil en Centroamérica: las relaciones cívico-militares en el Salvador, Guatemala y Nicaragua en el posconflicto*, Bogotá, Norma, 2005.

Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos, *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Catarata, 1994.

Seminario de Educación para la paz Asociación pro Derechos Humanos, *Educación en y para los Derechos Humanos*, Madrid, Catarata, 2009.

Serna, A., *Pedagogía, paz y conflicto: orientaciones para la docencia y la investigación*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

Southwell, M., “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 10, Rosario, Labor de Editor, 2002.

Torres, F., *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*, Bogotá, Alfaomega, 2007.

Ugarriza, J., “La dimensión política del posconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos”, en: *Revista Colombia Internacional*, N° 77, Enero – Abril 2013, pp. 141-176.

UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, 5–9 de octubre de 1998.

Unimedios, “U.N. realizará cátedra de la paz en el 2015”, 28 de noviembre de 2014, Recuperado el 12 de marzo de 2015, en: <http://www.manizales.unal.edu.co/index.php/noticias/36-ano-2014/4344-u-n-realizara-catedra-de-la-paz-en-el-2015>

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, *Observatorio de construcción de paz*, Recuperado el 12 de marzo de 2015, en:

<http://www.utadeo.edu.co/es/link/observatorio-de-construccion-de-paz/117956/sobre-el-observatorio>

Universidad Nacional de Colombia, *Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC) de la Universidad Nacional de Colombia*, Recuperado el 12 de marzo de 2015, en: <http://www.piupc.unal.edu.co>

Universidad Pedagógica Nacional, *Cátedra Abierta de la Universidad Pedagógica Nacional "Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz"*, Primer Semestre de 2015. Recuperado el 12 de marzo de 2015, en: [http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/admin/agendapedagogica/docs/notas/catedra\\_abierta\\_formacion\\_maestros.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/admin/agendapedagogica/docs/notas/catedra_abierta_formacion_maestros.pdf)

Vargas, A. (Comp.), *Diálogos de La Habana: Miradas múltiples desde la Universidad*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2013.

Varios, *Epistemología y Pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*, Barranquilla, Universidad Simón Bolívar, 2006.

Varios, *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)*, Bogotá, Buenos y Creativos, 2010.

Vega Cantor, R., *La universidad de la ignorancia*, Bogotá, Océano Sur, 2015.

Wilhelmy, M., *Política internacional: enfoques y realidades*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1988.

Wills, L., *La mediación como herramienta para la resolución de conflictos armados internos*, Bogotá, Alfaomega, 2003.

Yarce, J. y Lopera, C., "Para soñar el futuro. Evolución, realidades y expectativas de la educación superior en Colombia (1992-2002)", en: Yarce, J.; Lopera, C.; Pacheco, I., *La educación superior en Colombia*, Bogotá, IELSALC/UNESCO, 2002.

Zambrano, A., "Ciencias de la educación, Psicopedagogía y Didáctica", en: *Anuario del doctorado en Educación: pensar la educación*, Venezuela, vol. 1, fasc. 1, 2007, pp. 71-96.