

COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

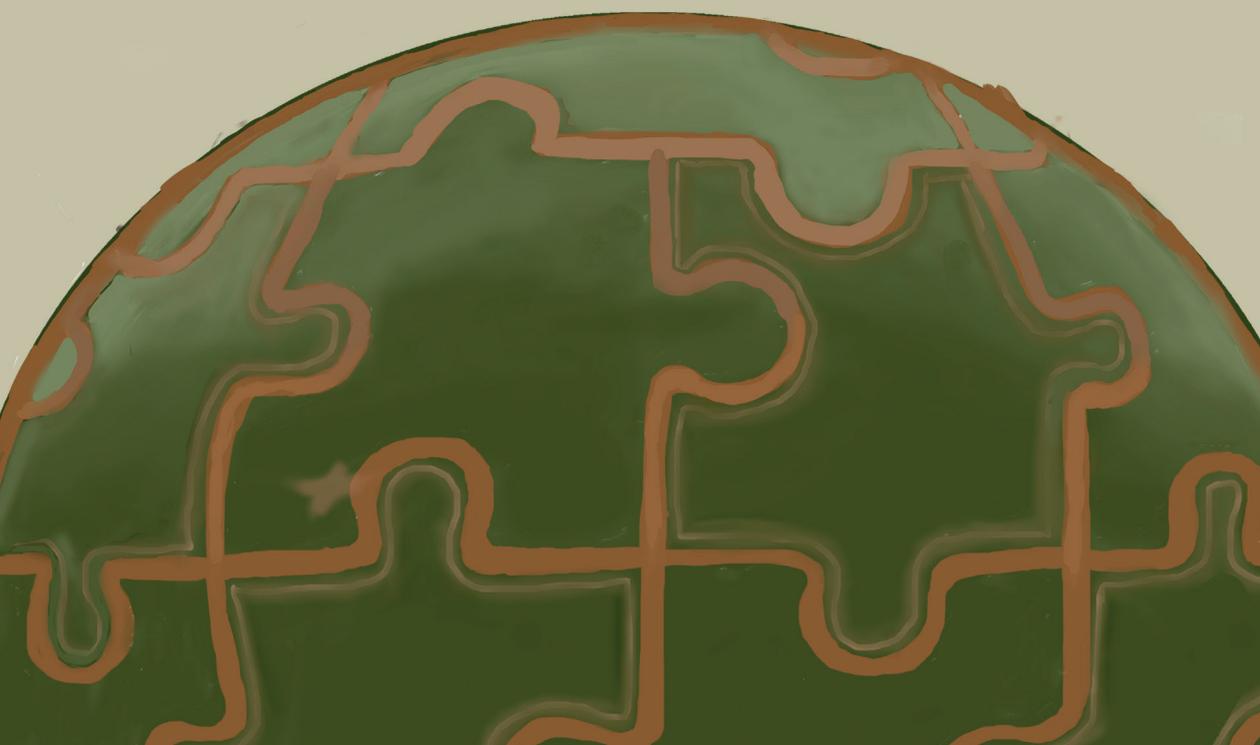
CULTURA DE PAZ Y PRAXIS PEDAGÓGICA

en la cátedra de paz en universidades de Bogotá

José Areth Estevez Ceballos

Ligia Esther Flórez Bejarano

José Alfredo Monguí Fonseca



CULTURA DE PAZ Y PRAXIS PEDAGÓGICA EN LA CÁTEDRA DE PAZ EN UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ

José Areth Estévez Ceballos
Ligia Esther Flórez Bejarano
José Alfredo Monguí Fonseca

CULTURA DE PAZ Y PRAXIS PEDAGÓGICA EN LA CÁTEDRA DE PAZ EN UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ

José Areth Estévez Ceballos
Ligia Esther Flórez Bejarano
José Alfredo Monguí Fonseca

Ésteves Ceballos, José Areth autor

Cultura de paz y praxis pedagógica en la cátedra de paz en universidades de Bogotá. -- / Ligia Esther Flórez Bejarano, José Alfredo Monguía Fonseca -- Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.

isbn 978-958-5539-33-4

134 páginas: gráficas; 23 cm.

Incluye índice.

1. Pedagogía – Aspectos sociales.
2. Universidades – Aspectos sociales.
3. Educación.
4. Pedagogía.

Catalogación en la fuente Biblioteca. Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

378.01 – scdd22

Cultura de paz y praxis pedagógica en la cátedra de paz en universidades de Bogotá

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, diciembre de 2018

© José Areth Estévez Ceballos, Ligia Esther Flórez Bejarano, José Alfredo Monguía Fonseca

ISBN (digital): 978-958-5539-33-4

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: agosto de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre de 2018

Correcciones de autor: noviembre de 2018

Aprobación: noviembre de 2018

Dirección editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinación editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Concepto Gráfico

Diseño, composición e impresión

Entrelibros e-book solutions

www.entrelibros.co

Laura García Tovar

Diseño de carátula: Lina Daniela Medina Pérez

ldanymp@hotmail.com

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

BANDERA INSTITUCIONAL BOGOTÁ

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Diego Molano Vega

Presidente del Consejo Superior y Asamblea General

José Leonardo Valencia Molano

Rector Nacional

Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra

Vicerrectora Nacional Académica

Ana Karina Marín Quirós

Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina

María José Orozco Amaya

Vicerrectora Nacional de Planeación y Calidad

Darly Escorcía Saumet

Vicerrectora Nacional de Crecimiento y Desarrollo

Erika Milena Ramírez Sánchez

Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera

Felipe Baena Botero

Rector - Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco

Rectora - Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica

Secretaria General

Eduardo Mora Bejarano

Director Nacional de Investigaciones

Frank Leonardo Ramos Baquero

Decano Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas

Gustavo Adolfo Gil Ángel

Director programa de Psicología

Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Subdirector Nacional de Publicaciones

9 Capítulo 1

- 10 Introducción
- 13 La paz en el centro de la educación
- 18 Estudios de paz desde la universidad

43 Capítulo 2

- 45 Praxis
- 47 Praxis y educación
- 51 La Teoría Crítica y la ciencia de la educación
- 56 Tradición de la *Bildung* (formación) en el pensamiento pedagógico alemán
- 61 Propuesta pedagógica de Dietrich Benner
- 68 Principios constitutivos de la praxis pedagógica
- 69 Principios regulativos de la praxis pedagógica
- 70 Praxis pedagógica no afirmativa
- 71 Cultura de paz
- 75 Estudios de paz
- 79 Culturas para hacer las paces

83 Capítulo 3

- 84 Metodología

84	Participantes
85	Técnicas de recolección de información e instrumentos
85	Procedimiento

89 Capítulo 4

90	Análisis y resultados
90	Análisis de los relatos de los docentes de ambas instituciones
107	Análisis de relatos estudiantes de ambas instituciones

117 Conclusiones

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

En este libro se muestran los resultados de un trabajo de investigación desarrollado durante el año 2017 en dos Instituciones de Educación Superior en Bogotá. Dicho estudio es el resultado de un proyecto de investigación financiado por parte de la Fundación Universitaria del Área Andina. Se propuso indagar las formas de implementación de la Cátedra de Paz en el ámbito universitario, enfatizando en la relación que se establece entre cultura de paz y la praxis pedagógica; en otras palabras, el carácter o particularidades que dicha relación puede asumir en este contexto específico. Además, se pretende puntualizar, a través de categorías de análisis, las condiciones en que puede darse tal relación en el ámbito universitario, destacando, con ello, los diferentes aspectos y tensiones que las pueden impedir.

El presente texto se encuentra dividido en cinco capítulos. En el primero, se expone el resumen, la justificación, los objetivos y el estado del arte o los antecedentes investigativos. Con respecto a esto último, se revisó una gran cantidad de tesis de doctorado y de maestría, de las distintas escuelas de paz con sede en España, en especial las de Cataluña, Granada y la Universidad Jaume I.

En el segundo capítulo se muestran los referentes teóricos sobre los que nos apoyamos, además, se desarrollan las dos grandes categorías de este trabajo: praxis pedagógica y cultura de paz. Para desarrollar el concepto de *praxis pedagógica* se retomó la teoría pedagógica praxeológica de Dietrich Benner, quien la concibe, ante todo, como una praxis humana fundamental para la coexistencia entre los seres humanos. La praxis pedagógica constituye un actuar humano reflexivo a través del cual el hombre se determina para tomar parte de forma autónoma y responsable en todas las demás praxis humanas (que para Benner son la política, la ética, la religión, el arte, la economía y la pedagogía). Es allí donde radica el compromiso pedagógico: “Solo podremos aceptarnos recíprocamente en nuestra determinación si tomamos conciencia los unos de los otros como seres flexibles (...) como seres que contribuyen ellos mismos a su determinación” (Benner, 2010, pp.25; 1990, pp. 7-8). Como lo

afirma el autor, el hombre encuentra su determinación a través de las interacciones pedagógicas que satisfacen su capacidad de transformación interna, son estas acciones las que lo incitan a tomar parte en su proceso de transformación y, es aquí, donde se establece una relación dialéctica entre la incitación externa y la acción autónoma. Aquí la mediación de la praxis pedagógica desde su carácter intersubjetivo influye intencionalmente para que el sujeto haga parte de su propio proceso de formación definiendo una visión propia de mundo, actuando e interactuando social y culturalmente dentro de su contexto.

El concepto de *cultura de paz* se ha ido transformando de acuerdo con la variación conceptual e histórica que experimentan los conceptos de cultura y de paz. El proceso de indagación del concepto de cultura de paz se inició retomando lo planteado por las Naciones Unidas. En la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (1999), en el Artículo 1 se menciona que la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

El respeto a la vida, el respeto pleno de los principios de soberanía, el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras, el respeto y la promoción del derecho al desarrollo, el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombre, el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información y la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones. (pp. 1-2)

Sin embargo, y con la intención de profundizar en el desarrollo conceptual, filosófico e investigativo de la cultura de paz, encontramos autores que han tenido una gran influencia dentro de este campo. El primero de ellos es Francisco Jiménez (de la escuela de paz de la Universidad de Granada, España), que, en su propuesta sobre *Paz Neutra*, menciona lo siguiente:

La cultura de paz debe ser entendida como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana, su dignidad y a todos los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad. (Jiménez, 2006, p. 21)

Para Jiménez (2006), la cultura de paz debe nacer de una actitud de empatía, lo que permitirá el reconocimiento de la cultura del “otro” para desarrollar una posición tolerante hacia diferentes formas de comprensión del mundo.

Otro autor que ha guiado esta búsqueda es Vincent Martínez Guzmán (director de la cátedra Unesco *Filosofía para la Paz, Universidad Jaume I*), quien, desde una mirada filosófica, menciona que “los seres humanos podemos hacernos muchas cosas: matarnos, excluarnos y marginarnos; pero también podemos hacer las paces” (Martínez Guzmán, 2005, p. 377). Por esta razón, el autor nos propone cambiar el término cultura de paz por el de “Culturas para hacer las Paces”, y de esta forma, situar al ser humano en un lugar participativo y práctico desde donde puede, en la interacción con los otros, consigo mismo y con el planeta, configurar múltiples maneras de convivir pacíficamente (Martínez Guzmán, 2005), de ahí la expresión “paces” y el desarrollo de sus diferentes tesis frente a la relación entre *culturas para hacer las paces y responsabilidad*.

Un tercer referente en este rastreo del término en mención es Vicenç Fisas (de la escuela de paz de la Universidad de Barcelona), quien afirma que para que exista una verdadera Cultura de Paz, es necesario posicionar la vida en el centro de la cultura, y de esta forma, construir distintas vías de gestionar conflictos y contrarrestar la hegemonía sobre las relaciones humanas que ha tenido la *cultura de la violencia* (Fisas, 1998).

Es necesario aclarar que debido al carácter polisémico del término Cultura de Paz, resultó complejo abordarlo desde un lugar estructuralmente diferenciado; no obstante, consideramos interesante la postura de Vincent Martínez Guzmán, puesto que permitió ampliar el horizonte comprensivo hacia la posibilidad de situar al ser humano desde sus posibilidades de construir formas de actuar pacíficas que fortalezcan su coexistencia. Es a la luz y el diálogo entre las categorías planteadas “Praxis pedagógica y “Cultura de paz” que pretendemos dar respuesta a la pregunta y objetivos de investigación.

En el tercer capítulo se desarrolla la perspectiva metodológica, en consonancia con el interés investigativo que guía este estudio, la cual estuvo dirigida hacia la comprensión de los significados que tienen los docentes y estudiantes respecto a la praxis pedagógica en la construcción de cultura de paz en el marco de la implementación de la cátedra de paz en las Instituciones de Educación Superior participantes. El diseño metodológico fue de corte cualitativo-flexible y se desarrolló desde una perspectiva epistemológica hermenéutica, cuyo objetivo, desde la visión de Gadamer (en Vigo, 2002), es “la apropiación comprensiva de los sentidos que adquieren las acciones de los seres humanos” (p. 214).

Los análisis de la información fueron cimentados en la estrategia del Análisis de Contenido (AC), que permitió comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos es-

quemas de representación (Ruiz, 2004). Con relación a la estructura procedimental, la presente investigación tuvo cuatro momentos:

- *Fase de entrada o exploratoria.* En esta fase se realizó la selección de los informantes (docentes y estudiantes). Se diseñaron los instrumentos y técnicas para la recolección de información, a saber: análisis de documentos institucionales, notas de clase (estudiantes), grupos focales (estudiantes) y entrevistas semiestructuradas (docentes).
- *Recogida de información en campo.* Acá se llevaron a cabo las diferentes estrategias para la recolección de información planeadas en la fase de exploración.
- *Análisis de datos.* Sigue la propuesta de Análisis de Contenido (AC). Para esto, nos apoyamos tecnológicamente en el software ATLAS.ti 7 mediante el cual se interpretaron los resultados según nuestros referentes teóricos desarrollando una propuesta de reflexión pedagógica que aporte a los procesos de construcción de cultura de paz en las IES participantes.
- *Retirada del campo,* que implica un encuentro de apropiación social de conocimiento (ponencia), aquí se presentaron los resultados de investigación. En el cuarto capítulo, se muestran los análisis y los resultados, en los que se hacen visibles los significados y las concepciones de los docentes y los estudiantes sobre la relación entre praxis pedagógica y cultura de paz en el marco de la implementación de la cátedra de paz en las Instituciones de Educación Superior de la Red Ilumino. Finalmente, en el último capítulo, se presentan las conclusiones de este trabajo en las que se resaltan algunos principios que pueden contribuir, desde la propuesta de la praxis pedagógica y las culturas para hacer las paces, a una pedagogía que brinde una alternativa a la construcción de paz desde la mirada de la formación del ser humano.

La paz en el centro de la educación.

El 26 de agosto de 2012 representa un hito en la historia de Colombia: se firma el acuerdo que da inicio a las conversaciones de paz entre el Gobierno Nacional de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Este suceso, aparece como ocasión para que el sector educativo fortalezca sus iniciativas de formación de ciudadanos capaces de convivir pacíficamente. Tomando como referente la Constitución Nacional (1991), la Ley General de Educación (1994) y el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, se promulga en el año 2014 una ley que instaura, con carácter obligatorio en todas las instituciones educativas del país, una cátedra que aborde específicamente temas de paz y convivencia (Ley N. 1732). Con su

implementación se pretende “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz” (Ley N° 1732, 2014, Art. 1) en el país. Posterior a la publicación de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece el Decreto 1038 de 2015, en donde se reglamenta la cátedra de paz.

De acuerdo con el Decreto 1038, la cátedra de paz debe fomentar en los niveles de educación preescolar, básica y media:

El proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico, social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar el pleno ejercicio de los derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia. (Art. 2 y 4)

Allí se señala, además, que la cátedra deberá incorporarse al pensum de cada institución educativa y podrá ser adaptada a las circunstancias académicas que les sean a ellas pertinentes. Asimismo, se establecen los ejes temáticos bajo los cuales la cátedra, de acuerdo con los diferentes niveles educativos, deberá ser desarrollada.

Con respecto a las Instituciones de Educación Superior (IES), y en conformidad con el principio de autonomía universitaria, el Decreto 1038 les otorga libertad para “definir las acciones educativas que permitan a la comunidad académica contar con espacios didácticos, de reflexión y diálogo para la vivencia de la paz” (Art. 9). En ese sentido, las IES pueden definir tanto los contenidos de la cátedra de la paz como su implementación según sea su orientación filosófica, modelo educativo, proyecto educativo institucional (PEI), perfil del estudiante y perfil del egresado.

La educación superior en el país se ha interesado por estudiar la construcción de cultura de paz en Colombia, algunas veces en colaboración con el Gobierno Nacional y otras desde la creación de organismos de carácter privado dirigidos al análisis de los diferentes componentes implícitos en la construcción de paz. En este sentido, es pertinente mencionar que los intentos de trabajo conjunto con relación a la construcción de paz por parte del Gobierno Nacional y el sector académico (especialmente las Instituciones de Educación Superior) son anteriores al período de diálogos en la Habana. Un ejercicio que da cuenta de ello es la firma de la Ley 438 de 1998 que aprueba el convenio del Gobierno Nacional con el Instituto Universitario de la Paz – UNIPAZ¹. El acuerdo tiene como objetivo:

.....
 1El Instituto Universitario de la Paz es una IES pública creada mediante el decreto 0331 del 19 de noviembre de 1987 y tiene su sede principal en la ciudad de Barrancabermeja (Santander). La creación de la UNIPAZ fue propuesta por el ex presidente Belisario Betancourt Cuartas con el fin de encontrar soluciones a las problemáticas existentes en la época. Para profundizar en este aspecto véase la reseña histórica de la UNIPAZ en el siguiente link: <http://www.unipaz.edu.co/urese%C3%B1a.html>

Brindar a la humanidad una institución internacional de enseñanza superior para la paz, ¿con el objetivo de promover el espíritu de comprensión, tolerancia y coexistencia pacífica entre los seres humanos; estimular la cooperación entre los pueblos y ayudar a superar los obstáculos y conjurar las amenazas a la paz y el progreso mundiales, de conformidad con las nobles aspiraciones proclamadas en la Carta de las Naciones Unidas. (Ley N° 438, 1998, Art. 3)

La firma de este acuerdo favoreció la participación del Observatorio para la Construcción de Paz (creado por la UNIPAZ en 1987) en coyunturas sociales como la del año 1998, desencadenada por incumplimiento del Gobierno Nacional en lo establecido en el acuerdo 024 de 1996, en el que se fijaron los criterios generales y procedimientos para seleccionar y delimitar las Zonas de Reserva Campesina - ZRC (Unimilitar, s.f.). En este sentido, el Observatorio fue mediador entre los campesinos y el gobierno de la época. En la actualidad, el Observatorio se sitúa como un ente académico de análisis del proceso de paz con las FARC y con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

Ya en el marco de los diálogos de paz con la guerrilla de las FARC en el año 2012, aparece el Observatorio para la Construcción de Paz de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Los temas abordados por este observatorio son: seguimiento al proceso de paz, socialización y debate en torno a la construcción de paz, centro de documentación y archivos multimedia sobre el primer foro colombiano en Construcción de Paz².

Las acciones de las IES por trabajar en la construcción de paz en Colombia se han intensificado desde el inicio de los diálogos de paz en el año 2012. Las IES inscritas en la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) han desarrollado actividades orientadas a favorecer la construcción de paz y la pedagogía para la paz (ASCUN, 2015); estas acciones fueron llevadas a cabo tanto por IES de carácter privado como público, y estuvieron situadas en el marco de congresos, simposios, encuentros, conversatorios, foros, etc. A continuación, se citan algunas de las actividades:

- Seminario: “Los desafíos para la construcción de una paz estable y duradera en Colombia”, realizada en la Universidad del Rosario el 3 de diciembre de 2015 en donde se trató el tema de la importancia de la evidencia académica en el diseño de políticas de paz y posconflicto (Universidad del Rosario, 2015).

.....
 2 Este foro fue realizado por el Observatorio en Construcción de Paz en marzo de 2011. Para ampliar esta información remitirse al siguiente link: http://titan.utadeo.edu.co/joomlas/boletin/images/stories/boletin_24_enero/Programa-foro-construccion-de-paz.pdf

- Conferencia: “La contribución de la irenología a la paz y la solución de conflictos”, conferencista: Jerónimo Molina Cano (Universidad EAFIT, 2015).
- Conferencia: “Acción educativa para la paz”, conferencista: Tenzin Priyadarshi Rinpoche, realizada el 19 de agosto de 2015, en donde se habló sobre el papel de la educación en la búsqueda de la paz (Universidad del Rosario, 2015).
- Congreso: “II Congreso Regional de Paz”, Red Unipaz. Los temas centrales de este evento fueron: el rol de la universidad en la construcción de paz con justicia social y educación, cultura y pedagogía para la paz (Universidad San Buenaventura, 2015).
- Congreso: “II Congreso Internacional de Educación a Distancia: Pertinencia y Calidad de la Educación a Distancia y Virtual en un escenario para la búsqueda de la PAZ” (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015).
- Foro: Foro Radial para la Construcción de Paz en Unicauca Estéreo. El foro tuvo como eje central la pedagogía para la paz y construcción de paz y preparación para el posconflicto (Unicauca, 2015).
- Diplomado: Diplomado en paz y no violencia (primera promoción). Uniminuto (2016).

Adicionalmente, las IES han adoptado otras estrategias para dar cumplimiento a lo estipulado en el Decreto 1038 de 2015. Una primera estrategia es la puesta en marcha de programas académicos de posgrado alineados con la construcción de paz³ y la creación de cátedras de paz dentro de las áreas transversales de las IES, como es el caso de la Universidad Autónoma de Occidente, la Universidad del Norte, la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás (sede Bucaramanga), Universidad Minuto de Dios y la Universidad Católica de Colombia (electiva institucional).

El otro referente es la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que en el año 2007 creó la línea de investigación en Memorias y Conflictos adscrita al Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD de la misma institución. IPAZUD es

Una unidad académica de la Universidad Francisco José de Caldas, que tiene entre sus funciones desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión. Durante 15 años de existencia, se ha caracterizado

.....
 3 Maestría en conflicto social y construcción de paz que se inaugura el segundo semestre del 2016 en la Universidad de Cartagena; Maestría en estudios de paz y resolución de conflictos que inició en el año 2016 en la Pontificia Universidad Javeriana; Maestría en construcción de paz de la Universidad de los Andes que también se lanzó en el 2016 y la Maestría en paz, desarrollo y ciudadanía de la Universidad Minuto de Dios ofertada en el mismo año.

por incentivar investigaciones en temas relacionados con la paz y el conflicto urbano. (IPAZUD, 2014)

Al respecto, cabe señalar que IPAZUD centra sus esfuerzos académicos e investigativos a nivel de Bogotá y ha realizado diferentes proyectos editoriales como la revista *Paz-andando* y la revista *Derechos Humanos y Sujeto Pedagógico* (en apoyo con la personería de Bogotá).

Las Instituciones de Educación Superior con las cuales el equipo de investigación logró establecer vínculos para desarrollar el proyecto fueron: la Corporación Universitaria Unitec y La Fundación Universitaria del Área Andina. En consecuencia, bajo este contexto fue que se desarrolló el presente trabajo de investigación.

Estas instituciones tienen diferentes programas de responsabilidad y proyección social, que, en términos macro institucionales, buscan impactar los distintos contextos en donde tienen influencia, por ejemplo, la Fundación Universitaria del Área Andina tiene cuatro líneas de acción, a saber: inclusión, medio ambiente, voluntariado y ciudadanía y Étnica – Asakaa⁴. La Corporación Universitaria Unitec en términos de la responsabilidad social, se mueve bajo tres líneas de trabajo relacionadas con: paz, creatividad y TIC⁵. Sin embargo, lo que nos interesa no es describir estos programas de responsabilidad y proyección social, que de una u otra forma hace parte de las estrategias de las Instituciones de Educación Superior para aportar a la construcción de paz (además de apuntarle a otros intereses) sino hacer énfasis en la forma en la que la cátedra de paz ha sido articulada dentro de la estructura curricular de estas instituciones, y entender, qué papel tiene la pedagogía en el desarrollo de estas cátedras, como se mencionó con anterioridad, sus contenidos han sido desarrollados desde las cátedras de identidad institucional. Además, es pertinente mencionar que ambas instituciones hacen parte de la Red Ilumno⁶.

Es precisamente en este contexto universitario, caracterizado especialmente por la libertad que el Decreto 1038 otorga a las IES para implementar la cátedra de paz, que se ubica el foco de esta investigación. En ese sentido, se pretende indagar por las formas en que se está implementando la cátedra de paz en dichas IES, pero buscando

4 Para ampliar la información ir a la página relacionada en el link: <https://www.areandina.edu.co/estudiantes/quienes-somos/responsabilidad-social-y-cooperacion/proyeccion-social>

5 La información completa está disponible en <https://www.unitec.edu.co/content/responsabilidad-social>

6 La red está constituida por 15 Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina. En Colombia, las IES que pertenecen a Ilumno son: Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano, Fundación Universitaria del Área Andina, Corporación Universitaria Unitec y la Fundación Universitaria Católica del Norte. Para ampliar la información sobre la red, remitirse a <https://ilumno.com/es/nuestra-red>

develar especialmente el papel y carácter que asume la praxis pedagógica (en tanto forma particular de relación docente-estudiante-institución mediada por unos objetivos e intenciones y produciendo unos efectos determinados), en el desarrollo de una cátedra que pretende aportar directamente al establecimiento de una cultura de paz. Con ello, se busca dilucidar la relación que existe entre praxis pedagógica y construcción de una cultura de paz.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas que orientarán esta investigación son las siguientes: ¿Cómo se está construyendo cultura de paz en universidades de la red ILLUMNO de Bogotá a partir de la implementación de la cátedra de paz? y ¿Qué significados se le otorgan a la praxis pedagógica en el marco de la implementación de la cátedra de paz en estas instituciones?

Estudios de paz desde la universidad

Los estudios sobre la paz son bastante antiguos y sus antecedentes pueden ser consultados en Muñoz y López (2000), quienes han estudiado ampliamente su historia. Estos autores consideran que los estudios sobre paz son necesarios porque han implicado procesos de transformación social y política en el curso de la historia. Esto se evidencia en la conflictiva dinámica mundial que es constantemente tensa entre los países o actores políticos que intervienen en procesos de negociación o pactos de no agresión (o agresión en algunos casos).

La regulación pacífica de los conflictos es una preocupación constante en la actualidad, tanto así que hace parte de la agenda política de los gobiernos, es un “punto de interés de la opinión pública en general, así como de políticos, religiosos, gentes de diversas culturas y estatus social, mujeres, jóvenes, empresarios, etc.” (Muñoz y López, 2000, p. 16). Llegar a estas regulaciones, requiere un complejo proceso que involucre las formas de pensar y actuar respecto a la realidad, implica reestructurar las prácticas sociales y dinamizar las colectividades alrededor de transformaciones.

Estos dos factores (cultura de paz y educación), pueden ser considerados como elementos necesarios para una paz justa y duradera, que movilice la humanidad hacia la construcción de sociedades equitativas, autodeterminadas y con capacidad de incidencia en las decisiones que afecten el equilibrio y desarrollo de la sociedad. Educar para la paz desde la práctica, implica incentivar una cultura que promueva la pacificación en la que se incluyan estilos de vida, creencias, valores, comportamientos que favorezcan la construcción de paz y promuevan cambios institucionales, administración equitativa de recursos, promoción de seguridad en diversas esferas sociales y en

las naciones mismas sin tener la necesidad de recurrir a la violencia (Boulding, 1992, citado por Caireta y Barbeito, 2005).

Para promover una cultura de paz es necesario una actitud pedagógica que la incentive, con unos fines educativos específicos que sustenten la praxis como puede ser el caso de lo expuesto por Martínez (2004) respecto a la educación para la paz que debe incluir prácticas educativas de enseñanza convencional y no convencional, que partan de la experiencia cotidiana, que sea recíproca y no “imponga una visión unilateral del mundo y refuerce hegemonías mundiales” (p. 117). Son diversos los estudios empíricos, las metodologías y autores que han abordado estos temas, por lo que en este apartado se analizarán varias investigaciones con el fin de reconocer las particularidades que validan la importancia de seguir estudiándolos en la actualidad, en pro de encontrar puntos de convergencia que conlleven a una práctica educativa para la paz.

A continuación, se presentan algunos de los trabajos de investigación más afines con la temática central de este libro. Es necesario aclarar que, de la gran cantidad de literatura que se encuentra sobre el tema de “educación para la paz y pedagogías para la paz”, se hizo una selección de diez estudios debido a que muestran algunas aproximaciones teórico- metodológicas que valdría la pena considerar para próximas investigaciones que pretendan ahondar en diversos aportes epistemológicos relacionados con el tema del presente texto.

Tal vez las investigaciones más complejas son aquellas que tienen que ver con estudios de doctorado. La Universidad de Granada en España, desde el Instituto de Paz y Conflictos, es una de las instituciones que más incidencia tiene respecto al tema.

Uno de estos estudios es una tesis de doctorado presentada por Arenas (2012) denominada “Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de magisterio” que tuvo como objetivo estudiar las percepciones sobre paz que tienen los estudiantes al finalizar sus estudios de las diferentes especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La autora justifica la investigación a partir de la necesidad de una concepción de paz desde la cual se favorezca el desarrollo de los seres humanos, sustentando esto en el informe de desarrollo humano del PNUD (Machado, 2011) en el que se aboga por una forma de sostenibilidad que incluya la equidad (entendida como justicia social) para mejorar el futuro y la calidad de vida en pro de avances en el campo del desarrollo humano, lo cual, según Arenas (2012), no es posible si no se mejoran las condiciones que lo impulsan y que estarían asociadas a:

el reparto justo del poder, gestión comunitaria de los recursos, acceso generalizado al agua limpia, mejora del saneamiento, cuidado de la naturaleza, atención a los grupos desfavorecidos, igualdad de género, diseño de políticas y programas educativos que permitan el empoderamiento y la calidad de participación de grupos marginados. (Arenas, 2012, p. 41)

Un segundo documento que Arenas (2012) trabaja para justificar la investigación, es la declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre justicia social para una globalización equitativa en la que se resaltan los desafíos que enfrentan los países en cuanto a la desigualdad de los ingresos, la falta de cohesión social, privatización, supeditación de la educación al mercado, altos niveles de desempleo y pobreza. Al respecto, ella sostiene que para superar estos retos es necesario impulsar nuevas condiciones de vida que se sustenten desde las esferas de la educación, la política y la economía con el fin de satisfacer las necesidades básicas intra-generacionales e inter-generacionales.

A partir de lo anterior, se va a cuestionar el papel del educador en España, considerando que la educación tiene un papel importante en la promoción de valores vinculados a la paz, por lo que Arenas (2012), desde una postura crítica se fundamenta en autores como Palacios y Meijide (1979), Giroux (1990), Freire (1973) y Habermas (1999) para resaltar la capacidad del docente como agente movilizador de cambios en un contexto donde la educación tiene un componente normativo, pero en el que también se puede hacer resistencia crítica para concebir cambios sociales profundos, los cuales no son posibles sin una auténtica participación de la gente en el quehacer sociocultural. Arenas va a sostener que los docentes deben proporcionar una formación orientada hacia la justicia social, pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación fluida, por lo que se requiere revisar las percepciones y actitudes del futuro docente, planteando así como pregunta de investigación doctoral cuáles son las concepciones que sobre la paz tiene el alumnado de magisterio al finalizar su proceso de formación inicial.

La investigación se realizó en la Universidad de Granada, con un total de 704 estudiantes de siete programas del magisterio seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico. Cabe resaltar que el 10,64% de los estudiantes tenía experiencia previa como docente y el 22,94% del total de la población había cursado la asignatura "Educación para la Paz". Para la recolección de datos, se realizó una encuesta tipo Likert tipo acuerdo - desacuerdo de 62 reactivos que exploraban las percepciones que tienen los estudiantes de último curso de magisterio acerca de la paz.

Los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes están de acuerdo con:

1. La resolución no violenta de conflictos.
2. La paz comienza por el cambio de la persona.
3. Trabajo colaborativo entre docentes.
4. Que afrontar los conflictos conduce a la paz.
5. La educación debe ser inclusiva.
6. La educación para la paz no es solo un compromiso escolar, sino que lo trasciende.
7. No es posible construir cultura de paz si la educación está dirigida solo a privilegiar el desarrollo cognitivo.

Aquellos estudiantes que tienen formación complementaria en estudios sobre paz integran aspectos vinculados a la dimensión ecológica e interna de la paz. Finalmente, la mayoría de estudiantes están de acuerdo con la paz como dimensión social, especialmente desde el cumplimiento de los derechos humanos, la perspectiva feminista y la superación de cierta violencia institucional en el currículo.

Esta investigación muestra la necesidad de complementar la práctica con la teoría, y que las posturas críticas son necesarias para análisis más profundos. En este caso, el análisis se queda en la superficialidad al concebir el dato como característica clasificatoria, lo cual no implica que sea negativo, sino que se pierden elementos que desde el análisis cualitativo pueden ser relevantes para los procesos de paz en el contexto educativo.

El contexto teórico que plantea Arenas (2012), es fundamental para comprender la perspectiva crítica y emancipatoria que está explícita en los estudios de paz, además de poner de manifiesto la importancia de los valores y la educación desde el contexto pedagógico y formativo, no solo como una práctica aprendida en el día a día sino como guía metodológica que el docente debe apropiarse para formar en cultura de paz.

Otra investigación de doctorado es la de Abrego (2009) denominada “Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla, México” realizada en la Universidad de Granada – España. Esta investigación, también de corte cuantitativo tenía varios objetivos de estudio, a saber: analizar la existencia de violencia estructural/simbólico/cultural en la educación que fue implementada en México desde su independencia hasta nuestros días; investigar la situación actual de las escuelas de educación básica con respecto a las violencias ya mencionadas; estudiar la posibilidad de transformación carente de valores morales y centrada en los aspectos técnicos hacia una educación basada en los presupuestos de los Estudios para la Paz; finalmente, realizar una propuesta de futuro que pueda contribuir desde la educación y la cultura de paz a

la superación de ideas atrasadas y también de los niveles de violencia de la comunidad educativa y de la sociedad poblana/mexicana en general.

Estos objetivos son planteados por Abrego (2009) considerando los problemas de violencia estructural, simbólica y cultural en México, la cual está asociada en términos generales con injusticia social, que como dispositivo es transmitida por el sistema educativo, razón por la cual la tesis pretende conocer lo que ha sido y es la educación en México, no como un proceso aislado, sino como inserto en la sociedad, como formadora y definidora de la cultura de la sociedad mexicana. Esto lleva a Abrego a plantear varias preguntas de investigación, entre las cuales se resaltan tres importantes: 1) ¿existe violencia estructural/simbólico/cultural en la educación básica ofertada por el gobierno federal y por la secretaría de educación pública del estado de Puebla?, 2) ¿hasta dónde, el atraso, la descomposición social y la violencia escolar que caracterizan a la sociedad mexicana son consecuencia de la violencia estructural/simbólico/cultural, que ha permeado a la educación en México? y 3) ¿qué puede hacerse para favorecer la cultura de paz que cree elementos simbólico-culturales alternativos a la violencia y que contribuyan a la reestructuración social?

En términos teóricos, es importante resaltar las referencias de Galtung (1975) para concebir la cultura de paz no centrada en la terminación del conflicto sino en disminuir las hostilidades entre las partes enfrentadas, no eliminando la diferencia, sino aceptando y preservando la pluralidad.

Respecto a las características metodológicas de la tesis de doctorado de Abrego (2009), el estudio es de naturaleza cuantitativo de corte descriptivo. La investigación se realizó en el estado de Puebla – México, con una participación de 211 docentes (31 de educación preescolar, 83 de escuela primaria y 97 de secundaria) seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico. Para la recolección de información, se diseñó una encuesta tipo likert de 80 preguntas al que llamó: “cuestionario para identificar violencia estructural/simbólica/cultural en la educación”. El instrumento se orientó a medir tres dimensiones (violencia cultural, violencia estructural, violencia simbólica), y posteriormente, la autora, basada en los resultados de este instrumento, realizó una propuesta de educación y cultura de paz.

Respecto a la *violencia cultural*, los profesores tienen conciencia sobre los fines y objetivos de la educación, del proceso educativo en la producción y reproducción socioeconómica, cultural y política de la sociedad pero no hacen consciencia sobre los alcances y costos de su función y acción debido a los roles de reproducción instaurados históricamente por los gobiernos, donde se deja de lado el potenciar al educando desde la transformación instaurándose así una violencia de tipo cultural en el que se omite el desarrollo del ser humano.

En cuanto a la *violencia estructural*, los docentes reconocen que el proceso educativo en México no ayuda a la toma de conciencia en los estudiantes de situaciones sociales del país, lo que legitima condiciones de tipo marginal. Esto junto con la casi nula participación del docente en la elaboración de planes de estudio, la competitividad frente a otros y el favorecimiento de la dispersión del conocimiento favorece el individualismo y la competitividad entre los estudiantes, dándose un proceso de debilitamiento estructural a nivel institucional de la práctica docente.

Por último, la *violencia simbólica* se refleja en las diferencias etnocentristas y multi-culturales, ya que los docentes perciben un proceso educativo inconexo con la premisa de hacer ciudadanos comprometidos con el país y sus pares.

La propuesta de educación y cultura de paz que propone Abrego (2009), implica que desde la educación se deba potenciar el rechazo de la violencia en todas sus formas, privilegiar el diálogo, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía, y una democracia que permita la plena participación de toda la sociedad y el cultivo de la generosidad, encaminado todo a terminar con las exclusiones e injusticias. Para tal fin, propone un programa de fomento de la cultura de paz considerando la promoción de la paz en todos los niveles de la sociedad, conviviendo con el conflicto, pero eliminando toda manifestación de violencia a partir de la prevención, lo cual implica que al profesorado se le capacite y forme para la paz y así, educar a los alumnos en pro del desarrollo de un ser humano con valores, lo cual en parte se logra fomentando el análisis crítico.

En esta investigación, se considera que la violencia puede estar siendo transmitida como dispositivo cultural a través de la educación formal, así que la articulación de los principios para una cultura de paz en mutuo diálogo con una propuesta pedagógica puede ser una forma de hacer resistencia a este tipo de dispositivos sociales. Es importante resaltar que la autora no hace un análisis crítico sino cuantitativo desde la descripción de los eventos, lo cual hace que se pierda parte de la información al no permitir que los docentes se expresen discursivamente. Estos resultados, permiten evidenciar el encubrimiento de discursos desde las prácticas políticas que definen el actuar educativo en México, por lo que al igual que en el estudio de Arenas (2012), investigaciones de corte cualitativo pueden aportar información más profunda.

Otra tesis de doctorado que aborda el tema de educar para la paz es la desarrollada por Salguero (2004) titulada "Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia". Esta tesis desarrollada desde la Universidad Complutense de Madrid es de corte cualitativo y se propuso seis objetivos: realizar una revisión de la educación para la paz y la consecución de una cultura de paz social; analizar los aspectos, social y educativo, de un país dominado por la violencia: Colombia, y los esfuerzos para

crear una Cultura de Paz que se realizan desde las instituciones educativas, la Sociedad Civil y la opinión de los protagonistas; incorporar al conocimiento científico educativo elementos de investigación cualitativa; aportar a la realidad educativa elementos de reflexión sobre la necesidad de búsqueda de nuevos contextos educativos para buscar la consecución de una Cultura de Paz; presentar propuestas de intervención educativa de Educación para la Paz; y finalmente, facilitar documentación, sobre la situación colombiana, que pueda ser utilizada didácticamente en trabajos de Educación para la Paz en las aulas españolas, colombianas y de otros países.

Salguero (2004) plantea que la idea de investigación fue producto de su experiencia y reflexiones como orientador durante tres años en un colegio de Bogotá (1998 al 2001) y acude a la propuesta de Tortosa (1999) como elemento esencial para entender de forma interdisciplinar el problema de la investigación para la paz. Dicha propuesta, tiene que ver con la identificación de diversos problemas inmersos en la estructura social y características de las personas que la componen. Estos hacen referencia a: el *problema de la biología*, en el que se reconoce la violencia como parte de la naturaleza del ser humano; el *problema de la psicología*, que pretende resolver conflictos sin antes explicarlos o comprenderlos; el *problema de la antropología*, que reconoce la importancia de la violencia en diversas culturas la cual no se puede erradicar sin perder las propias raíces; el *problema de la ciencia política*, que deja de lado los conflictos internos de las naciones para enfocarse en el estudio de la paz y la violencia desde una perspectiva de relaciones internacionales; el *problema de las ciencias sociales* que simplifica la violencia como un proceso de conflicto bélico dejando de lado otras esferas sociales; el problema de la normatividad que conlleva a ignorar las condiciones reales e históricas en las que se gestan los conflictos; finalmente, el *problema de la sociología* que presenta un exceso de preocupación por los actores políticos.

A partir del reconocimiento de estos problemas, Tortosa (1999; 2000) va a proponer que se aborde con más énfasis la variable violencia estructural, recordar sin magnificar los elementos de la violencia cultural, aprender de los aciertos, hacer investigación desde los movimientos sociales y no quedarse en el academicismo, practicar la empatía, reintroducir el problema de la violencia cotidiana, y finalmente, reconocer que la vida humana es conflictiva. Salguero (2004), cita a Fisas (1998), Galtung (1975) y Freire (1967) como sus principales referentes conceptuales a partir de los cuales realiza un recorrido por la evolución de los conceptos de paz, guerra, conflicto, agresividad y educación para la paz para llegar a plantear su investigación. Es importante resaltar que respecto a la categoría “educación para la paz” Salguero (2004) destaca que:

el hecho de ser pacífico a menudo está asociado con el de ser pasivo y se estima que un estado de paz es aquél en donde no existe conflicto. Por el

contrario, lo que reconoce la educación para la paz es que el conflicto constituye a menudo un trampolín del desarrollo; no postula la eliminación del conflicto, sino que busca modos creativos y menos violentos de resolverlo. El conocimiento de que puede haber mejores métodos para hacer las cosas puede ser un aliciente para hallar soluciones nuevas y juega un papel vital en la constitución de un ambiente más pacífico. (p. 54)

El autor también hace una distinción entre violencia directa y violencia estructural al expresar que “los seres humanos están influenciados de tal forma que sus relaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Salguero, 2004, p. 57).

En cuanto a características metodológicas, la tesis se suscribe en una perspectiva socio-crítica y se orienta desde el análisis documental asumiendo tres momentos: uno de revisión conceptual, histórica y bibliográfica; otro orientado a recabar información relacionada con aspectos ideológicos, valoraciones cualitativas y el estudio de actitudes, percepciones, opiniones, significados y conductas; finalmente, el último momento fue el de indagación de elementos relacionados con el análisis y la elaboración de propuestas para una educación para la paz en Colombia. La recolección de información empírica, se realizó por medio de la técnica de entrevista a diez personas, seleccionando experiencias que se realizan en la sociedad y la escuela colombiana encaminadas a la creación de una cultura de paz. En términos de resultados, la información recolectada por las entrevistas y las experiencias que rescató tanto de artículos, documentos institucionales y archivos de prensa, el autor propone que en un enfoque de educación para la paz y la cultura de paz deben considerarse tres situaciones educativas: 1. En las que el conflicto y el error son negados y castigados; 2. En la que la situación problemática es eludida, administrada y tratada con el fin de controlar las disfunciones; 3. En la que se hace visible el conflicto y el error asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación.

A partir de estos elementos, el autor realiza un análisis del cual es preciso resaltar la siguiente cita:

En este enfoque, el proceso educativo se construye en torno a este tipo de ejes. Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y auto-reflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que fa-

cilitan las transformaciones en la acción, allí se sitúa la condición de la comunicación y la argumentación movidos por intereses socio-críticos, transformadores. (Salguero, 2004, p. 400)

A partir de esto, el autor va a proponer orientaciones, principios didácticos y unas implicaciones curriculares desde una orientación socioafectiva, que permita a los estudiantes sentirse y sentir al otro, es decir, que los estudiantes desarrollen la capacidad para situarse en el lugar del otro.

Esta investigación, resalta aspectos teóricos como las propuestas de Tortosa (1999; 2000) Fisas (1998) y Galtung (1980) para hacer una propuesta de educación para la paz en el contexto colombiano. Se percibe que la paz como proceso, implica acciones interdisciplinarias y concepciones más allá de la idea básica de paz como ausencia de conflicto o guerra. El validar las implicaciones de la propuesta de Tortosa, es reconocer la complejidad de los procesos que implican una cultura de paz.

La tesis de doctorado presentada por Sánchez (2013) denominada “Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo pragmatismo sistémico a partir del programa Un Mundo Teñido de Paz” realizada en la Universidad Complutense de Madrid, con un enfoque cualitativo, resalta la importancia de la praxis para la paz, y da a conocer diferentes acercamientos al concepto de paz según diversas culturas, edades y géneros.

El objetivo de esta investigación es aportar una praxis que permita la construcción de una educación inclusiva en todas las dimensiones del ser humano, que promueva la construcción de una educación que sea *per se* para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades. Sánchez (2013) justifica el estudio en el contexto de la necesidad de una educación para la paz que dialogue con la pacificación emocional, mental y espiritual de cada educando. En este sentido, propone que para alcanzar tal propósito el camino es la educación en valores, que más allá de centrarse en una educación moral grupal, también hay que educar el uso ético y libre de esta. Considera al ser humano como un sistema capaz de ser educable emocional, psíquico racional y espiritualmente, y pretende ver esta aplicación a través de los programas ya existentes denominados “plástica infantil, internacional, intercultural y de atención a la diversidad, un mundo teñido de paz”.

En términos conceptuales, Sánchez (2013) trata el tema de paz desde su evolución histórica, que llega a configurarse desde la propuesta de Galtung (1980) como paz negativa y paz positiva. Aborda el tema de cultura de paz desde los principios establecidos en la carta de las naciones unidas, en la que se sugiere que la cultura de paz “tiene como fin constituir sociedades más justas y equilibradas, donde las personas

podrán tener la misma oportunidad de desarrollo” (Naciones Unidas, 1999, citado por Sánchez, 2013, p. 125). También se apoya en Tuvilla para afirmar que la educación es el instrumento más valioso para construir Cultura de Paz, valores y contenidos básicos que inspiren constituir los fines y los contenidos básicos de la educación, dando así paso al concepto de pedagogía afirmando que esta:

Es consciente de que construir la paz es un largo proceso que empieza desde la primera escolarización. Con su praxis cotidiana las diversas investigaciones se enfocan a la elaboración de propuestas que trasformen las actitudes del educador y el educando hacia formas y métodos pacíficos y pacificadores porque tan importante es el medio o forma de educar como el fin a conseguir. (Jares, 2001, citado por Sánchez, 2013, p. 217)

Es así como la educación para la paz ha aparecido en escena desde cuatro olas que hacen referencia a: la escuela nueva y la escuela moderna; la creación de la Unesco; la no violencia y la investigación para la paz. A partir de estos elementos, se muestra el carácter dinámico y sistémico de la paz y la educación para la paz. En consecuencia, la autora encuentra en la filosofía educativa de Bert Hellinger y en las propuestas de la Ecología Profunda los referentes que apoyan su propuesta.

Metodológicamente, es pertinente resaltar que la autora, al ser una de las pioneras del programa internacional (para Iberoamérica y Marruecos) “*Un mundo teñido de paz*”, que tiene como propósito abordar diferentes temáticas relacionadas con la tolerancia y el respeto, la cooperación, la solidaridad y todo el ámbito de la educación en valores,⁷ fundamenta su tesis en la consolidación de las experiencias en los países en los que tiene incidencia el programa, especialmente en dos de las seis etapas en la que se inscribe dicho programa. Además, en cuanto a la estructura metodológica, la tesis está inserta en una corriente cualitativa desde la inter-relación de los paradigmas fenomenológico, socio-crítico y emergente.

Como se mencionó en el párrafo anterior, para desarrollar la investigación, Sánchez (2013) se basa en dos de las seis etapas que estructuran el proyecto “*Un mundo teñido de paz*”: *la fase itinerante* (etapa de producción de la obra plástica en diferentes países) y *la fase de estudio o evaluación* (recopilación de la obra producida en los cinco continentes para hacer una publicación de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas, países, edades y género). La recolección de información se realizó con 6 niños de cada uno de los países participantes. La consigna consistía en

.....
 7 Para profundizar en las características del programa remitirse al sitio oficial <http://www.unmundoteni-dodepaz.org/>

solicitar a los niños que pintaran como sentían la paz y luego que escribieran por qué habían dibujado de dicha manera la paz.

Los resultados y conclusiones se articularon con la segunda fase del estudio y fueron presentados por la autora a modo de tres diagramas de flujo: el primero, denominado evaluación teórica, donde se estimaron los contenidos, los valores y los procedimientos estructurales del programa y su consonancia con la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH); el segundo, evaluación, donde se apreciaron los resultados de la puesta en práctica. El tercero llamado evaluación comparativa, en el que se triangulaban las metodologías aplicadas con metodologías de investigación. La articulación de este proceso evaluativo conllevó a la exposición y difusión del libro en formato CD que difundía la filosofía y motivaciones del programa, los frutos de la misma que fueron sesenta y seis pinturas con cartelas, los talleres y las voces de los niños y niñas. Al final de la tesis, la autora hace un consolidado de las experiencias de los países, en donde lo que más se resalta es el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas para construir un futuro en donde se abogue por la solución pacífica de los conflictos. Además, aparece en escena la importancia del arte para favorecer la expresión y comunicación entre los niños y las niñas. Finalmente, la autora muestra algunas tensiones que se han presentado entre los marcos legales y estatales de algunos países y las dinámicas institucionales de las instituciones educativas vinculadas al programa “Un mundo teñido de paz”.

Esta investigación, adquiere especial relevancia porque articula metodológicamente diversas posturas que datan de paz, expone autores que son fundamentales abordar para una cultura de paz articulada con la pedagogía y, expone un ejercicio investigativo que implicó la presencia de varios países, por lo que las voces presentes en los resultados y el libro tienen valor académico y cultural por abordar el significado de paz y praxis pedagógica desde la interculturalidad. Por otro lado, en el recorrido histórico que hace a nivel teórico, los autores que expone y los referentes conceptuales que aborda, hacen de esta investigación una guía necesaria para futuros estudios que consideren la práctica cultural y la praxis pedagógica como elementos integrales y universales para educar en paz.

Los estudios de maestría son otro elemento importante de difusión del conocimiento que se deben tener en cuenta para conocer el estado de las investigaciones que tienen que ver con paz. Un ejemplo de esto es el estudio de Gualy (2015) denominado “Construcción curricular de una cultura de paz en América Latina, caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia”. Este estudio de maestría tiene como objetivo analizar la construcción de una cultura de paz desde la educación superior, a nivel de maestría, en las facultades o escuelas de ciencias políticas y estudios políticos en las universidades de la ciudad de Bogotá.

A diferencia de otros autores que hablan de las prácticas de paz desde el contexto occidental, desde lo ya teorizado y dicho, en este caso no sucede así porque se habla de la construcción de una cultura de paz propia latinoamericana, y de cómo lograr la paz desde un cambio cultural propio en América Latina. Esto lleva a que la autora se plantee los siguientes interrogantes: ¿De qué manera se promueve desde la educación superior la construcción de Cultura de Paz en América Latina y hasta qué punto se puede considerar esta una construcción propia para la región? ¿En qué medida las materias obligatorias ofrecidas a nivel de maestría en el área de la ciencia política influyen en la generación y fortalecimiento de una cultura de Paz en los estudiantes, futuros profesionales?

El análisis se realizó teniendo en cuenta las concepciones generales y actuales de Cultura de Paz. La investigación plantea como desde la cotidianidad de los diferentes ámbitos, se pueden empezar a remover los patrones culturales que afectan la convivencia y pueden emerger formas alternativas de resolución de conflictos. A pesar de las diferencias culturales que existen en Latinoamérica, se deben privilegiar los elementos que la hacen única para provocar la creación de nuevas líneas de pensamiento que analice los problemas de la región, en especial el de la violencia cultural en el marco de un mundo globalizado.

Por otro lado, la autora propone la educación para la paz como una obligación social y plantea a la docencia latinoamericana el compromiso de trabajar temas de paz, de respeto y promoción de los derechos humanos. Es así como la autora concibe una postura crítica, a partir de la cual plantea tres hipótesis que guían el proceso de análisis de la información recolectada: la primera hipótesis es la existencia desde la educación superior en Colombia suficiente promoción y fortalecimiento de la construcción de una cultura de paz latinoamericana, que refleje las necesidades de paz de la región. En la segunda se cuestiona sobre la presencia de conciencia de cultura de paz en el currículo directo y oculto de las facultades de ciencia política a nivel de maestría. Finalmente, plantea la hipótesis de si hay una relación directa entre el fortalecimiento de una cultura de paz desde la educación superior y el fortalecimiento de una cultura política que promueva la acción de la paz en los estudiantes.

En cuanto a aspectos metodológicos, Arenas (2015) desarrolló la investigación en cuatro universidades de la ciudad de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Católica de Colombia y Universidad de los Andes. Para el análisis de las preguntas se tuvieron en cuenta las concepciones generales y actuales de Cultura de Paz, esbozando qué se entiende por cultura y por paz y si esas comprensiones aplican para la región.

Posterior a esto, se realizó una revisión de los programas de maestría que se ofertan en América Latina en estudios para la paz, ciencia política o estudios políticos

para definir en términos programáticos donde se ubica la región. Para esta revisión, se definieron trece variables que facilitaron el estudio y la identificación de las materias ofertadas en las maestrías, estas variables fueron definidas por la investigadora para proponer el círculo académico de cultura de paz, que es la propuesta que aporta a las asignaturas de estudios políticos y ciencia política y más se aproxima al concepto de cultura de paz.

Las variables fueron: contextos teóricos o prácticos y marcos interpretativos de la cultura de paz, diálogo, reconciliación, filosofía de la violencia, filosofía de la paz, convivencia, acción política no-violenta, conflicto, entendimiento de un conflicto en específico, perdón, víctimas y memoria, derechos humanos y, finalmente, democracia. Para la recolección de los datos, se revisaron los planes de estudio de las diferentes maestrías analizadas y el contenido curricular de las asignaturas; se realizaron algunas entrevistas a maestros de forma personal y electrónicamente, también algunas charlas informales con estudiantes para recoger planteamientos esenciales.

La autora analiza los resultados a la luz de las hipótesis que planteó. Respecto a la primera hipótesis, expone que en Colombia se ofertan programas que tienen como objeto la educación y la investigación para la paz, unos con acercamientos positivos a la construcción de paz y otros se concentran en evitar la violencia más que en construir paz. Concluye que cada programa, destina un tiempo para tratar temas como la cultura de paz, resolución de conflictos, apreciaciones sobre la violencia y la paz, negociación, así como el estudio de conflictos específicos, sus causas, actores y consecuencias.

También expone que existe la necesidad de estudiar la región y sus problemáticas, así como proponer y crear soluciones y conceptualizaciones en términos políticos, económicos y otros. Finalmente, expresa que los profesores deben aceptar su responsabilidad y su papel fundamental en la construcción de cultura de paz desde cualquier asignatura, pues esta es transversal. La responsabilidad de fomentarla no puede recaer sobre los estudiantes, pues son los profesores quienes tienen el control sobre el currículo oculto, es decir, sobre los tipos de metodologías utilizados, el enfoque que se da a las temáticas planteadas en el currículo directo, las relaciones de poder en el aula de clase, así como garantizar un debate en donde los estudiantes expresen sus posiciones con respeto, aceptando al otro, reconociendo al otro, de manera crítica, propositiva y no-violenta. Para la segunda hipótesis, expresa que existe bastante debilidad en la construcción y el fortalecimiento de una cultura de paz en los futuros profesionales. Ninguna de las asignaturas propone el estudio de la cultura de paz de manera directa y explícita a través de su teoría.

También expone que en la oferta académica son relativamente pocas las asignaturas que proponen el estudio de la cultura de paz a partir de alguna de las variables,

que, para este estudio, la componen. Por último, respecto a la tercera hipótesis se pudo concluir que la cultura política y la cultura de paz están íntimamente relacionadas. El nivel de fortalecimiento de los valores en la no-violencia y en la cultura de paz se verá reflejados en el accionar político del estudiante en la realidad.

Para concluir, Arenas (2015), afirma que a partir de los resultados de esta investigación se proponen nuevas temáticas de investigación a futuro como, por ejemplo, el estudio a profundidad de la cultura de paz y su construcción desde los estudiantes latinoamericanos, desde las organizaciones y movimientos sociales, que insertos en una realidad de violencias, procuran ser generadores de cambios por medio de métodos no-violentos.

Otra tesis de maestría, denominada “Estudiantes: comunicación y cultura de paz” realizada por Copello y Rojas (2008), tuvo como fin conocer las percepciones que tienen los estudiantes de los procesos de violencia y construcción de paz en los procesos de formación en comunicación y cómo contribuye en la creación de cultura de paz en la zona fronteriza de Táchira y Zulia en Venezuela.

Teóricamente, para el manejo de conflictos desde las categorías de paz y construcción de paz se sustentan en Galtung. En general, el texto plantea cómo las interacciones comunicacionales evidencian conductas conflictivas, impulsan los conflictos, los catalizan y conducen a la resolución violenta o pacífica. Esto implica que en los procesos comunicacionales se asocie la percepción de los conflictos y las conductas implicadas para afrontarlos, reconociendo así el compromiso que tienen con los temas de paz. Considerando estos elementos, Copello y Rojas (2008) se van a preguntar ¿cómo afecta nuestra cultura comunicacional el tratamiento que damos a los conflictos y a la construcción de paz?, ¿qué debemos aprender en comunicación para generar cultura de paz? y ¿cómo perciben los estudiantes el efecto de la comunicación personal y social?

Como características metodológicas, el trabajo se desarrolló con universitarios de las ciudades de San Cristóbal, San Antonio y Maracaibo, sin tener presente variables como sexo o edad de los participantes. Se revisó y reflexionó teóricamente los conceptos de comunicación y paz; los subconceptos de educación, conflictos, violencia, ciudadanía, liderazgo y frontera buscando comprender la realidad que se vive en la frontera. Seguidamente, se realizó el trabajo de campo con 3 grupos seleccionados intencionalmente para identificar la percepción que tienen sobre comunicación y paz; las relaciones que establecen entre educación en comunicación y cultura de paz, que propuestas plantean para la construcción de paz e identificar las necesidades y propuestas por cada grupo respecto a las categorías de análisis. El propósito de esto fue comprender la realidad desde el territorio, permitir hablar a los jóvenes, escuchar y, finalmente, revelar sus aportes para construir la paz.

Los instrumentos utilizados para recolectar información fueron el compaz-1 que identifica relaciones entre comunicación y cultura de paz, y el juego “aprendiendo a dialogar” que permite la espontaneidad para afrontar situaciones conflictivas y ser evaluados por otros.

Los resultados se exponen en términos teóricos, metodológicos y específicos. Teóricamente se evidenció que son pocos los estudios que asocian comunicación y cultura de paz, que diversos estudios a nivel mundial manifiestan la necesidad de estudiar temas de educación en paz y que en Venezuela estos procesos formativos no están presentes en los programas de educación. También se evidenció que no se investiga en paz ni en educación para la paz, lo que conlleva a reconocer que no hay voluntad de incluir estos temas en el currículo tradicional. A nivel metodológico, los instrumentos permitieron obtener información más extensa porque al delegar la palabra a los estudiantes se enriquecía más la investigación. En términos específicos, los participantes elaboraron sus propios conceptos sobre violencia y paz. Los jóvenes consideran que la formación es vital para la construcción de paz, que una buena comunicación personal contribuye a la convivencia y a la cultura de paz y que los procesos de formación en esos temas son necesarios para poder comunicarse y construir climas de paz.

Estos resultados, cuestionan las prácticas pedagógicas que se desarrollan en diversos contextos educativos, lo cual es coherente con la propuesta de Benner quien resalta la necesidad de la reflexión como componente fundamental de la praxis, porque a través de esta se da la acción transformadora en la que el humano aprende a actuar de forma autónoma y responsable, a pensar por sí mismo e interactuar con otros para ser un sujeto activo en la praxis general humana que aporta a la estructuración de la sociedad.

La investigación de Sánchez y Larrañaga (2014) denominada “Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural” es uno de estos estudios, de corte cualitativo realizados por la Universidad de Granada. Dicho trabajo tiene como objetivo general estudiar la realidad que se vive en los centros escolares de la Ciudad Autónoma de Melilla-España, en lo relativo al tratamiento educativo de la Cultura de Paz a través de la música en aulas de Educación Primaria con amplia diversidad étnica y cultural, haciendo énfasis en el fomento de los valores de la Interculturalidad.

El objetivo del estudio fue conocer y valorar cómo el centro infantil Velásquez de la ciudad de Melilla - España se convierte en un escenario idóneo para desarrollar educación para la paz desde la interculturalidad en alumnos de diferentes colectivos utilizando como medio la música trabajada en grupo. Se plantearon cuatro objetivos específicos para el desarrollo de la investigación: 1) Determinar la formación en los valores de la Cultura de Paz y la Interculturalidad de los alumnos, 2) Utilizar la formación

musical infantil como recurso para formarse en Cultura de Paz, 3) Detectar y valorar las pautas que favorecen la Interculturalidad y la Cultura de Paz y 4) Detectar y valorar las pautas que obstaculizan la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

La investigación en interculturalidad es justificada por Sánchez y Larrañaga (2014) al considerar el contexto geográfico donde la interculturalidad es favorecida ya que en Melilla los colectivos mayoritarios son la comunidad cristiana y musulmana, seguida de la judía, hindú y romaní, el 55% es originario de la península ibérica y de tradición católica, el 41% es de origen bereber e islámicos, mientras que un 2% son judíos de origen zafardi. En el contexto educativo, esto trae consecuencias ya que en los centros escolares de Melilla la población de origen bereber concentra los niveles académicos más bajos (esto se debe a que esta población no habla el español y los profesores se niegan a aprender otros idiomas diferentes al nativo). Este favorecimiento intercultural, resulta de interés para la educación y los procesos de paz, ya que estos implican involucrar la cultura de cada población, por lo que los autores plantean como estrategia de inclusión intercultural para la paz el tema de la música desde el contexto educativo.

En términos conceptuales y teóricos, el autor habla de diferentes tipos de paz, hace énfasis en la paz imperfecta y los estudios que sobre este tema se realizan en el instituto de paz y conflictos de la Universidad de Granada, especialmente los de Muñoz (2001) y Muñoz y Molina (2010). Nombra la Resolución 53/243 de la declaración y programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999) y la resolución de las Naciones Unidas en su artículo 4 para resaltar que “la educación es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (p. 81). Considerando la diversidad cultural presente en la ciudad, los docentes trabajan interculturalidad y educación para la paz desde la propuesta de Tuvilla (2002) en contextos con diversidad interétnica e intercultural para no instruir solo en conocimientos sino educar también para la vida, por lo que se fomenta programas y actividades educativas sobre la paz en las que participen alumnos de diversas etnias de manera activa para que así se aprenda a vivir en la interculturalidad. El método que utilizan para hacer esto, es el uso de la música que tiene un lenguaje universal y permite el acercamiento de las personas.

Las características metodológicas del estudio se enmarcan en lo cualitativo. Se diseñó un grupo focal formado por cuatro profesoras tutoras, maestras de música del Colegio Velázquez de Melilla, con diferentes años de antigüedad. Se estructuró un guión de preguntas desde técnicas cualitativas, construyendo preguntas abiertas en torno a los objetivos planteados por la investigación. El guión de preguntas tenía parámetros asociados a la interculturalidad y la cultura de paz, la diversidad cultural en el colegio, el tratamiento educativo de los valores y el reconocimiento de la música como recurso para favorecer la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Los resultados del estudio describen los relatos a partir de seis categorías identificadas teóricamente:

1. La diversidad cultural, que para una docente implica integrar unas minorías en la mayoría sin afectar el funcionamiento de esta última. Y también concebir la diferencia que hay entre los procesos de enseñanza – aprendizaje.
2. La cultura de paz y educación en valores, en esta categoría se exponen relatos que hablan de la igualdad entre las personas, donde nadie es mejor que otros “somos diferentes físicamente pero no interiormente”.
3. El papel de la educación musical en la diversidad cultural, donde un relato expone que “la música educa el alma para hacer a los hombres más buenos”.
4. La influencia de los aspectos organizativos del centro y de su gestión en la diversidad cultural, aquí el papel de los otros es importante para determinar si otros docentes apoyan o no los procesos que se esperan instaurar desde la música, se identifican principios de respeto y autonomía en la clase.
5. Problemas generados como consecuencia de las normas y creencias religiosas, lo cual se presenta constantemente en el hecho que los niños no quieren participar.
6. Aspectos didácticos, donde se evidencian fallas en la planeación curricular, como por ejemplo, la ausencia de un currículo de música multicultural, ya que los docentes consideran que esta todo marginado ahora mismo.

Los autores concluyen que en el currículo escolar se debe “fomentar el respeto, la interculturalidad y la Cultura de Paz dentro de la pluralidad étnica y cultural, para lograr una sociedad rica en valores y una convivencia pacífica en un mismo entorno” (Sánchez y Larrañaga, 2014, p. 94). Hay centros en los que no se valora la música, no la entienden e incluso les molesta, donde la disposición del profesorado no especialista no facilita, e incluso dificulta al maestro de música su trabajo, lo que hace que la diversidad cultural se convierta en un problema y, que los valores relacionados con la Educación Intercultural y la Cultura de Paz apenas se desarrollan didácticamente en el alumnado, lo cual estaría promoviendo una cultura de la no paz.

Investigaciones de este corte, implican el hecho de que las propuestas en el aula de clase para incentivar una cultura de paz si es posible, solo se requiere de disposición por parte de las directivas para su implementación. Además de esto, hay personas que no les interesa respetar la educación en interculturalidad, lo que los convierte en actores conflictivos que no aportan a construir una cultura de paz y perpetúan la lógica de la violencia institucionalizada.

Otra investigación es la de Palomeque-Forero (2016), denominada “El juego de rol: aportes de la educación universitaria a la cultura de paz”. Este trabajo, buscaba que

a partir de un juego en un grupo de estudiantes universitarios se asumieran roles con diferentes posiciones y puntos de vista, para exponer ideas sobre un tema específico considerando que el juego es un componente habitual del desarrollo humano, en el que se dan tensiones o conflictos que captan la atención del estudiante y le permiten descubrir y compartir múltiples perspectivas. El objetivo principal de este trabajo fue analizar la aceptación de un juego de rol diseñado como estrategia de aula para discutir un tema socio científico en un curso universitario de química general. El fin del texto, es considerar al juego como estrategia para construir cultura de paz desde las aulas en el contexto colombiano. En este estudio, el concepto de cultura de paz juega un papel importante, para Palomeque-Forero (2016) el concepto se soporta en dos ejes fundamentales: la educación y la sociedad civil a partir de los cuales se configura el significado de cultura de paz que según Poveda-Villafañe (2014), hace referencia a “todas aquellas prácticas que se desarrollan en diferentes contextos y que van encaminadas a incidir sobre los sujetos para desaprender juicios, actitudes, valores y relacionamientos que originan actos y manifestaciones violentas” (p. 65). En esta definición, es importante reconocer que deben hacerse cambios en pro de ser conscientes de que nuevas situaciones asociadas a un estado de paz, nos pone como sociedad en la necesidad de recuperar esa propiedad de las culturas de “aprender a aprender y de corregir, para pasar al círculo virtuoso de una sociedad orientada al diálogo, el desarrollo humano, la inclusión y la participación” (Forero, 2016, p. 65). Es así como el diálogo se convierte en una estrategia para solucionar las diferencias demandando esfuerzos por parte de la educación para realizar transformaciones desde la academia. Por tanto, en un estado de paz, la educación y el diálogo serán estrategias que puedan evitar el resurgimiento del conflicto.

Forero (2016) expresa que “La educación permite la reconstrucción socioeconómica, y es a través de ella que se inculcan nuevos valores sociales y democráticos” (p. 66). Es importante resaltar, que la autora hace referencia a la educación como elemento transversal en la formación académica por lo que en contextos como la clase de química también se pueden desarrollar habilidades relacionadas con la cultura de paz, razón por la cual el juego es un elemento importante para el desarrollo de estas, el cual en la investigación es abordado desde la creación de roles para discutir, asumiendo diversas perspectivas o formas de pensamiento que mejoran las capacidades para ponerse en el lugar de los demás para interactuar, mediar, compartir, opinar y reflexionar, lo que en últimas propicia el desarrollo de pensamiento crítico. Según Forero (2016), en el contexto de la enseñanza de química los juegos permiten interactuar de manera cercana con roles de la vida real, generando en el estudiante el reto de aplicar los conocimientos en una sociedad que es altamente compleja, donde las soluciones a los problemas no siempre son sencillas o predecibles, así que la lúdica del juego de roles desarrolla destrezas, habilidades y estrategias que van a favorecer la sociabilidad, la

capacidad creativa para resolver conflictos y el desarrollo de pensamiento crítico frente a la resolución de un problema.

En términos metodológicos, el estudio se realizó con veinticinco (25) estudiantes de pregrado del programa de Química inscritos en la asignatura de Química Fundamental, en este curso hay espacio para la discusión sobre la química y su relación con otras ciencias, sobre la química en la cotidianidad y sobre los avances actuales. La dinámica de la clase con juego de rol consistía en dejar lecturas sobre un tema (cultivos transgénicos), se realizaba un sorteo para formar grupos de cinco personas, cada una de las personas asumía un rol asignado aleatoriamente los cuales eran periodista, consumidor, productor de semillas para cultivos transgénicos, agente de control gubernamental y campesino/indígena. Durante la sesión, cada estudiante defendía o rechazaba la existencia de cultivos transgénicos según el rol asignado y la opinión. El rol se cambiaba aleatoriamente al interior del grupo, de modo que se tuviera que argumentar por lo menos desde dos puntos de vista diferentes. Para la recolección de datos, los estudiantes respondieron una encuesta de opinión sobre la actividad en la que se examinaban las experiencias vividas y la opinión que esto les merecía. Adicionalmente, se tomaron notas a manera de diario de campo.

Los resultados evidenciaron que el juego fue bien acogido por los estudiantes ya que no generaba angustia, confusión o incomodidad, sino que promovía el interés y la satisfacción con las actividades. En el cuestionario había tres preguntas abiertas que se analizaron generando nubes de palabras con el programa de uso libre “wordle”, en el que las nubes dan mayor importancia a las palabras que aparecen con mayor frecuencia en el texto de origen. Se evidenció que la percepción sobre las principales habilidades afianzadas con la metodología, tienen que ver con la argumentación y las habilidades para escuchar y pensar de manera crítica. Se destacan palabras de especial evocación como: expresar, comprender, respetar, comunicar. Aparecen referencias a la tolerancia, la adaptación, la seguridad, el autocontrol, los acuerdos y, otras acciones, como convencer y concluir.

Respecto a las observaciones en el aula, se evidenció que los estudiantes tímidos, lograban, aunque con mayor dificultad, exponer y mantener sus ideas. Los estudiantes menos informados también mostraron cierta dificultad para defender sus puntos de vista. Respecto al cambio de rol, esto generó un reto diferente porque en la segunda parte del debate se podía estar en una posición contraria a la que se había respaldado al comienzo. Al final de la actividad, se les pedía que expresaran las dificultades encontradas a lo que la mayoría respondió que era difícil entender la posición de los otros y aceptarla cuando era necesario. Forero (2016), concluye que los estudiantes reconocieron el ejercicio como una herramienta para mejorar habilidades personales relacionadas con el diálogo, el respeto y la aceptación del otro. Este trabajo, resulta

ser de especial interés porque muestra como por medio de una dinámica como lo es el juego de rol en el contexto de una materia formal (Química) se pueden desarrollar habilidades de mediación y resolución de conflictos, las cuales son necesarias en la sociedad actual que requiere de tolerancia y disposición abierta al diálogo y la aceptación de la diferencia.

El estudio realizado por Aguilar y Castañón (2014), denominado “Propuesta de actividades y estrategias pedagógicas que promueven una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas”, es otro ejemplo de investigación en cultura para la paz en el que se desarrollan actividades pedagógicas orientadas a una educación para la paz y resolución de conflictos, pero en el contexto de las escuelas públicas. La investigación es de corte cuantitativo y tuvo como objetivo proponer actividades pedagógicas orientadas a una educación para la paz y resolución de conflictos en escuelas públicas dirigidas a nivel de educación media. Las autoras fundamentan el estudio desde la declaración sobre una cultura de paz de las Naciones Unidas (1999), considerando la paz como un término que no solo hace referencia a la ausencia de conflicto, sino a un proceso positivo y participativo en el que se promueve el diálogo.

Aguilar y Castañón (2014), exponen que es importante eliminar cualquier forma de intolerancia y discriminación en cualquier espacio en los que se vea afectado elementos sociales de convivencia como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición, lo cual se puede lograr a través de la promoción de una cultura de paz, que definida por las Naciones Unidas (1999) es entendida como la interacción de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que giren alrededor de conceptos imprescindibles como el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

Al tener estos dos elementos claros, Aguilar y Castañón (2014) van a abordar la importancia de la educación en todos los niveles como elemento promotor y fundamental para la construcción de una cultura de paz considerando dos elementos: primero, la promoción de la resolución pacífica de los conflictos, el respeto y entendimiento mutuo. Segundo, la posibilidad que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias.

En términos metodológicos, la investigación es cuantitativa de corte no experimental asumiendo una perspectiva descriptiva, en la que se describan actividades

pedagógicas sugeridas por docentes para darles viabilidad educativa. La muestra estuvo constituida por diecinueve (19) docentes de educación pública del Municipio de Sucre—Venezuela. Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario del cual los autores no describen sus características. Los resultados indican que son doce las actividades y estrategias más prácticas, viables y eficientes utilizadas en la práctica educativa para construir una cultura de paz y resolución de conflictos, las cuales son:

1. Educar en el ejemplo, lo cual implica pasar por un proceso educativo, de formación, y actualización en temas de valores y educación para la paz.
2. Hablar de violencia, pero desde una perspectiva positiva y ante la cual los docentes encuestados expresaban no estar preparados para enfrentarlo en las aulas.
3. El diálogo y la comunicación, lo cual permite tener resultados positivos cuando se aborda el tema de la violencia.
4. Incorporar los valores en cada actividad de la rutina, los maestros consideraron que el tema de valores es fundamental porque se han perdido y, esto ha conllevado a que se genere una mayor violencia en el país.
5. Analizar películas, porque acercan escenarios reales de la violencia y a partir de estos se puede discutir, promover sentimientos y actitudes empáticas con dinámicas sociales.
6. Talleres para padres, porque abordar la violencia es un trabajo conjunto que incluye a la familia.
7. Dinámica de roles, como estrategia reportada por su efectividad en el aula de clase y usada con más frecuencia.
8. Juegos cooperativos, como estrategia dinámica que permite el aprendizaje y fomenta la cooperación entre grupos, además de incentivar el uso de materiales para descubrir, explorar, discutir y debatir.
9. El teatro, como otra estrategia lúdica que produce un proceso de expresión y comunicación que acerca a los estudiantes a partir de la práctica teatral y artística para disminuir la violencia y fomentar el manejo de conflictos.
10. Actividades recreativas, consideradas por los docentes como acciones que propician la paz ya que se dan procesos de convivencia.
11. Poner en práctica la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje como estrategias alternativas para la resolución de conflictos.
12. Manejo preventivo de la violencia, estrategia considerada por todos los docentes como un elemento que requiere ser concientizado, sensibilizado, interiorizado, comprendido y ejecutado.

Esta investigación, pone en evidencia la importancia del docente y la capacidad que posee para fomentar desde lo pedagógico estrategias que promuevan la paz. El rol del docente es fundamental para que se promueva, desde los procesos de educación, el camino hacia una cultura de paz, ya que el docente como agente formador y transformador de experiencias tiene la responsabilidad de dar su saber profesional en pro de la educación integral de un individuo. En su haber, esta llevar a cabo estrategias y actividades para abordar la violencia, enseñándole a los estudiantes como resolver conflictos reconociendo que son inherentes al ser humano, de manera no violenta, generando así a largo plazo un proceso preventivo de la violencia.

Las estrategias que Aguilar y Castañón (2014) identifican, corresponden con las evidencias de otras investigaciones ya realizadas en las que, por ejemplo, el papel del juego, las dinámicas de roles y la consideración de la formación más allá de la academia, son fundamentales para el fomento de una sociedad que piensa y viva en una lógica de paz.

Finalmente, el estudio realizado por Salazar (2015) denominado “El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula” se analiza con el fin de comprender que la praxis pedagógica, es un proceso que también se aprende por parte de los docentes. Por tanto, el propósito de esta investigación fue estudiar cómo se produce el aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. Es una investigación centrada en la formación docente continua y en la práctica pedagógica como estudio de caso. Salazar (2015) plantea como pregunta de investigación ¿cómo conciben los docentes su proceso de aprendizaje y su integración a la práctica de aula? El objetivo general fue identificar cómo perciben los docentes su aprendizaje y su integración a la práctica de aula.

En cuanto a referentes conceptuales, Salazar (2015) cita a Marcelo (2011) para exponer dos principales dimensiones de las cuales aprenden los docentes. La primera de estas tiene que ver con las fases por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar, que son: la formación inicial, entendida como el tránsito por parte del profesor para adquirir conocimientos, habilidades y disposiciones para ejercer su tarea docente. La segunda es la de sus primeros años de enseñanza y, la tercera, en la que el docente ha generado su propio repertorio profesional. En cuanto a la segunda dimensión, esta tiene que ver con los temas que el docente debe impartir asociados a sus conocimientos, creencias, disposiciones, actitudes, autoeficacia percibida, los contenidos de la formación, los métodos y estrategias formativas, los formadores de profesores, las prácticas, así como también su ambiente y evaluación.

La investigación se inscribió en la metodología cualitativa, emergente, secuencial y provisional. Los instrumentos y técnicas de recogida de información fueron la entrevista en profundidad, taller de profesores, observación de práctica en el aula (Obser-

vación por escala valorativa), texto de la grabación magnetofónica de las clases observadas y grupo de discusión. Para controlar la calidad de la investigación se recurrió a la modalidad de triangulación propuesta por Denzin y Lincoln (1994). La primera es la triangulación de datos diferenciados, los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes y, la segunda, es la triangulación de investigadores. El estudio se realizó con cuatro profesoras de una escuela municipal de enseñanza básica que participaban en un proyecto denominado “Los docentes, permanentes aprendices”.

El análisis e interpretación de resultados se realizó en dos momentos y desde una perspectiva cualitativa. Salazar (2015) expone que el primer método correspondió al Método Compartito Constante (MCC) de análisis y, el segundo, análisis de contenido (Gil Flores, 1994, citado por Salazar, 2015). Para el procedimiento de análisis e interpretación de los datos, Salazar (2015) cita a Bisquerra (2004) para exponer los tres tipos de codificación que utilizó: codificación abierta (fragmentación), codificación axial (sub categorías y categorías) y codificación selectiva (meta categorías). La interpretación se inicia con la codificación abierta, sin embargo, al final de esta es más relevante la etapa de abstracción, codificación axial y finalmente la codificación selectiva. Siguiendo esta metodología, la forma en que la indagación se presenta corresponde a tres diferentes momentos secuenciales: primero, el aprendizaje en las docentes. Aquí las docentes exponen cómo y de qué manera aprenden lo estudiado en los talleres realizados. La segunda, corresponde a la etapa de apropiación de lo aprendido en el proyecto donde se identifican las etapas y momentos por las que transitaría dicho aprendizaje docente. Finalmente, la evidencia del aprendizaje, en la cual los docentes exponen la forma cómo evidencian lo que han estudiado en los talleres y si se ha logrado aprender.

Lo primero que hay que mencionar es que existe una gran cantidad de literatura referente a las categorías de *cultura de paz, educación para la paz y pedagogía*. La gran mayoría de los estudios tienen fecha posterior al año 2000, lo que sugiere que la preocupación por la educación y la paz se ha intensificado con el devenir del nuevo milenio, quizá debido a la necesidad de evitar una tercera guerra mundial, vincular a las nuevas generaciones con prácticas incluyentes y de reconocimiento del otro, lo que posiblemente, en América Latina, se deba al fortalecimiento y la propagación de investigaciones que se sustentan en las epistemologías del sur (como se observó en algunas de las investigaciones) como paradigma emergente de las dinámicas propias del contexto latinoamericano.

Otro aspecto importante a destacar es que, en el marco de los estudios de paz, existe una gran variedad de autores latinoamericanos que desarrollan sus estudios desde universidades europeas, particularmente españolas. Lo que posiblemente implique que el país deba aumentar la cantidad de programas académicos de educación superior relacionados con estas temáticas, y a su vez, se debe facilitar y promover la

inclusión de estudiantes en este tipo de programas. Finalmente, para nosotros lo más relevante en términos teóricos, es que en ninguno de los estudios que revisamos se citó a Dietrich Benner (a excepción del texto del profesor Runge-Peña que no citamos en este estado del arte debido a que lo que presenta el documento es una explicación de la teoría de Benner, por lo que decidimos tomarlo como referente para el marco teórico), lo que da un valor agregado a esta investigación. Esto es favorable para el avance del conocimiento científico en nuestro país debido a que la incursión de un autor es siempre una apuesta por la innovación y la generación de nuevo conocimiento.

Capítulo 2

PRAXIS PEDAGÓGICA

A continuación, se presentan las aproximaciones teóricas que han dado sustento a la realización de esta investigación. Las categorías que han servido como lente de los fenómenos educativos que queremos analizar son: la praxis pedagógica y la cultura de paz. Sin embargo, al ser categorías bastante robustas, fue importante descomponer cada una de ellas y analizar sus elementos constitutivos, por ejemplo, definimos praxis y mostramos su vínculo con la educación y con la pedagogía, haciendo énfasis en que, de acuerdo con la perspectiva desde la que analizamos la acción pedagógica en las Instituciones de Educación Superior participantes en este estudio, la praxis no es vista desde una mirada ideológico-marxista, sino que está enraizada en el pensamiento de Aristóteles y en la tradición alemana de la formación (*Bildung*).

Posterior a la definición de praxis, mostramos cómo este término ha incursionado en la educación, especialmente durante y después del siglo XVIII. Esto es relevante debido a que la praxis representó la posibilidad de pensar una educación diferente, anti-hegemónica y no afirmativa (como se verá en Benner). Seguido a esto, realizamos el vínculo entre crítica (de la cual la praxis es su esencia) y educación, pasando por la escuela de Frankfurt y la corriente alemana de ciencias de la educación. En este punto, abrimos un espacio para que las teorías de la formación (*Bildung*) dialogaran con la crítica, repasando algunos aportes de Herbart, Kant, Humboldt y otros autores para dar forma a aquello que Benner llama praxis pedagógica.

A partir de Dietrich Benner, que es el autor que nos inspiró definir el horizonte de sentido de la pedagogía, exponemos su modelo praxeológico general de la cual la praxis pedagógica es una forma especial de actuar humano, y desde acá, articulamos praxis, crítica y formación, llegando al punto de plantear la posibilidad de una praxis pedagógica no afirmativa.

Posteriormente, definimos la categoría cultura de paz desde diferentes miradas, como la de Tuvulla, Fisas, Galtung y Vincent Martínez Guzmán, desde las cuales pretendemos entender este concepto a través de su propuesta de “cultura para hacer las paces”, reconociendo que en la sociedad multicultural actual no hay una sola forma de paz y mucho menos, una sola aproximación a esta.

Somos conscientes que el contexto educativo colombiano, especialmente el de la educación superior, está alineado más con modelos educativos anglosajones que con modelos alemanes; sin embargo, el pensamiento pedagógico alemán, especialmente

desde la tradición crítico-reflexiva, nos permite analizar, desde los desarrollos de ideas pedagógicas generales, las formas desde las cuales se desarrollan las interacciones pedagógicas. Y es aquí en donde tienen lugar las preguntas de investigación planteadas, las cuales pretenden indagar sobre las acciones pedagógicas de los docentes, y de qué forma estas acciones se relacionan con la construcción de paz.

Para concluir, es pertinente mencionar y agradecer a la profesora Alexandra Arias a quien le debemos el hecho de presentarnos el modelo pedagógico y educativo alemán, particularmente desde la perspectiva de Dietrich Benner; además, agradecemos profundamente su dedicación en la traducción del texto *“Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns”* que en español sería *“Pedagogía general. Introducción sistemática-problema-histórica a la estructura básica del pensamiento y acción pedagógica”*, escrito en el año 2010 por Dietrich Benner. Por lo cual, muchas de las citas correspondientes al citado año y el mencionado autor, son tomadas de su traducción.

Praxis

Para comprender el significado de la palabra praxis es necesario analizar su origen etimológico. En la antigua Grecia, praxis (πράξις) era empleada para referirse a la acción propiamente dicha. Este término, al idioma castellano es traducido como práctica. Sin embargo, a pesar del significado indistinto que cotidianamente se le otorga tanto a praxis como a práctica, la praxis se sitúa como un proyecto humano y filosófico, cuyo sentido ha ido cambiando históricamente.

Para Aristóteles, praxis significaba la acción de llevar algo a cabo, pero tal acción se caracterizaba por tener un fin en sí misma, es decir, estaba desprovista de una intención creadora o transformadora, por lo cual, las actividades que realizaban los artesanos, poetas o músicos, no eran consideradas praxis debido a que sus fines iban más allá de la acción, tenían, por ejemplo, una intencionalidad estética. Aristóteles denominó tal actividad creadora de los artesanos o poetas como poiésis (ποιείω), puesto que sus alcances trascienden la mera acción (Sánchez Vásquez, 2003).

No obstante, imaginar la praxis como una actividad desprovista de intencionalidad, es sin duda un error común en las interpretaciones que se hacen del término. La praxis, desde esta tradición filosófica, implica al menos dos instancias. La primera, la praxis es una “actividad inmanente” (Yarza, 1986, p. 135), lo que significa, a su vez, dos elementos: que la praxis es un principio de la vida humana y que solo los seres humanos somos capaces de hacer praxis (esto será fundamental en el planteamiento pedagógico de Dietrich Benner).

La segunda implicación es más compleja, y tiene que ver con la relación entre praxis y *kínesis* (κίνησις), que significa movimiento. La praxis, como se mencionó arriba, tiene fin en sí misma, razón por la cual se configura como una acción que “es” y que al mismo tiempo “está siendo”. Praxis, entonces, es una acción que no tiene una culminación temporal, sino que permanece (su finalización se daría con la terminación de la vida misma) y, la *kínesis*, en tal sentido, estaría inmersa en la praxis. Por tanto, Aristóteles está entendiendo la vida humana como acto praxeológico, y a la *kínesis*, como las actividades que la constituyen (esto asumiendo que la vida sea una actividad finalizada en sí misma)⁸.

La aproximación que realiza Aristóteles frente al concepto de praxis ha sido objeto de una gran diversidad trabajos académicos. Por ejemplo, las interpretaciones de Sánchez Vásquez (2003), son clave para comprender la forma en que el término en cuestión se ha ido transformando hasta llegar a ser una de las categorías (sino la principal) fundamentales del materialismo histórico. Uno de los argumentos más relevantes en este tránsito tiene que ver con las relaciones y distancias con el término *poiésis*, que significa creación, producción, transformación, y en general, todo aquello que pase de un estado de “no ser” a “ser”. *Poiésis*, como se mencionó arriba, está ligado con las habilidades transformadoras de quien hace que algo sea a partir de otra cosa que no es.

En el materialismo histórico, casi que se ha cambiado el término praxis con el de *poiésis*, de tal manera, que si se tomara de forma literal su sentido, no se hablaría de filosofía de la praxis sino de “filosofía de la *poiésis*” (p. 20), debido al imperativo de transformación implícito en la acción revolucionaria.

Ahora, no es muy claro el momento en el que estos términos (*praxis* y *poiésis*) invirtieron su significado (quizá esto se deba a Hegel, cuando expone las diferencias entre conciencia teórica y práctica, o quizá a Marx, para quien la diferencia entre *praxis* y *poiésis* no era sustancial, por lo que abordó la praxis como acción transformadora)⁹,

8 Un análisis más profundo sobre la cuestión fundamental de las relaciones entre *kínesis* y puede encontrarse en el texto “Sobre la Praxis Aristotélica” de Iñaki Yarza.

9 Para Hegel, el elemento central de la praxis es la idea de bien, que se incorpora al mundo real cuando han sido realizados los fines de la voluntad (Cruz – Vélez, 2016). Es preciso aclarar que Hegel no se refiere al bien como cualquier acto de voluntad, sino que se trata de una voluntad inteligente que conoce aquello que va a realizar como algo pensado, entonces, la praxis vendría siendo la actividad inteligente y pensada sobre las cosas, es decir, la acción del espíritu práctico sobre el mundo. El bien sería entonces esa idea que permite alcanzar la verdad de la realidad, y la praxis, entonces, es una categoría explicativa de la reconciliación (*Versöhnung*) entre el espíritu práctico y el teórico. En Marx, la praxis deja de ser un concepto desde el que se explican algunas cualidades del espíritu, para posicionarse como una de las categorías centrales del pensamiento filosófico, al respecto, es importante mencionar, que, con este cam-

o son dos vertientes distintas del término (desde Aristóteles y desde el materialismo). Sin embargo, autores como Sánchez Vásquez (1980), sugieren que una razón válida por la que ocurrió tal cambio fue la de vincular a la poiésis con una actividad específica, como con la poesía o con algunas otras producciones artísticas. Además, este término también ha sido utilizado para describir cierta relación que tienen los hombres con la naturaleza. Por ejemplo, para Dussel (1994), la poiésis, dado su carácter transformador y creativo, es también racionalidad técnica en tanto que modifica el mundo material con la conciencia de las “razones de las cosas”.

Otra acepción del término, pero a su vez complementaria, dirá que la praxis no se ocupa propiamente de la relación hombre-naturaleza, sino que se relaciona con el término proximidad, que, en la obra de Dussel, por ejemplo, se usa para apelar a la experiencia del ser, a la necesidad de reconocer al otro como persona y no como medio; en otras palabras, praxis es proximidad entre los seres humanos (Beltran, 1996). En este sentido, Runge y Muñoz (2012), afirman que praxis designa una actividad que solo puede ser desarrollada por los seres humanos, y que no toda acción o hacer humano implican praxis, puesto que solo las acciones destinadas a favorecer la transformación humana pueden llamarse como tal.

Praxis y educación

La praxis ha estado estrechamente vinculada al pensamiento revolucionario y transformador, fundamentalmente, se ha gestado como antítesis a la hegemonía a las clases dominantes (burgueses, capitalistas, entre otras), que oprimían (oprimen) y reprimían (reprimen) las libertades y las posibilidades de desarrollo humano de los obreros y/o proletarios. Ante esto, el sector educativo no fue ajeno, e instauró el pensamiento pedagógico socialista fundado en el núcleo de los movimientos populares. El mismo Gramsci abogaba por la consolidación de una escuela crítica y creativa en la que se conjugará el trabajo intelectual con el trabajo industrial, y así, formar un ciudadano en el que se articularán las habilidades del intelecto con el trabajo práctico, creativo y transformador (Gramsci, 1980).

Las ideas socialistas en el campo de la pedagogía no son recientes, incluso, algunos historiadores de la educación como Gadotti, afirman que los inicios relacionados con tales concepciones pueden ser situados en los siglos XV y XVI con las críticas de Tomás Moro al sistema educativo inglés. Él propuso que la educación debía tener una

.....
 bio, la filosofía deja de ser teoría, se evidencia en el pensamiento de Marx la instalación de la filosofía en el terreno de la praxis. La praxis es también teoría.

estructura en la que se fomentara un pensamiento religioso tolerante, racional y que reformara las costumbres de clero; además, estaba de acuerdo con que los niños y las niñas debían tener una educación completa, en la que el aprendizaje de las artes, las ciencias, las matemáticas y la política conjugaban la formación de los futuros ciudadanos (Unesco, 1999).

Otro antecedente que se relaciona con el pensamiento pedagógico socialista se presenta con el francés Graco Babeuf en el *Manifiesto de los Plebeyos* (siglo XVIII), en donde afirma que la educación dominante se opone a los intereses del pueblo llevándolo a la masedumbre. En palabras de Babeuf (1975):

La educación es una monstruosidad, cuando es desigual, cuando es patrimonio exclusivo de una parte de la asociación; ya que entonces se transforma, en manos de esta parte, en un cúmulo de máquinas, una provisión de armas de todas clases, con la ayuda de las cuales esta primera parte combate contra la otra que se halla desarmada, y, en consecuencia, consigue, fácilmente dominada, engañarla, despojada, esclavizada bajo las más vergonzosas cadenas. (p. 46)

La crítica hecha por Babeuf a la educación de su época se presenta como un antecedente relacionado con la oposición a modelos educativos deshumanizantes y desiguales. Pero, el manifiesto también es una invitación a la revolución y al empoderamiento del pueblo frente a los que sustentan el poder.

Los gobernantes no hacen revoluciones más que para gobernar siempre. Nosotros queremos hacer una, en fin, para asegurar para siempre la felicidad del pueblo con la democracia verdadera. ¡Sansculottes!¹⁰ Rechacemos la idea de una simple animadversión contra ciertos hombres. Es por el pan, el bienestar y la libertad por lo que nos apasionamos. No nos dejemos engañar. No distraigamos nuestra atención de la verdadera cuestión que nos interesa. Os lo digo y os lo repito: es un error creer que no podéis nada solos y con vuestras propias fuerzas. (p. 87)

Si bien no es expresa la alusión a la educación en el párrafo citado, si se analiza en el contexto de la primera cita y el marco histórico y revolucionario de aquella Francia, Babeuf, entiende que la educación es esencial para disminuir la desigualdad social y, sobre todo, arrebatar el poder a los gobernantes que limitan las posibilidades de libe-

.....
10 En la Revolución francesa los Sansculottes fueron militantes radicales de la clase baja que no tenían ninguna afinidad política expresa.

ración del pueblo y perpetúan su poder; y a su vez, también con la construcción de una sociedad más justa.

Más adelante, hacia la primera mitad del siglo XIX, Ettiene Cabet, que estuvo vinculado al carbonarismo¹¹ y fue conocido como uno de los precursores del socialismo utópico, propone en el texto “El viaje a Icaria”, que la educación debía ser igual para todos, y que los niños y niñas, ricos y pobres, de 10 a 15 años, podían elegir un arte y recibir una educación basada en los principios organizativos de la comunidad; adicional a ello, también mencionó que todos los infantes debían recibir educación gratuita hasta los 18 años (Díaz, 2014). Para Cabet, la educación era el pilar fundamental del que se deriva la vida en comunidad.

En el mismo momento histórico, pero en el marco geográfico del Reino Unido y la Revolución Industrial, el galés Robert Owen, expuso en el texto “Ensayos sobre el principio de la formación del carácter humano” una mirada de la sociedad humanizante que fortaleciera el carácter y la dignidad de los trabajadores de las fábricas. En este sentido, es relevante mencionar que muchos de los trabajadores de las empresas en el Reino Unido eran niños. Cuando Owen compra la compañía New Lanark, fundó una escuela en el mismo lugar en donde los niños de la clase obrera, además de trabajar, podían recibir una enseñanza completa.

Owen creía que se debían enseñar a los niños de la clase obrera algo más que leer, escribir y las reglas de la aritmética; que las ciencias naturales, la música, el baile, y los juegos eran muy importantes. En la escuela de New Lanark introdujo nuevos métodos de enseñanza, con uso de dibujos y mapas. Pensaba que la educación debía ser natural y espontánea, pero sobre todo amena. Los visitantes, muchos de ellos ilustres, admiraban la escuela, pero los socios de Owen rechazaban con fuerza esos métodos. (Santos, 2008, p. 4)

Hacia la segunda mitad del mismo siglo, Pierre Joseph Proudhon defendió el trabajo como generador de conocimiento, y se opuso a la falacia de la educación pública, ya que, según él, la clase burguesa era la más beneficiada de la gratuidad educativa puesto que a mayores oportunidades de formación, mayor era la brecha con la clase obrera, que, al estar ocupada en labores productivas, su acceso a la escuela era escaso (Gadotti, 2011). Por lo tanto, el trabajo, además de estar destinado a fines productivos, también genera goce y vida; sin embargo, este atractivo del trabajo fue manipulado por la clase dominante para negar la justicia y limitar las posibilidades de acceso al

.....
11 Movimiento que pretendía el derrocamiento de los Borbones

sistema educativo por parte de los oprimidos, haciéndolos cada vez más conformes con los beneficios materiales alcanzados por su labor productiva; es decir, el sistema educativo que criticó Proudhon fue aquel que separó la actividad intelectual de la actividad productiva (acá ya una idea más clara de praxis), por lo que la burguesía estaba destinada a mantener el poder haciendo del conocimiento su objeto predilecto. En palabras de Prodhon (2007):

El más absurdo de todos los sistemas de educación es el que separa la inteligencia de la actividad y divide al hombre en dos entidades imposibles, un abstruso y un autómeta; si la educación fuese ante todo experimental y práctica, dejando el discurrir sólo para explicar, resumir y coordinar el trabajo; si se permitiese aprender por los ojos y las manos a quien nada puede aprender por la imaginación y la memoria, se vería pronto multiplicarse las capacidades con las formas del trabajo; conociendo todo el mundo la teoría de algo, sabría por la misma razón la lengua filosófica, y podría en una ocasión dada, siquiera no fuese más que una sola vez en la vida, crear, modificar, perfeccionar, dar pruebas de inteligencia y de comprensión, producir su obra maestra, en una palabra, mostrarse hombre. (pp. 86-87)

Estas ideas influyeron de forma significativa el pensamiento en el manifiesto del partido comunista (1848), él defiende la educación gratuita y pública para todos los niños. Marx defendía el trabajo infantil, pero, tal actividad, debía salvaguardar la dignidad de los niños y las niñas, de forma tal que el trabajo no se enmarcara en la lógica de la sobreexplotación capitalista, lo que estaba sujeto a que los niños y las niñas no trabajaran en las fábricas. Para Gadotti (2011, pp. 122-123), el pensamiento pedagógico de Marx se fundaba en los siguientes principios:

1. La eliminación del trabajo de los niños en las fábricas
2. Asociación entre la educación y la producción material
3. Educación politécnica que lleva a la educación del hombre omnilateral, abarcando tres aspectos: mental, físico y técnico, adecuados a la edad de los niños, jóvenes y adultos
4. Inseparabilidad de la educación y de la política, por consiguiente, de la totalidad de lo social y de la articulación entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo, es decir, el trabajo, el estudio y el entretenimiento.

Los cuatro principios demuestran la forma en la que el desarrollo intelectual y la producción material (productivo) son el pilar de la educación en Marx, propiciando un escenario pedagógico praxeológico donde la formación del espíritu crítico y transformador no se gesta únicamente en el plano de la reflexión filosófica idealista, sino que el trabajo manual y su consecuente relación con la naturaleza se entrelazan con la reflexión crítica para formar un ciudadano socialmente consciente, tanto de sus posibilidades como de las condiciones de opresión que imposibilitan el ejercicio emancipatorio. De tal mirada emergen escuelas en donde el trabajo, el tiempo de ocio y las labores académicas configuran los espacios vitales de los niños y las niñas. El trabajo entonces no es únicamente actividad productiva, sino que es actividad transformadora que puede desarrollarse en el contexto escolar sin la acción coercitiva de los opresores (Fitzpatrick, 1977).

Estas ideas estuvieron presentes en el contexto europeo durante casi todo el siglo XX, y sus figuras más representativas, en la Unión Soviética fueron: Vladimir Lenin, Anatoli Lunacharski, Nadiezhda Konstantinovna, Antón Makarenko y Pavel Blonsky. En Italia, el legado fue continuado por María Montessori (desde la escuela nueva) y Antonio Gramsci, y en Francia por Adolphe Fierré y Celestin Freinet. Seguramente se escapan algunos exponentes, pero los citados, han sido de gran influencia en el pensamiento pedagógico tanto socialista como de la escuela nueva; que, en definitiva, se instaura como un pensamiento que toma en cuenta la posición pedagógica socialista y la conjuga con la romántica para plantear una pedagogía fundada en la libertad y la acción.

El movimiento socialista influyó de forma significativa en la educación del siglo pasado, sin embargo, su incursión en las ciencias de la educación se formalizó gracias a la gran influencia de la escuela de Frankfurt en el mundo occidental.

La Teoría Crítica y la ciencia de la educación

La Teoría Crítica (TC) es un movimiento intelectual que cimentó sus raíces en la escuela de Frankfurt, y se caracteriza por presentar una forma particular de entender la realidad social fundamentada en la filosofía política de Hegel, el psicoanálisis y la filosofía marxista. De los principios filosóficos de Marx, la TC toma la idea de una crítica que descubre en el mundo social los argumentos para oponerse justamente a las dinámicas sociales dominantes (Shelley, Hernández, Maia-Herzog, Luna Dias y Garritano, 2010, p. 5); y de los principios del pensamiento hegeliano, apropia, tanto principios dialécticos, como el concepto de universal racional para indicar los criterios de orien-

tación por los cuales los miembros de la sociedad deben regir sus vidas (Honnet, 2009, p 32). Es en este último elemento en el que los diferentes exponentes de la TC han bifurcado sus miradas del mundo social siguiendo el horizonte de sentido de la autorrealización.

Lo anterior se expresa en que los universales racionales representan el distintivo de cada uno de los enfoques de TC; por nombrar algunos, Marcuse acentúa como el universal racional *la praxis estética*, que se materializa en el ideal de que los sujetos logran satisfacer sus necesidades sociales a partir de cooperar libre y espontáneamente. En Habermas este concepto hegeliano logra su expresión en el *entendimiento comunicativo* cuya realización se manifiesta en el desarrollo de la razón discursiva (Honnet, 2009, p. 33), y en el caso de Horkheimer el universal racional es la capacidad humana de *trabajar*, que es la que permite, además de enfrentarse al mundo, la posibilidad de transformarlo, criticarlo y trascender la sociedad dada. Estos enfoques de la TC pretenden, como se mencionó arriba, orientar al sujeto hacia la autorrealización a partir del aumento del entendimiento del mundo social a partir de la razón.

Otro de los elementos más destacados de la TC es su oposición al sistema económico capitalista, cuyos valores normativos se instauran en las relaciones funcionales mercantiles entre los sujetos, lo que ha derivado en una mirada “cosificadora” e “instrumentalizada” de las relaciones humanas. En este sentido, este sistema muestra un antagonismo con las posibilidades de autorrealización del sujeto en la sociedad puesto que los patrones de comportamiento de sus miembros son orientados por el valor del cambio, y tienen como finalidad “mostrar hasta qué punto la forma de vida capitalista obliga a un uso puramente instrumental y egocéntrico de nuestras facultades racionales” (Honnet, 2009, p 76). En otras palabras, el capitalismo representa la imposibilidad de la realización del hombre en sociedad debido a que apunta al fortalecimiento de lo individual y el quebrantamiento de la razón social sustentada en la cooperación mutua. De este modo, la TC reconoce que la autorrealización es posible a través de la emancipación del dominio y la opresión, así como de la transformación del conocimiento en praxis.

La sociedad capitalista se estructura en la premisa de que el poder se legitima en el marco de la capacidad adquisitiva de los individuos; en este sentido, la TC debe seguir reaccionando ante el contenido racional de las condiciones de dominación de un determinado modo de pensamiento y de praxis que han hecho que los sujetos vuelquen la mirada hacia sí mismos y se configuren desde lo que refiere Adorno como un “*narcicismo colectivo*” (Honnet, 2009, p 80). La teoría crítica se centra en la tensión entre lo existente y lo posible (de acá su orientación normativa). Por lo cual, para orientarse hacia aquello que es posible, es necesario partir desde las contradicciones sociales, en lugar de hipótesis (empíricas), que pretendan controlar y predecir los destinos de

la sociedad. En consecuencia, su crítica al positivismo, que reside particularmente en superar el carácter ilustrado de la ciencia moderna, especialmente a las relaciones de dominio sobre la naturaleza, que, en definitiva, se transfiguran en relaciones de dominio sobre los hombres mismos debido a que estas formas de instrumentalización implican acuerdos frente a la organización de quienes dominan y trabajan los recursos (sociedad industrial). En palabras de Sánchez (1994) en la introducción de la *Dialéctica de la Ilustración*:

La ilustración, en efecto, se autodestruye, según Horkheimer y Adorno, porque en su origen se configura como tal bajo el signo del dominio sobre la naturaleza. Y se autodestruye porque éste, el dominio sobre la naturaleza sigue, como la ilustración misma, una lógica implacable que termina volviéndose contra el sujeto dominante, reduciendo su propia naturaleza interior, y finalmente su mismo yo, a mero sustrato de dominio. El proceso de emancipación frente a la naturaleza externa se revela, de ese modo, al mismo tiempo como proceso de sometimiento de la propia naturaleza interna y finalmente, como proceso de regresión a la antigua servidumbre bajo la naturaleza. El dominio del hombre sobre la naturaleza lleva consigo, paradójicamente, el dominio de la naturaleza sobre los hombres. (p. 30)

Teniendo como referente la crítica a la ilustración, es posible afirmar que el sistema científico moderno (positivista), en su pretensión de dominar y controlar la realidad, de forma tal que puedan encontrarse verdades universales, está alineado con las lógicas cosificadoras y reificantes propias de las formas de vida capitalista. Bajo esta perspectiva, la ciencia se sitúa entonces como un instrumento de alienación. A partir de esta crítica, la Escuela de Frankfurt, especialmente la vieja escuela, argumentaría que el punto de partida de los ejercicios emancipatorios de transformación social es lo que ocurre en la sociedad y la historia de sus contradicciones. Solo así es posible expandir las fronteras de la reflexión y el análisis crítico. En síntesis, podría decirse que la crítica de la vieja escuela de Frankfurt (particularmente de Horkheimer y Adorno), es una crítica ideológica, en tanto que tiene un carácter sociológico enraizado en el pensamiento materialista que aspira a contribuir con la sustitución de las legitimaciones dominantes de poder y poner en marcha un proceso de formación colectivo que concientice sobre las condiciones de opresión (Runge, 2008).

La crítica ideológica fue clave en el desarrollo del pensamiento pedagógico alemán del siglo *XX*. Tanto así, que dentro de las teorías de la educación se identifica el campo de la *ciencia de la educación crítica*, cuya pretensión es la de develar aquellos in-

tereses que al interior de la práctica educativa acentúan una falsa conciencia y perpetúan las formas de dominación (Runge, 2008). En otras palabras, la ciencia de la educación crítica pretende investigar las formas en las que los intereses de dominación se ocultan detrás de las políticas educativas, los planes de estudio y la acción pedagógica. Su objetivo es entonces el de sacar a la luz estos intereses que se dan como respuesta a las relaciones de poder.

Esta propuesta de crítica educativa se cimienta sobre, como ya se mencionó, en la crítica ideológica, pero, esta no es la única posible. Wolfgang Klafki, en los años 70's y 80's, propuso otro tipo de ciencia educativa crítica debido a que, según él, la ideológica estaba estancada en la "mera crítica" (Klafki, en Runge 2008). Por lo cual, la propuesta de una ciencia de la educación crítico-constructiva trata de cambiar, tanto la realidad educativa como la enseñanza. Para esto, Klafki (1974) en Runge (2008), menciona que la investigación educativa no debe reducir su espectro de posibilidades a la ideología material, sino que, desde la mirada crítico-constructivista, se plantea que las investigaciones, tanto empíricas como hermenéuticas, son válidas para ampliar los marcos interpretativos desde los cuales pueden abordarse los diferentes matices de la realidad de la educación y la enseñanza. En esta labor, el análisis didáctico se instaura como un elemento central, y aparece la formación como un ente desde el que se analiza y transforma la enseñanza.

Otro de los argumentos centrales en la propuesta de Klafki es el rol preponderante de la teoría en la transformación educativa. Para la ciencia de la educación crítica de carácter ideológico la praxis constituye el quehacer central en el ejercicio transformativo, mientras que para la crítico-constructiva, la teoría tiene igual relevancia que la praxis, es decir, desde esta perspectiva, tanto la teoría y la praxis tiene un mismo rango. En palabras de Klafki (en Runge, 2008):

ni la teoría ni la praxis solas poseen suficientes criterios de decisión para lo que se puede tener por pedagógicamente verdadero y válido, teóricamente fundamentable y responsable desde un punto de vista práctico, las pretensiones de validez solo pueden ser comunicadas en el permanente intercambio argumentativo, en el discurso práctico entre teóricos y prácticos. (p. 138)

De esta forma la praxis, en el sentido de la ciencia de la educación crítico-constructiva, seguirá apuntándole a ideales emancipatorios, más en el sentido optimista y pragmático universal de Habermas que en el pesimismo de Adorno, para quien la emancipación era un ideal inalcanzable debido a que la racionalidad instrumental estaba encarnada en el estilo de vida de la sociedad capitalista. Otro de los planteamien-

tos más importantes en Klafki, es que su crítica, a diferencia de la ideológica, toma distancia de los trabajos económico-deterministas de la primera escuela de la teoría crítica, siendo más cercana a la mirada socio-comunicativa de Habermas.

Para Klafki, las posibilidades de crítica en las instituciones pedagógicas no se reducen a la díada dominación-poder, y vincula, como se mencionó arriba, a la didáctica como eje central de la formación. Este autor, parte de los planteamientos de Humboldt (que se expondrán más adelante en el apartado de *bildsamkeit*) para formular una “didáctica teórico-formativa” en la cual se hace productiva la formación en la didáctica (Runge, 2008). A este punto, es pertinente aclarar que no se expondrá a profundidad la postura didáctico-formativa de Klafki en este marco teórico debido a que desbordaría los intereses de la investigación a la cual el presente pertenece, sino que, al igual que muchos otros elementos teóricos que se plantean acá, hacen parte de una tradición pedagógica en la que es plausible encontrar puentes que derivan en un proceder argumentativo orientado a ubicar al autor que se ha seleccionado para soportar la categoría de praxis pedagógica.

Otra de las posibilidades de crítica es la “reflexiva” cuyo principal exponente es Josef Derbolav, quien, a mediados del siglo pasado en el contexto alemán establece, a partir de principios dialécticos, la posibilidad de una crítica que cuestione la praxis educativa (Runge y Muñoz, 2012). El lugar que fundamenta la posibilidad de crítica en Derbolav es la teoría de la formación categorial cimentada en la reflexión didáctica (Speck y Wehle, 1981). Tanto para Klafki como para Derbolav la categoría central de la didáctica es la formación, sin embargo, para el primero, esta formación está fundada en los principios de Humboldt y, para el segundo, en principios hegelianos. Derbolav desarrolla, a partir de principios dialécticos una praxeología desde la que la reflexión “se vuelve útil para la pedagogía en tanto que permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la propia praxis” (Runge y Muñoz, 2012, p. 80). En este sentido, y ya en el campo pedagógico, el maestro, para Derbolav, es un mediador que permite que el estudiante se apropie de sí mismo, se transforme y se instaure como sujeto, es decir, se forme. Desde esta posición, la didáctica adquiere un rol sustancial puesto que es en el proceso de enseñanza que el docente debe encontrar en los contenidos un horizonte formativo. En palabras de Gallo (2005):

El maestro se debe apropiarse de un contenido, de tal manera que le reconozca el sentido que tiene y lo oriente con el fin de que, a partir de esa mediación, cobre un significado formativo. Es pues una relación dialéctica, en la que se trata de mediar entre las exigencias del mundo objetivo que se expresa en el saber producido por la humanidad y que mediante la enseñanza y el aprendizaje el sujeto llegue a ser él mismo, se autorrealice, autodetermine, se haga sujeto y construya subjetividad. (pp. 5-6)

El autor plantea una teoría de la formación en la que las relaciones dialécticas posibilitan la praxis (esta idea ya se ha explicado arriba) educativa. Esta praxis es entonces reflexiva en tanto que la reflexión se sitúa como un proceso transformativo y nunca acabado que permite el actuar humano en el mundo y con el mundo. En esta relación, el docente es un mediador que posibilita al estudiante la búsqueda de su humanidad a través de sus posibilidades de formación determinadas por las condiciones histórico-sociales (Wulf, 2004).

En el marco de la pedagogía alemana es posible identificar diferentes posibilidades de crítica, en donde la ideológica es solo una de ellas. La crítica constructiva y la dialéctico reflexiva son formas de crítica en donde si bien se reconoce la relevancia de las condiciones políticas y económicas dentro de la formación humana, no se reduce a estas, sino que, en el caso de Derbolav, la crítica tiene lugar sobre la praxis misma del acto educativo, y se cuestiona si, en esencia, los contenidos de la enseñanza tienen un sentido formativo, y para ello, se reconoce que las personas, al entablar una relación dialéctica con el mundo actúan de manera transformativa (esta es la pretensión) sobre el lugar sociohistórico que envuelve las posibilidades de maleabilidad o formabilidad de los seres humanos.

Tradición de la Bildung (formación) en el pensamiento pedagógico alemán

¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc, entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea. Aquellos tutores que tan bondadosamente han tomado sobre sí la tarea de supervisión se encargan ya de que el paso hacia la mayoría de edad, además de ser difícil, sea considerado peligrosos para la mayoría de los hombres (y entre ellos todo el bello sexo). Después de haber entontecido a sus animales domésticos, y procurar cuidadosamente que estas pacíficas criaturas no puedan atreverse a dar un paso sin las andaderas en que han sido encerrados, les muestran el peligro que les amenaza si intentan caminar solos. Lo cierto es que este peligro no es tan grande, pues ellos aprenderían a caminar solo después de cuantas caídas: sin embargo, un ejemplo de tal naturaleza les asusta y, por lo general, les hace desistir de todo intento. (Kant, 1784, p.1)

Esta idea, la de pensar por sí mismo, está presente en la teoría praxeológica de Benner y, particularmente, en la praxis pedagógica. De esa forma se construye el puen-

te entre el pensar por sí mismo y la educación. Así, es pertinente mencionar que en el corazón de muchas de las ideas pedagógicas modernas existe un *telos* que se presenta como “facultad de perfeccionamiento” sostenida en la condición de incompletud del hombre y la debilidad del mismo al nacer (Rosseau, 2008). La cuestión clave de este pensamiento pedagógico es que entiende al ser humano (en su condición de imperfección) como un ser vivo que necesita de la educación para llegar a ser hombre (humano). Ahora, lo que el hombre puede llegar a ser, y que no se contempla, por lo menos en el pensamiento de Rosseau, está estrechamente vinculado con los proyectos de humanidad, que van transformándose con el devenir histórico. Kant (1995), hizo alusión a esto cuando afirmó que “los niños deben ser educados en adecuación no con el estado presente, sino con el estado futuro y mejor posible del género humano; esto es: según la idea de humanidad” (p. 704).

Con relación a la propuesta pedagógica de Kant, es necesario aclarar que él no escribió manuscrito alguno sobre pedagogía. Los manuscritos de sus aportes al respecto fueron elaborados por un estudiante suyo, Friedrich Theodor Rink, quien en los cursos¹² complementarios de “pedagogía” desarrollados por Kant en la Universidad de Königsberg, hizo uso de sus apuntes para sistematizar las ideas del profesor Kant y publicar (con permiso de Kant) *über pädagogik* (Sobre la pedagogía). En este texto se sitúa a la educación, como ya se ha hecho mención, en la esencia *desnaturalizada* del hombre, en tanto que, a diferencia de otras especies, en las que los mecanismos de desarrollo ontogenético y filogenético están prefijados, los hombres necesitan de la educación para vivir, ya que, al nacer en estado de indefensión, necesita de la educación para existir y coexistir en el mundo. Así, la premisa kantiana de “*El hombre es la única criatura que ha de ser educada*” (Kant, en Bustamante, 2010, p. 2), tiene un sentido formativo, de preparación para vivir y convertirse en ser humano. Pero, la pregunta emergente es ¿cómo?, la respuesta de Kant tiene tres partes: *cuidado, disciplina e instrucción*.

Con referencia al primero de la triada, y debido a que el infante necesita ser protegido, su cuidado está a cargo de los padres. En primer lugar, por razón del incipiente conocimiento que posee el niño sobre sus instintos, y segundo, su niñez y estado de indefensión es más prolongado en comparación con otras criaturas. En palabras de Kant, son necesarias las “precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, en Bustamante, 2010, p. 2). Por su parte, la disciplina aparece en escena con el fin de convertir la animalidad en humanidad, en otras palabras, la animalidad sufre un proceso de desnaturalización. Los seres humanos nacemos siendo animales, en condición de incompletud, sin la capacidad para el dominio de los instintos y sin un plan de conducta. Entonces, la disciplina es el dispositivo me-

.....
12 Este curso fue dictado cuatro veces: 1776/77, 1780, 1783/84 y 1786/87.

diante el cual los hombres, a diferencia de los animales (que según Kant lo son “todo” y les es dado “todo”), logran forjarse un plan de vida. Pero este plan de conducta no es algo que aparezca espontáneamente, sino que, es una instancia que depende de alguien que le otorga ese plan.

El hombre necesita ser formado por otros hombres; de lo contrario, el hombre forjaría su camino sobre el cimiente de sus caprichos. En palabras de Kant: “por esto se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida” (Kant, en Bustamante, 2010, p. 7). El ser humano que no ha sido disciplinado está atado a una vida gregaria. La disciplina entonces sitúa al ser humano en una situación de desear el plan de su propia conducta, pero, con el deseo no basta, necesita ser instruido, y a su vez, instruir; esta es la forma en la que se mantiene la cultura, es incorporada desde y hacia los otros. De esta manera, entonces puede ser identificada la importancia de la educación para Kant, la cual está orientada por un espíritu ético-normativo desde el que logra el beneficio de la humanidad. Al respecto, Kant diría “Good education is itself the source of all that is good in the world”¹³ ((Kant, en Kanz, 1999, p. 5).

Esta cuestión de la necesidad de la educación para que el ser humano llegue a ser (humano), se instala en la tradición alemana como *Bildsamkeit*, que traducido al español (de forma no muy precisa), es educabilidad. Sin embargo, autores como Andrés Runge proponen que una traducción más cercana a la carga cognitiva del término es el de formabilidad o maleabilidad.

Uno de los referentes de la teoría de la formación y, en general en la escuela pedagógica alemana, es Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Su pensamiento pedagógico está enraizado en el romanticismo alemán, que emergió como un movimiento filosófico y artístico antagónico a las ideas del pensamiento ilustrado. El romanticismo se oponía a la idea de que el mundo puede ser explicado esencialmente por medio de la razón. Para los románticos, hay una fuerza infinita de la que la razón es solo un aspecto. Esta fuerza dirige al hombre hacia la felicidad y la paz. Al respecto, Hölderlin (citado por Abbagnano y Visalberghi, 1964), escribe en el hipeiron: “Qué es pues la muerte y todo el dolor humano? Muchas vanas palabras han separado a los hombres. Pero al final, todo surge de la alegría y todo termina en la paz” (p. 436). Otro de los aspectos más relevantes en el romanticismo fue la concepción de unidad, que contradecía la aproximación dualista de la realidad que realizó Kant (materia – forma, naturaleza – espíritu). Para el romanticismo, la razón no se opone al sentimiento, sino que la razón debe asumir al sentimiento como su fundamento, y en ese sentido, también al

.....
 13 La buena educación es en sí misma, la fuente de todo lo bueno en el mundo (trad. Propia)

lenguaje, que es en esencia expresión del sentimiento (Herder, s. f. en Abbagnano & Visalberghi, 1964, p. 449).

Humboldt tomó algunos de estos conceptos y los expresó en su teoría del lenguaje y en su concepción sobre la formación. Él criticaba el carácter funcionalista de la sociedad debido a que la mirada instrumentalizada (producto de la ilustración) aniquilaba al ser humano y lo dirigía a su destrucción. Por tanto, su pensamiento se enmarcó en la necesidad de recobrar la humanidad (perdida en los procesos de industrialización), que llevaron a que el hombre hiciera un desuso de la reflexión crítica acerca de los problemas planteados por el progreso técnico, científico y económico del período de la ilustración.

Humboldt creía en la existencia de una fuerza formadora que le permitía al hombre mejorarse a sí mismo. Esta fuerza estaba sustentada bajo dos formas: *la receptividad*, que es la capacidad inherente a todo ser humano para percibir el exterior, y *la espontaneidad*, que es la capacidad creadora y transformadora que se presenta como una condición *sine qua non* de lo humano. En este sentido, Humboldt entiende que tanto la receptividad como la espontaneidad tienen lugar en el mundo (que para él representa todo lo que no es el sí mismo). Entonces, en su teoría de la formación, el mundo tiene dos funciones esenciales:

- a) Ser la fuente de la receptividad
- b) Estimular la espontaneidad que se encuentra dormida y necesita ser “activada”.

Humboldt entendía a la educación como ese elemento del mundo que debe despertar la creatividad dormida del ser humano de forma tal que le permitiera ser el centro desde donde se determina a sí mismo y a su entorno. Entonces, la educación, según el pensamiento de Humboldt, sería un elemento crucial para la formación (Bildung) de un ser humano autodeterminado, capaz de dirigir su propia conducta y sus pensamientos (Clemenz, 1996). Él veía en la formación (Bildung) el camino para que el hombre se autodetermine, para que piense por sí mismo; y para esto, la educación era el escenario que permitiría volver la mirada sobre lo humano y sobre la reflexión acerca del mundo, mostrando, por demás, que la formación es en sí misma inherente a la vida.

Contemporáneo a Humboldt, Johann Friederich Herbart (1776-1841), desarrolla una teoría de la formación desde la cual vincula la educación y juicio estético. Herbart va más allá de la concepción artística de la estética y la sitúa en todas aquellas acciones mediante las cuales “el hombre se relaciona con el mundo y lo juzga de modo inmediato” (Runge, 2009, p. 58). La estética, para Herbart, constituye el medio para la formación de la moralidad; este es el lugar en el que la educación adquiere su horizonte de sentido, siendo la formación moral su objetivo y la pedagogía su medio (el cómo y hacia dónde). En palabras de Herbart:

Esta idea de la formación de la moralidad implica que el proceder pedagógico esté cimentado sobre tal fin. Para Herbart, la libertad es uno de los pilares sustanciales en la formación moral, puesto que son los hombres quienes, en ejercicio de su libertad, juzgan las circunstancias conforme a lo que consideran como bueno o como malo. La tarea de la pedagogía en este sentido es el de *“hacer que el educando se encuentre a sí mismo, eligiendo lo bueno y rechazando lo malo”*. (Herbart, en Runge, 2009, p. 67)

Debido a que el ser humano está atado al mundo y a sus circunstancias, este autor entiende que la formación moral no es posible desde el plano trascendental (propio del pensamiento kantiano), razón por la cual propone una pedagogía general que actúe sobre las condiciones reales de la vida, y así, incitar al ser humano a que, a través de sus experiencias y el ejercicio de su libertad, elabore juicios moralmente estéticos. Para acercarse a este punto, Herbart reconoce que la educación es el camino desde el cual tiene lugar tal formación estética pues constituye *“la doctrina de los juicios de valor y de las valoraciones morales”* (p. 67). El pensamiento pedagógico de Herbart se orienta hacia el favorecimiento de la vida, de la coexistencia. En este sentido, la estética es el eje que traza una forma particular de actuar en el mundo.

En este punto, es pertinente realizar la distinción entre educación y formación (*Bildsamkeit*). Educación proviene del verbo educar, que a su vez se deriva de *educere*, que hace referencia al proceso en el que un ente, llámese A, influye en otro, denominado B. La acción de educar, por tanto, se estructura en un marco relacional en el que el estudiante (alumno, aprendiz, discípulo) es inducido a algo por la acción externa del docente, profesor o maestro. Mientras que formación (formabilidad si se requiere ser más precisos con la traducción), es un proceso que tiene un desarrollo interior propio (sin desconocer la participación de un exterior), en el que se mantiene una condición del espíritu humano desde la que es posible la autodeterminación. Para Runge (2011), la formabilidad *“se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales y afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad”* (p. 17). El mismo autor continúa diciendo:

“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. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma”. (p. 17)

Formar, a diferencia de educar, no tiene como fundamento central el proceso mediante el cual A induce a B, sino que su pilar es la disposición maleable (formable) del

ser humano, en la que se reconoce la existencia de una fuerza (formadora en el sentido de Humboldt) en el espíritu que guía al hombre hacia su determinación (pensar por sí mismo).

Propuesta pedagógica de Dietrich Benner

Como se ha venido mostrando, la praxis, desde la corriente marxista establece la relación entre la reflexión crítica y la acción social. Esto, en el contexto educativo, ha sido fundamental para el planteamiento de teorías educativas que buscan en el quehacer pedagógico la formación de sujetos que, además de pensar su rol dentro de una sociedad oprimida por los intereses del mundo capitalista, también generen acciones que transformen estas condiciones y sentar las bases de su autodeterminación y su acción en una sociedad más libre, justa e incluyente. Por otro lado, la crítica ideológica amplía sus posibilidades gracias a los aportes de la escuela de Frankfurt, cuyo interés fundamental fue la crítica a la racionalidad capitalista y a la tradición científica positivista. Estos aportes, en el contexto de la pedagogía alemana gozaron de aceptación; sin embargo, desde la tradición antropológica alemana, hubo un interés creciente por vincular la actividad crítica con las corrientes antropológicas provenientes, fundamentalmente de Humboldt, Gadamer, Herbart, Derbolav, Klafki y Theodor Litt. De esa forma, derivan las otras posibilidades de crítica.

La propuesta teórica de D. Benner se basa en los postulados de lo que en el contexto alemán se conoce como *pedagogía dialéctica reflexiva*, cuyos principales representantes son, Josef Derbolav y Theodor Litt. Los principales referentes conceptuales de esta orientación pedagógica son la *praxis* (como una acción transformadora de la que es capaz el ser humano, como un principio del llegar a ser hombre del hombre - *Menschwerdung des Menschen* -) y la relación entre crítica y negatividad (*reflexión*). Esta perspectiva tiene entonces fuertes bases antropológicas, en la cual se considera al ser humano como sujeto de su historia que logra su determinación a través de la praxis, y con ello, a la existencia humana como una praxis libre, histórica, corporal y lingüística.

En la propuesta de Benner se busca mostrar, además, la necesidad de resaltar *la reflexión* (y con ello la relación entre Crítica y Negatividad) como componente fundamental de la praxis, de la acción transformadora. Por ello, Benner argumenta que existen varias posibilidades o modalidades de *reflexión* (dentro de las cuales la crítica-ideológica es solo una de ellas. Estas son: analítica relacionada con el mundo de la vida - *lebenswelt-analytischer*-, crítico-racionalista, hermenéutica, crítica-ideológica, crítica trascendental y teórica de la acción - *handlungstheoretisch* -) con las que deben ser confrontados los sujetos a través de la praxis pedagógica para promover el desarrollo coordinado de una competencia de juicio teórica (relacionada con la apropiación lingüística del mundo, esto es la estructuración de contenidos de mundo *Weltinhalte*) y una competencia de juicio práctica (relacionada con el paso a un actuar autores-

ponsable determinado por el propio juicio, esto es, el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo *Selbstdenken und Urteilen* e interactuar con los otros – *miteinander Umgehen*) que le permitan al aprendiz poder *tomar parte* (Mitwirken) activamente en la praxis general humana (esto es las formas de praxis fundamentales para el actuar humano: la economía, la política, la ética, el arte, la religión), es decir, poder estructurar su propia cultura.

Dietrich Benner enmarca a la praxis pedagógica dentro de una teoría de la praxis humana general, en la que se desarrolla y se constituye el actuar y el pensar humano. Ahora, es necesario aclarar que la mirada de Benner frente a la praxis no es la misma mirada del pensamiento marxista, orientada ideológicamente hacia la anulación de las clases sociales dominantes; sino qué, si bien retoma algunos elementos claves como la reflexión crítica, la acción y la transformación, estas trascienden la idea teleológica de libertad (que en Marx y en Freire eran planteadas como utopía) para instaurarse como un pilar fundamental en el actuar y la coexistencia humana.

En esta aproximación a la praxis se destacan varias cosas. Primero, que la praxis está orientada por una necesidad experimentada por el hombre. Pero, no es que la praxis esté destinada a satisfacer las necesidades básicas del ser humano (únicamente), sino que estas necesidades están relacionadas con la coexistencia y la autodeterminación, es decir, con la formación del hombre. Praxis entonces, para Benner (2010), significa siempre dos cosas: 1) La posibilidad de producir algo activamente (*tätig*) y actuando (*handelnd*) de forma voluntaria (*willentlich*); y 2) La necesidad (*Notwendigkeit*) a la que responde la praxis. Es así como Benner (en Runge Peña y Gaviria, 2012) entiende por praxis lo siguiente:

Una actividad es designada como praxis, primero, si tiene su origen y su necesidad, en el carácter imperfecto del ser humano; si se dirige hacia esa necesidad, pero no supera el carácter imperfecto del ser humano. Y segundo, si determina al ser humano de tal modo que dicha determinación sea producida solo de tal actividad y que no resulte del carácter imperfecto del ser humano. Praxis en ese sentido es el trabajo (...) Otras praxis son, por ejemplo, la religión como praxis de los vivos en relación con los muertos, la política y la educación. (p. 80)

La idea de una praxis con un sentido no teleológico es en esencia, una alternativa a la postura marxista (también una crítica) y en general a las posiciones ideológicas que resaltan la primacía de una praxis sobre otra (como la política en Aristóteles) como posibilidad en la que el hombre logra su determinación. En este sentido, Benner

(1980) propondrá una teoría praxeológica general configurada por seis formas fundamentales desde las cuales se estructura el actuar humano.

Por medio del *trabajo*, el hombre saca provecho y cuida de la naturaleza logrando el mantenimiento de su subsistencia; con la praxis *ética*, el hombre genera normas para favorecer el entendimiento con sus congéneres; planea y estructura su futuro social con la política; trasciende su presente con representaciones estéticas mediante el arte; se confronta con el problema de la finitud de su vida con la *religión*; y, debido a que se encuentra en una relación generacional: es educado por los miembros de la generación anterior a él y educa a los de la generación que lo sucede, hace de la *pedagogía* la praxis que se le permite reflexionar y desarrollar actos formativos (Benner, 2010).

No se trata de fragmentar la razón humana, sino al contrario, de armonizar las diferentes esferas desde las cuales el ser humano encuentra su determinación, además, retomando el planteamiento de la praxis general humana no teleológica o jerarquizada, Benner (2010), pretende hacer capaces a los sujetos de una participación comprometida y autónoma (*Müdig*) en todas las formas de la praxis humana.

El hombre, en virtud de su condición de imperfección, existe como un ser que encuentra y busca su determinación a través de su propia praxis, se puede entender si se comprende su existencia humana como corporal, libre, histórica y lingüística. Estos tres fenómenos, junto al lugar no jerárquico de las praxis, sustentan el corazón mismo de la praxis humana. Runge Peña y Muñoz (2012), muestran como Benner representa la praxis humana general:

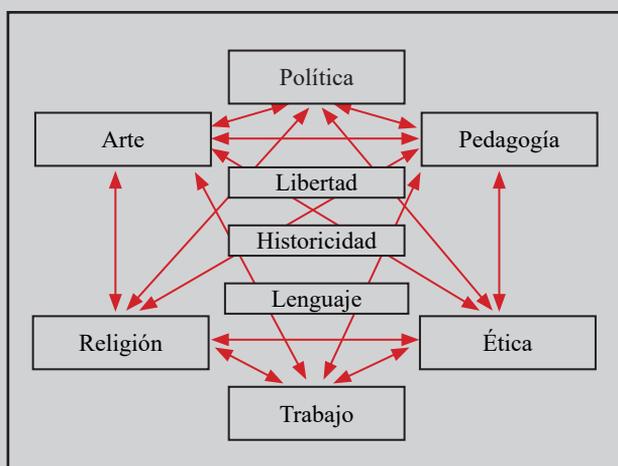


Figura 1. Modelo de praxis humana general. Tomado de Runge Peña y Gaviria (2012, p. 83).

Como puede observarse en el esquema, las seis formas de praxis están articuladas de forma no jerárquica y atravesadas por el lenguaje, la historicidad y la libertad; que no se sitúan como ni como a priori ni como epifenómeno, sino que más bien son fenómenos esenciales para constituir la praxis humana general. La historia, que no nos determina ni como víctimas ni como amos de ella, sino como sujetos participantes y estructurantes de la misma; el lenguaje, con el que únicamente no nombramos o reproducimos el mundo, sino que nos permite experimentarlo y comunicar a otros sobre nuestras experiencias, la corporalidad que se configura, en un sentido amplio, como el órgano de la praxis, y finalmente, la libertad, que deja que la voluntad de los hombres se dirija hacia la necesidad (Not) producida por la condición de imperfección propia (Benner, 2010; 1998). La libertad, entonces, supone la posibilidad del ser humano para actuar y construir su propio futuro. El hombre, a diferencia de un animal, que lo es todo mediante el instinto, necesita de su razón para valerse por sí mismo, *“hacer de sí mismo el plan de su comportamiento”* (Kant, 1995, en Runge 2010, p. 124).

Otro de los aspectos clave es la idea de la no jerarquización de las praxis, de modo tal, que la lógica desde la cual se estructura el actuar y la coexistencia humana no proceda de una primacía de una forma particular de praxis sobre otra, esto, citando a Benner (2010), es el primer riesgo de la praxis.

Errores de una subordinación de las otras praxis bajo el primado de una praxis particular son, por ejemplo, los sistemas de organización teocrática, en los cuales una religión determinada es elevada hacia una instancia de juicio única en todas las preguntas de la existencia humana, además sistemas económicos los cuales miden la dignidad de costumbres y convenciones dadas, convicciones de fe y modos de actuar pedagógico solo según si estos sirven o no al aumento de la productividad. Sistemas políticos que pretenden normalizar la praxis general humana y elevar una anticipación determinada del futuro decisivamente a instancias de juicio totalitarias en todas las preguntas de la praxis humana. Finalmente, representaciones de orden que buscan fundamentar exclusivamente pedagógicamente la dignidad del juicio político, económico y religioso a través de la generación por parte de los pedagogos de un nuevo hombre dotado con una competencia de acción normalizada. (p. 45)

Un segundo riesgo de la praxis tiene que ver con la tecnificación del conocimiento científico relacionado con los campos de actuación y coexistencia humana. El peligro reside en que, bajo el carácter de ciencia, una (o algunas) de las praxis pretenda ser el horizonte desde la que puedan ser

entendidas las demás, es decir, que, al adquirir su estatus de ciencia, se reduzca la praxis a regularidades y reglas especiales de corte universal. Como consecuencia de esto, podría ocurrir que la idea de una relación no jerárquica entre las praxis se abandone en beneficio del aumento del poder residente en la hegemonización de la praxis elegida (Benner, 2010).

Como solución a estos problemas de la praxis humana general, especialmente al segundo, Benner (1997) expone la necesidad de establecer la diferencia entre el conocimiento (*Wissen*) científico y el trato (*Umgang*) con ese conocimiento, así como discutir la forma en la que el pensamiento y el actuar median entre estos dos en un sentido racional y reflexivo. Este trato con el conocimiento va más allá del dominio racional sobre la naturaleza y sobre el conocimiento mismo, es un trato atravesado por la ética; lo que en cierto sentido evita que la praxis humana esté permeada de un interés cosificante que haga del mundo de la vida una réplica de los caprichos racionales del ser humano. Esto, como se verá, es uno de los fundamentos de la praxis pedagógica.

Esta carga científicista presente en algunas de las disciplinas del saber científico no es suficiente, ni constituye la praxis, más bien, podría denominarse como una profesionalización de la praxis; que a priori no constituye un peligro, salvo en el caso en el que la actividad profesional se científice de modo tal que termine siendo el único lugar desde el que se configure la humanidad. Por ello, Benner (2010), diferencia el conocimiento científico, conocimiento profesional y conocimiento de trato. El primero es el conocimiento de las ciencias, el segundo, es el conocimiento de aquellos quienes ejercen en las profesiones científizadas; y, el tercero, es el conocimiento de trato, pero este abarca cada forma de conocimiento que solo pueden ser aprendidas en el trato y aplicadas en situaciones concretas. Este trato, tal como puede ser entendido, implica una praxeología donde las profesiones y las ciencias encuentran su lugar, y éstas, a su vez, están supeditadas al espíritu humano.

Ahora, si se da el caso en el que en una sociedad se privilegien formas profesionalizadas de la praxis por encima de la idea no jerárquica de praxis humana general, no sería posible ni la libertad, ni tampoco la posibilidad de participación en alguna de las praxis antes mencionadas. Por lo anterior, la institucionalización de las praxis en profesiones podría ocasionar que deleguemos a otros (profesionales) todo el quehacer praxeológico particular, por ejemplo, que la sociedad le asigne todo el peso de la praxis política a un politólogo o a un grupo de personas expertas en tal o cual tema, lo que estaría relegando nuestra responsabilidad frente a la planeación del futuro y del proyecto de nación únicamente a quienes elegimos. Tal acción de elegir, aun cuando ha sido uno de los principios de la democracia, no implica ausencia de praxis política de

los ciudadanos, cuya función no es solo de selección, sino de actuar frente al proyecto de nación establecido.

Benner menciona que la praxis pedagógica es fundamental (pero en ningún sentido más importante) para el desenvolvimiento de los seres humanos en la vida social, es decir, la praxis pedagógica hace referencia a este tipo de praxis orientada hacia el favorecimiento del logro de la autodeterminación y la formación de los seres humanos. Dentro de este contexto, Benner menciona que la praxis pedagógica se fundamenta en dos principios: constitutivos del aspecto individual y regulativos del aspecto social. Estos principios se estructuran de la siguiente forma:

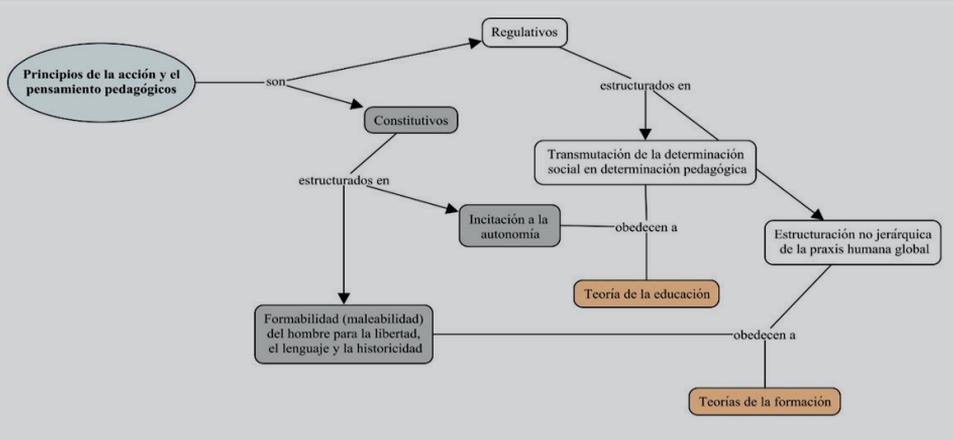


Figura 2. Principios de la acción y el pensamiento pedagógicos. Elaboración propia a partir de Benner (1990, p. 9).

Dietrich Benner afirma que dentro del campo de la *teoría de la educación* es posible identificar dos posiciones pedagógicas desde las cuales se han comprendido e investigado las intenciones y las funciones de la educación. La primera de estas posiciones es denominada *pedagógico-ingenua*, que pretende inferir, a partir de explicaciones provenientes de las relaciones analítico-causales de los actos pedagógicos, las regularidades y los aspectos variantes e invariantes que afectan las acciones educativas. También, parte de la premisa de la posibilidad de moderar o eliminar las desventajas de los procesos de socialización para lograr un grado más alto de igualdad (esto es lo ingenuo en dicha posición). Además, esta posición muestra una desconexión de la interacción pedagógica con el sistema social para evitar choques con sus exigencias. Al respecto, Benner (2010) expresa que:

Su fortaleza está en que sabe de los peligros de las posibilidades del actuar pedagógico a través de choques con las exigencias de la sociedad. Su debilidad se basa en que ella extiende al máximo la posibilidad de una desconexión de la praxis pedagógica de las influencias y exigencias de los otros campos de acción social. (p. 95)

Por otro lado, la posición político-pragmática reconoce que el lado interactivo de la praxis. Su posición consiste, sin embargo, en responder a las exigencias sociales delimitando funcionalmente las tareas del sistema educativo de los demás sistemas sociales particulares, esto es, en donde se garantice la cualificación de los individuos y su socialización. En otras palabras, invisibiliza la intencionalidad praxeológica de la pedagogía de evaluar su desempeño en los individuos según patrones de talento individual (Benner, 2010, p. 100).

Las dos posiciones, tanto la político-pragmática como la ingenua, son miradas propias de la teoría de la educación. La teoría de la educación posee, a su vez, enunciados sobre las posibilidades, modalidades y límites del efecto pedagógico y con ello analiza los efectos del lado social e individual de la praxis pedagógica (Benner, 2010). A las teorías de la educación que consideran preponderante los factores individuales, y de allí abstraer el lado social de la praxis pedagógica se les denomina *intencionales* por razón de considerar que los efectos pedagógicos no son únicamente perseguidos intencionalmente, sino que también son logrados por una relación de intención y efecto. Así, la praxis pedagógica tendría lugar en los efectos causales sobre los individuos, es decir, la praxis pedagógica tendría una función predictiva frente a la formación de las personas puesto que serían la función del efecto de la praxis pedagógica sobre sus vidas. Por su parte, las teorías de la educación en las que predominan los estudios sobre los impactos sociales frente al lado individual de la praxis pedagógica son las *funcionales*. Desde estas teorías, se aboga por una adecuación de la educación a las exigencias sociales adaptándola a lo que sea “mejor o peor” para los fines de dichas demandas.

Tanto las teorías funcionales como las intencionales están hiladas con las posiciones expuestas arriba, es decir, las teorías de la educación con carácter intencional entonces estarán atravesadas por una posición pedagógica ingenua, pero, las funcionales, lo estarán por la político-pragmática.

Tanto la primera posición como la segunda, y por tanto las teorías de la educación mencionadas, están en riesgo de caer en la ausencia de análisis y reflexión pedagógica, tanto en el terreno de lo práctico como de lo teórico. Desde la posición de Benner, la praxis pedagógica no puede asumirse ni totalmente embebida en la práctica social debido a que podrían verse afectados sus principios constitutivos, ni tampoco asumirse como una práctica que busca regularidades a partir de métodos empíricamente

validados desde la descripción del comportamiento de variables endógenas a la praxis pedagógica. Esto configuraría un detrimento del carácter inter-relacional y no jerárquico de la praxis humana general. La propuesta de Benner gira en torno a una apuesta comprometida con los principios del actuar y la acción pedagógica.

Principios constitutivos de la praxis pedagógica

Estos principios constitutivos de la praxis pedagógica fueron fijados conceptualmente por la filosofía y la pedagogía del siglo XVIII con los aportes de: Kant, Rosseau, Herbart, Humboldt, Fichte y Schleiermacher, quienes concordaban en que el ser humano, a través de la educación debe ser llevado hacia la formabilidad (*Bildsamkeit*) y ser incitado a ser autónomo (*die Aufforderung zur Selbstätigkeit*).

La formabilidad del hombre, tal como se ha mencionado, tiene como premisa la condición de imperfección del ser humano, es decir, que no se encuentra determinado por su dotación biológica, sino que debe producir por sí mismo su determinación, y tampoco, está determinado por el contexto, puesto que el mundo dado al hombre (esta idea es de Humboldt) es susceptible de ser interpretado, experimentado y co-estructurado por él (Benner, 2010). Herbart mencionaba que la formabilidad del hombre estaba anclada a la voluntad para la moralidad, moralidad que no es posible sin la acción sobre el mundo. Ya en esta idea hay una noción de praxis sin la cual la formación no es posible. Para Benner, el principio de la formabilidad reconoce expresamente la capacidad del hombre para determinarse a través de la praxis, lo que sugiere que la labor de la pedagogía (y por extensión el maestro) es poner al hombre en situación de aprender, de formarse, de participar y aportar en la praxis humana, reconociendo siempre que la formación es un proceso inacabado. Este es entonces uno de los pilares de las interacciones pedagógicas, que, según este principio, no es cualquier acción que ejerce un maestro o adulto en general sobre el aprendiz, sino que las intenciones de los actos pedagógicos deben ejecutarse en función del reconocimiento de las capacidades de los aprendices para desarrollar sus facultades. Al respecto, el siguiente fragmento de Emilio menciona:

El único hábito que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguno; no llevarle más en un brazo que en otro; no acostumbrarle a presentar una mano más que otra, a servirse más de ella, a comer, dormir o hacer tal cosa a la misma hora, a no poder estar solo de día o de noche. Preparad de antemano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural de su cuerpo, y poniéndole en el estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en toda su voluntad así que la tenga. (Rosseau, 2008, p. 78)

Esta cita muestra la forma en la que Rousseau concebía las interacciones pedagógicas, cuyo fundamento es el de poner al niño en situación de aprender gradualmente, de ejercer su libertad y de decidir haciendo uso de su voluntad. Este principio no se aplica solamente a la formación de los niños, sino que se instaura como fundamento de las interacciones pedagógicas.

Un segundo principio constitutivo es el de la incitación a la autonomía (*die Aufforderung zur Selbstätigkeit*), que tiene lugar desde y a partir de las interacciones pedagógicas. El maestro, esta relación, incita al estudiante a intervenir o tomar partido de su proceso de formación. En palabras de Benner (2010), “la interacción pedagógica solo puede solo reconocer el principio de la *Bildsamkeit* cuando ella incentive a los necesitados de educación a la autonomía; y, la incitación a la autonomía solo es posible como una interacción de seres formables (*bildsam*)” (p. 80).

Teniendo en cuenta lo anterior, la praxis pedagógica tiene como fundamento la incitación de los estudiantes a la acción autónoma, no en el sentido tradicional de dejar “solo al estudiante” o que los “estudiantes hagan la clase”, sino que se encuentra en función de provocar la interacción entre acción de mundo y acción de pensamiento y viceversa. Así, la praxis pedagógica constituye un dispositivo desde el que se reconoce que los estudiantes pueden llegar a *ser* solo a través de su propia acción (*Selbstätigkeit*). En este punto uno de los cuestionamientos centrales de la praxis pedagógica tiene lugar: ¿de qué forma los seres humanos llegan a ser quienes son a partir de la educación? La respuesta de Benner tiene que ver con los fines de la praxis pedagógica, sustentada en la transformación o cambio de un estado hetero-incidente a otro de auto-incidente. Dicho de otra manera, la praxis pedagógica encuentra su fin en la formación de un ser humano autónomo.

Principios regulativos de la praxis pedagógica

El primero de estos principios regulativos es el de la transmutación de la determinación social en determinación pedagógica, en el que Benner (1990) se pregunta sobre la posibilidad de la praxis pedagógica en la sociedad, es decir, ¿cómo las exigencias y cosas dadas socialmente, que dificultan el éxito de la praxis pedagógica, pueden ser transformadas en exigencias legítimas pedagógicamente? Entonces, es pertinente aclarar que este principio no busca pedagogizar todos los campos de acción social, aspecto que atentaría contra el carácter no jerárquico de la praxis humana general. La necesidad de este principio gira en torno al siguiente planteamiento:

El principio regulativo de la transmutación de la determinación social en una pedagogía legítima de las influencias sociales no aspira de ningún modo a una pedagogización de todos los campos del actuar humano, sino que apunta a una ampliación del concepto de actuar pedagógico,

que evita su reducción a la referencia pedagógica de la interacción individual y también intenta poner en foco el lado social de la praxis pedagógica. (Benner, 2010, pp. 115-116)

Lo central dentro de la respuesta de Benner, es el ejercicio de ampliación de los marcos comprensivos de la sociedad frente a la pedagogía, pero, surge otra cuestión de igual o más peso que la primera ¿cómo lograrlo? Este autor planteará que es necesaria una praxis pedagógica no afirmativa, es decir, una praxis que anime a los educandos a actuar con independencia, “sin descargar simplemente sobre ellos la responsabilidad de las repercusiones de su socialización, de manera que su destino futuro no se presente como fruto inmediato de tal socialización, sino que sea resultado autónomo de su actuar” (Benner, 1990, p. 21). Esta idea de la praxis pedagógica no afirmativa será crucial para comprender el vínculo de la praxis pedagógica con las demás formas de praxis.

El segundo de los principios regulativos corresponde al orden no jerárquico de la praxis humana general, que ya se ha expuesto en este marco teórico, sin embargo, es pertinente hacer hincapié en que este carácter no jerárquico, cuestiona fuertemente el carácter de superioridad racional adjudicado a la ciencia actual, debido a que la impone como ente teleológico superior a la praxis humana general.

Praxis pedagógica no afirmativa

La praxis pedagógica no afirmativa concentra el planteamiento más potente de la teoría pedagógica de Benner; en esta dimensión convergen los principios constitutivos y regulativos de la praxis pedagógica. El espíritu de este planteamiento se sustenta en la cuestión sobre la relación intergeneracional en la que la pedagogía encuentra su haber. Esta cuestión es, en esencia, una pregunta por la responsabilidad educativa, a modo de encargo social, de las viejas generaciones con las nuevas. Tal cuestión, como es característico en la tradición pedagógica alemana, está enraizada en premisas filosóficas, que, en el caso del particular, es posible rastrear sus antecedentes en la hermenéutica y la crítica social.

El argumento decisivo sobre la teoría no afirmativa de la praxis pedagógica fue planteado por Schleiermacher en sus lecciones sobre teorías de la educación en el año 1826. El siguiente fragmento, tomado de Benner (1990), sintetiza su premisa:

Una gran parte de la actividad de la vieja generación se extiende y afecta a la joven, y resulta tanto más deficiente cuanto menos conciencia se tiene de lo que se hace y de por qué se hace. Tiene que haber, pues, una teoría, que partiendo de las relaciones de la vieja generación con la joven

se plantee la pregunta de qué quiere realmente la vieja generación con la joven, de cómo corresponderá la actividad al objetivo, el resultado a la actividad. Sobre este fundamento de la vieja generación con la joven, de qué tarea le corresponde a la una respecto de la otra, construimos todo lo que cae en el ámbito de esta teoría. (p. 21)

Schleiermacher ya venía preguntándose sobre la forma en la que vinculamos a las nuevas generaciones a la vida, pero, aclara que este proceso (educativo), tiene que someterse a un análisis racional (y por tanto crítico) sobre los objetivos de formación implícitos en las relaciones pedagógicas intergeneracionales. No es entonces la reproducción de una serie de intenciones y de formas de instrucción, sino el planteamiento un ejercicio pedagógico que posibilite a los estudiantes la elección frente a sus orientaciones formativas. Por lo cual, una praxis pedagógica no afirmativa, se niega a mantener los patrones y las prácticas normativas de la educación que regulan y normalizan las actividades sobre el mundo y sobre sí mismos que los estudiantes ejercen como respuesta a aquello que se les ha impuesto, a esto responde el primer principio regulativo de la praxis pedagógica.

Conforme a lo anterior, es posible afirmar que la praxis pedagógica debe estimular a los educandos a colaborar en la praxis humana general, vinculando una exigencia de sentido del quehacer humano, por lo cual, una praxis pedagógica no afirmativa estaría aliada con la transformación de las relaciones pedagógicas (o más bien educativas) de reproductibilidad en posibilidades de apertura al mundo y actuación en la praxis humana general, sustentadas de la acción autónoma y racional de los educandos.

Cultura de paz

En esta segunda parte del marco teórico se aborda la cultura de paz y su relación con la praxis pedagógica, por lo menos desde lo que podemos analizar a partir de algunos de los planteamientos del pensamiento reflexivo y praxeológico alemán expuesto en el apartado anterior. No obstante, es pertinente mencionar que la cultura de paz ha tenido muchos desarrollos y no es un tema novedoso, sino que más bien, ha aparecido en escena con mayor potencia desde el año 2012 en el contexto nacional debido al inicio de los diálogos de paz entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

Una primera parte que abordamos son los estudios de paz, mostrando algunos aportes de las investigaciones y teorías más reconocidas, como la de paz neutra, paz imperfecta, paz positiva y paz negativa. Posterior a esto, revelamos distintas aproxi-

maciones a la cultura de paz que se han realizado desde las teorías de paz y desde otros marcos de interpretación como el de Fisas, Tuvilla y Vincent Martínez Guzmán. Finalmente, mostramos el vínculo entre la praxis pedagógica y la cultura de paz, particularmente desde el planteamiento de culturas para hacer las paces de Vincent Martínez (2000).

Hablar de cultura de paz es un gran reto, a pesar de ser un tema que se encuentra en el corazón de las discusiones políticas, sociales y educativas de la actualidad colombiana, sintetizar sus abordajes en un conjunto de enunciados que satisfagan las necesidades propias un desarrollo teórico e investigativo es una labor que nos invita a tomar una posición frente a lo que se entiende por cultura (que de por sí es bastante amplio) y por paz.

Una de las primeras aproximaciones al término “cultura” proviene de Edward Tylor en 1871. Según este autor, “la cultura o civilización comprende un complejo de conocimientos, creencias, pensamientos, actitudes morales, normas jurídicas, costumbres, aptitudes y hábitos que el hombre aprende como parte de una sociedad” (Tylor, 1871, p. 1). Esta definición implica varias cosas, una de las más llamativas es que para él, la cultura es aprendida, lo que permitió abrir el debate entre la naturaleza biológica e innata de la cultura y el ambientalismo como factor determinante de la misma (esto en el siglo XIX). Otra de las implicaciones es que tal aproximación provee a la cultura de una esencia diferencial, es decir, la cultura no es una masa homogénea desde la cual puede entenderse toda la sociedad, sino que depende de las costumbres, los pensamientos y las actitudes de las personas. Tylor pone sobre la mesa algunos de los fundamentos que serán objeto de análisis de la antropología cultural en el siglo XX.

Durante el período de tiempo comprendido entre 1871 y 1952 se realizaron más de 150 definiciones de cultura, aproximaciones psicológicas, sociológicas, antropológicas y en general desde las ciencias humanas que daban cuenta del carácter polisémico del término. Por ejemplo, Opler (1947) reconoce la importancia de la cultura en la explicación de las alteraciones psiquiátricas. La siguiente cita sustenta lo anterior:

The discovery and popularization of the concept of culture has led to a many-sided analysis of it and to the elaboration of many diverse theories. Since aberrants and the psychologically disturbed are often at loggerheads with their cultures, the attitude toward them and toward their treatment is bound to be influenced by the view of culture which is accepted . . . it is obvious that the reactions which stem from different conceptions of culture may range all the way from condemnation of the unhappy individual and confidence in the righteousness of the cultur-

al dictate, to sharp criticism of the demanding society and great compassion for the person who has not been able to come to terms with it. (Opler, 1947, p. 14)

El estudio de la cultura ha estado orientado por las distintas tradiciones filosóficas y las escuelas antropológicas más relevantes. En la tradición alemana, cultura -Kultur- hace referencia a una condición de logro alcanzado por una sociedad, es decir, que, desde esta aproximación, no es posible hablar de cultura en el sentido individual, por ejemplo, no es viable referirse a alguien como una persona culta, lo más cercano sería Gibildeter Mann que traduciría ilustrado o erudito, pero no culto. Para este efecto se usa la palabra Bildung, que hace referencia a un ser humano formado y autodeterminado, este sería lo que en español y en inglés se denomina a “alguien culto” (Kroeber y Kluckhohn, 1952).

Otro de los elementos clave para entender y situar la concepción alemana de cultura es la distinción de este término con el de civilización. Wilhelm von Humboldt concebía la cultura como relación con la naturaleza mediante las ciencias y el arte; mientras que la civilización estaba destinada al mejoramiento (Veredelung) y al control de los impulsos humanos por la sociedad.

Esta distinción, de base, tiene unas implicaciones lingüísticas que por obvias razones no han sido suficientemente universalizadas debido a que las características de los acercamientos a los estudios culturales desde la mirada alemana hacen referencia a unas particularidades filosóficas y, nuevamente, lingüísticas que no son funcionales en otros contextos de occidente. Algunas de las definiciones más aceptadas sobre cultura en la primera mitad del siglo ~~xx~~ son las siguientes:

Malinowski (1944), *A scientific theory of culture*.

La cultura se nos aparece como una realidad integral que consiste en el cuerpo de los instrumentos y las comodidades, las características constitucionales de las organizaciones y los grupos sociales, las ideas, las creencias y las costumbres (p. 36).

Thurnwald (1935), *Black and white in East Africa; the fabric of a new civilization; a study in social contact and adaption of life in East Africa*.

La cultura es la totalidad de usos y ajustes relacionados con la familia, la formación política, la economía, el trabajo la moral, las costumbres, las leyes y las formas de pensar. Todo esto va ligado a la vida de las entidades sociales en las que se practican y perecen con estos, mientras que los horizontes de la civilización no se pierdan. (p. 38)

Kluckhohn and Kelly (1945), *The Concept of Culture*.

Por cultura nos referimos a todos aquellos diseños creados históricamente para vivir, explícitos o implícitos, racionales, irracionales o no racionales, que existen en un momento dado como guías potenciales para el comportamiento de los hombres (p. 97).

En los años 50 hubo una gran aceptación en el mundo occidental por entender la cultura como un ente que orienta la conducta de los seres humanos, es decir, traza el horizonte de valores e ideales que marcan las pautas de comportamiento grupal. Una de las áreas del conocimiento que más se interesó por estudiar la cultura y la forma en que los seres humanos la construimos y aprendemos de ella fue la psicología social. Sarmiento (2007) identifica cuatro aproximaciones psicológicas al estudio de la cultura. La primera acentúa una función psicológica a la cultura como ajuste social, la segunda recoge a la cultura como aprendizaje, la tercera como hábito adquirido y, la cuarta, hace referencia a estudios propiamente psicológicos relacionados con la conducta y el comportamiento de las personas en sociedad. Por ejemplo, Linton (1965, citado en Sarmiento, 2007), menciona que “una cultura es la configuración de la conducta aprendida y los resultados de la conducta, cuyos componentes son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular” (p.3).

Esta mirada psicológica, especialmente aquella que contempla el aprendizaje como eje central fue acuñada por la psicología social estadounidense de mediados del siglo XX. Un autor clásico en esta tradición es Albert Bandura, quien define la conducta social humana desde el modelamiento, es decir, desde la necesidad de “imitar” la conducta de los demás. Así, la cultura podría ser entendida como un conjunto de patrones conductuales emitidos, mantenidos y transmitidos de una generación a la otra; en este sentido, los mecanismos para explicar el cambio cultural tienen que ver con los ajustes de los individuos a ciertas contingencias ambientales o fenómenos sociales propios de los momentos históricos que los determinan.

Otra definición de cultura que, si bien no es totalmente psicológica, retoma el aprendizaje como uno de sus pilares centrales, es la de Jiménez Bautista (2004), en sus palabras:

Las culturas son tradiciones y costumbres, transmitidas mediante el aprendizaje, donde se desarrollan las creencias y los comportamientos de los seres humanos expuestos en ellas. La cultura es el elemento estructurante a la hora de enfrentarse a las formas de violencia futuras, a través de construcciones mentales. (p. 25)

La aproximación otorgada por Jiménez es interesante para los propósitos de este trabajo porque sitúa a la cultura como el elemento desde el cual se posibilitan ciertas formas de violencia, es decir, que la violencia, obedece fundamentalmente a cuestiones culturales. Por esta línea, Tuvilla (2004) menciona que la paz debe tener su epicentro en la cultura; además, argumenta que, si bien la paz está presente en la mente humana, es necesaria la praxis, que es materializar en acciones concretas aquello que se estructura en la mente de las personas. La cultura, entonces, podría ser transformada por acciones orientadas por intenciones pacíficas, esto es lo que constituye, para Tuvilla, la cultura de paz.

Uno de los autores que sigue esta línea de la cultura y su simbiosis con la paz, es Vincent Martínez Guzmán, quien afirma que la cultura debe ser entendida desde su sentido etimológico, que es *cultivo*. Por lo cual, la cultura es una forma particular de cultivar relaciones sociales entre las personas y con la naturaleza (Martínez Guzmán, 2005). Asimismo, el autor sostiene que no hay una sola forma de cultura o de cultivar relaciones; por lo que no existe una única forma de cultura de paz, sino que más bien existen culturas para la paz, o en sus palabras, culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2005).

Estas multiplicidades de aproximaciones al término no implican que la singularidad de cada cultura sea totalmente ajena a otras, en efecto, de acuerdo con lo que plantea Guadarrama (2006, en Gualy, 2015), el hecho de que los pueblos aprendan unos de otros, tiene gran relevancia en el desarrollo de las prácticas culturales.

En esta línea, Aguilar (2009) refiere que la cultura es la “apropiación material y espiritual que hacen los seres humanos grupalmente vinculados en determinado tiempo y espacio” (p.2), es así como la cotidianidad y la convivencia de los individuos en una comunidad hace parte y a su vez determina la cultura en donde se legitiman algunos comportamiento y actitudes frente a distintas situaciones (Gualy, 2015).

En síntesis, es posible decir que la cultura es una construcción grupal de doble sentido: por un lado, la sociedad diseña las normas culturales en las que el sujeto se desenvuelve, y por el otro, los sujetos cambian dichas pautas mediante su comportamiento frente a situaciones y circunstancias propias de la sociedad en donde se desenvuelven. Por esta razón la cultura es algo que se aprende y se desaprende (Gualy, 2015).

Estudios de paz

Definir la paz como concepto único es una labor ambiciosa, tanto así, que en la actualidad no es posible encontrar consensos sobre este término, por lo que algunos autores como López (2011), prefieren hablar de “paces”. Este autor hace una revisión en torno a las diferentes definiciones y tipos de paz que han tenido lugar tanto en el terreno de lo político como de lo académico e identifica la forma en que las concepciones

de paz han sido reconfiguradas a partir de la primera y segunda guerra mundial. En este sentido, López (2011), afirma que posterior a estas guerras “empezó a pensarse la paz desde una perspectiva científica” (p. 87).

Galtung e Ikeda (2007) retoman algunas teorías de la evolución para proponer una aproximación teórica al fenómeno de la paz: de la teoría Imainishi toman la premisa de que el hombre es capaz de vivir en paz con el entorno y consigo mismo, de la teoría Kropotkin asumen la premisa de que la paz funciona como una ayuda mutua para el desarrollo humano, desde la perspectiva Darwiniana incorporan el principio de que la paz es una capacidad humana que está en función de la solución de conflictos, y desde el diseño inteligente, que el hombre es un ser capaz de hacer paz.

En este sentido, Galtung e Ikeda (2007) afirman que, si bien el conflicto es inherente a la especie humana en tanto característica evolutiva, la paz y la cooperación también, por lo tanto, la paz y el conflicto están en un continuo diálogo. No obstante, como ya lo había mencionado Galtung (1984), la paz tiene un alto sentido idealista y es necesario que los seres humanos estemos dispuestos a pensar, discutir y actuar siempre en búsqueda de la paz.

Es en este marco de pensamiento que Galtung (1985) menciona distintas concepciones de paz y de violencia. Una distinción, quizá la más conocida es la de paz negativa y paz positiva, cuyas características son:

- a) Paz negativa: su objetivo se centra en evitar los conflictos armados mediante diferentes estrategias, como lo son: la guerra pacífica, que se vale de las sanciones económicas, boicots comerciales, etc. Una característica de este tipo de paz, es que se define como un estado de ausencia de guerra o de intermedio entre dos conflictos (Jiménez, 2009, p.147).
- b) Paz positiva: este tipo de paz se fundamenta en el logro de armonía social, justicia e igualdad y la eliminación de la violencia estructural. Este último término lo elaboró Galtung para referirse a las acciones del estado en detrimento de la atención a las necesidades humanas básicas, en este sentido, no existiría la paz, aunque no nos agredamos directamente (Galtung, 1985). Conforme a esta mirada, la concepción de paz se amplía a otros campos distintos a la guerra armada, constituyéndose, así como el pilar de la justicia social y el desarrollo humano. De acá se deriva la propuesta de Paz *Positiva Cultural*, que es la sustitución de la legitimación de la violencia cultural por la legitimación de métodos pacíficos (Galtung, 1995).

Ahora, en cuanto al análisis que realiza Galtung (1985) sobre los distintos tipos de violencia, es posible identificar tres:

- a. Violencia directa: hace referencia a la agresión y la guerra.

- b. Violencia cultural: que es la imposición de valores, creencias, formas de actuar y pautas culturales.
- c. Violencia estructural: tiene su origen en las estructuras sociales, políticas y económicas opresivas.

Otro de los autores importantes en los análisis sobre violencia es Walter Benjamin, que, a partir de una perspectiva filosófica crítica, analiza las formas en las que aparece este fenómeno, especialmente aquellas formas de violencia legitimadas desde el derecho. Entonces, y de acuerdo con el contexto de la presente investigación, es importante entender que Benjamin no se ocupa de cuestiones que tienen que ver directamente con la paz, sino más bien, de las diferentes formas de violencia que son instauradas y conservadas por la institucionalidad. En tal sentido, si bien no es explícito en la obra de Benjamin, podría pensarse que la paz tiene que ver con acciones emancipadoras y la posibilidad de acuerdos entre las partes involucradas en los conflictos. El siguiente fragmento es tomado del texto *Patologías de la Razón* de Axel Honnet (2009), e ilustra una de las tesis principales de Benjamin:

El derecho solo tiene importancia en la medida en que se lo presenta como medio formal de legitimación del que se sirven en cada caso las clases dominantes para reasegurarse y ampliar en un acto legitimador el orden social que le es útil: la traducción de los intereses de poder al lenguaje aparentemente neutro de las fórmulas jurídicas significa dotarlos de una pátina de universalidad que les confiere prestigio y capacidad de persuasión justamente entre los estados oprimidos. (p. 115)

Como queda claro en el anterior párrafo, para Benjamin, las formas de violencia en una sociedad están dadas por ejercicios de legitimación que se orientan desde la lógica de la razón instrumental (razón que se utiliza con fines de dominación). Benjamin asume esta posición posiblemente influenciado por el libro “Reflexiones sobre la violencia” de Sorel y Berlin (2005), quienes afirman que “el derecho no es más que un instrumento que sirve a los intereses de la conservación del poder, que están exentos de moral” (p. 316). En este sentido, Benjamin reconoce la imposibilidad del derecho (en el contexto europeo de la mitad del siglo XX) para generar acciones que deriven en actos emancipadores; por lo tanto, afirma que es posible, mediante actos no violentos de mediación de intereses, lograr la solución de conflictos sin la intermediación del derecho. Para esto Benjamin, según Honnet (2009), propone tres elementos de mediación:

1) apelar a las virtudes emocionales que permiten compenetrarse con el otro adoptando su perspectiva; 2) utilizar métodos no violentos que permitan llegar a acuerdos, manteniendo el lenguaje de los medios y los fines, haciendo uso de la afec-

tividad y 3) la existencia de una “cultura del corazón”, que implica la comprensión de las bases comunes de interés (p. 129).

El segundo período se caracteriza por un giro de pensamiento (desde los estudios sobre paz que hacían énfasis en el conflicto, la violencia y la guerra, a la conceptualización de la paz como posibilidad de ser en sí misma). Es en esta elaboración conceptual en donde aparece el término de paz imperfecta, que, según Montañés y Ramos (2012, p. 245) es imperfecta debido a que la paz es un proceso “inacabado” producto de la creación humana (Muñoz, 2001). Así, es posible afirmar que el énfasis sobre la concepción de paz en este esquema de pensamiento no se hace sobre la guerra, sino que se propone significar las experiencias de paz independiente de la existencia o no de alguno de los diferentes tipos de violencia. De este modo, también se desarrollan conceptos como “paz neutra” (Jiménez, 2009), que propende por el uso del diálogo, la coherencia entre medios y fines, y la empatía como “catalizadores de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones” (p. 159).

El concepto de paz ha ido evolucionando a través de la historia, y hoy en día la concepción de Paz, popularmente, tiene muchas contradicciones. Para algunos sectores de la sociedad la paz es visualizada como algo imaginario e inalcanzable, para otros es percibida como felicidad, tranquilidad, serenidad interior. Estos estados de “paz interior” pueden generar en las personas la esperanza de una vida mejor y unas condiciones de convivencia deseables que ameriten los esfuerzos que se requieran para alcanzarla (Urbina y Muñoz, 2011).

Otro de los términos que se ha venido popularizando y afianzando en el contexto colombiano es el de cultura de paz, al que se hace referencia por primera vez en 1983 en el II Congreso de Teología “cristianos por la paz y la pobreza”. Posteriormente, la UNESCO se propone cumplir con la misión de las Naciones Unidas de evitar el conflicto armado, y sitúa al ser humano como el centro desde el que se posibilita o imposibilita la paz (Unesco, 1991). En este sentido, se realiza la Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres (1989), y se promulga, en su segundo capítulo, lo siguiente:

El congreso invita a los Estados, a las organizaciones intergubernamentales y rnementales, a las comunidades científicas, educativas y culturales del mundo y a todos los individuos a contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres. (Capítulo II)

Siguiendo esta línea, en 1999 se aprueba la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz en la cual se define la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (Naciones Unidas, 1999. Art. 1, p. 2).

Conforme a lo anterior, es pertinente resaltar la preocupación de algunos organismos internacionales con relación a la construcción de paz y la apropiación de una cultura de paz en las naciones. En este contexto, es pertinente resaltar que la educación ha ocupado un lugar importante dentro de esta construcción, una referencia a ello es La Fundación Cultura de Paz (creada en el año 2000) que tiene como objetivo “contribuir a construir y consolidar una cultura de paz a través de la reflexión, la investigación, la educación y la acción sobre el terreno” (Fundación Cultura de Paz, 2010, p. 3).

Culturas para hacer las paces

En el año 2000, en el marco del Foro Mundial sobre Educación realizado por la Asamblea General de Naciones Unidas en Senegal – Dakar, se proclama este año como el año internacional de la Cultura de Paz y el decenio 2001 – 2010 de Cultura de Paz y no violencia para los niños y niñas del mundo y se designa a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO para que coordine la realización del Plan Educación para Todos – ETP, cuyo objetivo es que todos los ciudadanos del mundo tengan el acceso equitativo e inclusivo a la educación y se fomente una cultura universal compartida por todos los seres humanos.

De acuerdo con lo planteado, cuando se habla de Cultura de Paz se asume, por defecto, la existencia de una cultura de la violencia, y en este análisis retomaremos el término de Johan Galtung de *violencia cultural*, debido a que, según el autor, a través de la cultura se justifica y naturaliza la violencia directa y la violencia estructural (Gualy, 2015).

Otro autor que describe algunos factores donde se puede observar la estela de violencia cultural en la cultura es Fisas (2002), que plantea que el patriarcado y la mística de la masculinidad, la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio, la incapacidad para resolver los conflictos de manera pacífica, el economicismo y la competitividad generan desintegración social, el militarismo y el monopolio de la violencia, los intereses de las grandes potencias, las interpretaciones religiosas que se dan permiten matar, discriminar o atacar a otras personas, las ideologías exclusivistas, el etnocentrismo y la ignorancia cultural, están desencadenando la deshumanización, fortaleciendo las estructuras que reproducen la injusticia, y la falta de oportunidades y participación.

Para Johan Galtung (2004), es la cultura de resolución de conflictos donde se desarrollan acciones pacíficas para enfrentar las diferencias y resolver los conflictos que se generan entre las personas y el medio en el que conviven, donde el conflicto como

expresión de la diversidad, no tiene que resultar en violencia, por el contrario, se convierte en una oportunidad para hacer algo productivo.

De acuerdo con Tuvilla (2002) La *Cultura de Paz*, no es un concepto neutro, es fruto de una actividad prolongada a favor de la paz en distintos períodos históricos y en diferentes contextos, constituye un elemento dinamizador, abierto a las constantes y creativas aportaciones que hagamos. Para este autor, la educación juega un papel fundamental dentro de la construcción de cultura de paz. A este respecto menciona que la educación:

Ocupa un importante papel en este proceso pues gracias a la relación interactiva y sinérgica que mantiene con la Cultura de Paz, favorece el desarrollo del resto de ámbitos donde ésta se desarrolla y construye. Es a través precisamente de la educación que las sociedades alcanzan mayores cotas de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica (Tuvilla, 2002, p. 407).

Las reflexiones de Vincent Martínez Guzmán sobre cultura de paz desde la perspectiva de «hacer las paces» retoman la idea de Lyotard (1998) sobre “Lo que hace a los seres humanos semejantes es el hecho de que cada ser humano lleva consigo la figura del otro” (p. 137). Martínez Guzmán (2005) plantea que como humanos podemos hacernos muchas cosas: matarnos, excluirnos y marginarnos; pero también podemos “hacer las paces”. Es decir, desde el punto de vista interpersonal, tratarnos con cariño y ternura; desde el punto de vista institucional, promover formas de gobernanza basadas en la justicia, la promoción de la democracia y la búsqueda de nuevas formas de gobernabilidad local y global.

De acuerdo con Martínez (2000), en las relaciones humanas los conflictos y la cooperación están siempre presentes, lo importante es aprender de los conflictos para poder transformarlos, solo con un cambio de percepción es posible la emergencia de nuevas miradas y formas de considerar los hechos que han generado los conflictos, y así, cambiar las dinámicas de comunicación para que aparezca explícitamente la naturaleza de los mismos (Martínez, 2000).

La cultura de la paz como expresión de las prácticas surgidas de aprender a pensar y actuar de otra manera permite un desarrollo equilibrado y armónico respetando

la vida, la persona y la dignidad. Es un cultivo en el cual se desarrollan las relaciones humanas, de manera tal que todos los seres humanos puedan alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades, sin miedo a la interdependencia natural e intrínseca a los individuos y sin miedo a las diferencias que llevan a la exclusión (Martínez Guzmán, París Albert, 2006); sin olvidar que una de las características de las relaciones humanas es la solidaridad, lo que nos hacemos unos a otros, los compromisos que asumimos, y las responsabilidades que ejercemos, esa relación entre lenguaje y acción que nos invita a transformar esa realidad en la que hemos vivido (la violencia) y reconstruir las competencias humanas para hacer las paces (Martínez, 1997).

Autores como Lederach y Chupp (1995) plantean que los conflictos son construidos socialmente y para comprenderlos y transformarlos los sitúa en la *teoría de la comunicación* y la educación tiene un papel esencial, pues a través de esta expresamos lo que intentamos decir, incluso el desacuerdo, pasar de “lo que quiero decir”, a “mira lo que quiero decir”, debemos también aprender a expresar nuestra percepción pasar del “ya veo” a “ya veo lo que quieres decir, y la interpretación de los conflictos nos permite recontextualizar lo que nos estamos comunicando, de manera que podamos ubicar en su contexto lo que el otro quiere decir.

Martínez plantea que para hacer las paces es importante reconocer en el otro su condición humana y de esta forma, exhortarnos a desnaturalizar y desaprender todo tipo de violencias y ejercer la ayuda humanitaria yendo más allá del desarrollismo pacífico, además, los cooperantes buscarían un debate público y reflexivo sobre sus propias acciones para preguntarse sobre cuál es la mejor manera de afrontar, transformar y disminuir el sufrimiento y sus causas profundas (Martínez, 2000). En otras palabras, no solo los investigadores son competentes en las habilidades mencionadas, sino que todos los grupos humanos, así como son competentes en la guerra, la violencia y la exclusión, pueden ser competentes para hacer las paces.

Para poder hacer las paces se debe partir de la *comprensión* y del reconocimiento de lo que decimos y de lo que sabemos, y así lograremos desaprender las formas de marginación, exclusión y cualquier tipo de violencia (Martínez, 2000). En la cultura de hacer las paces se trata de recuperar la transparencia de las relaciones humanas para deconstruir la opacidad moral y hacer explícitas las responsabilidades que tenemos para cultivar las relaciones humanas.

Debemos fortalecer las capacidades y competencias para tratarnos con ternura, para comprometernos para hacer las paces, el valor de la paz debe entrar en juego tanto en la dimensión crítica como constructiva; no es suficiente el conocimiento de los valores de la paz, se requiere de una adhesión emocional a esos valores, un consenso mínimo respecto a los mismos y una discrepancia sobre las diferentes formas de hacer las paces, ya que aquí se pretende la intersubjetividad y la transparencia (Martínez, 2000).

Además, la *Cultura de Paz* desafía a la educación a superar tres retos. El primero consiste en satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora. La definición de Cultura de Paz establece el modo y los niveles de análisis de las relaciones entre la educación y la cultura, incluyendo la dimensión cultural de un modelo de desarrollo que debe ser compatible tanto con el derecho humano a la paz como con el derecho a un desarrollo humano sostenible. Esta relación señala no solo las finalidades de la educación sino las metas de la sociedad.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló durante los dos semestres académicos del año 2017. El tipo de estudio es cualitativo con un diseño metodológico flexible. Cualitativo porque a partir de las narraciones y las producciones escritas provenientes de los informantes, se desarrollaron intelecciones y comprensiones que nos permitieron complejizar, y a la vez sintetizar los sentidos que le otorgan los actores al fenómeno estudiado. El diseño de investigación que se ha seguido es el flexible. Según Mendizábal (2006) este tipo de diseño en la investigación cualitativa permite adecuar las técnicas de investigación conforme aparezcan situaciones inesperadas. Para esta autora:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos, y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p. 1)

La perspectiva epistemológica que sigue esta investigación es hermenéutica, cuyo objetivo, desde la perspectiva de Gadamer (en Vigo, 2002), es “la apropiación comprensiva de los sentidos que adquieren las acciones de los seres humanos” (p. 214). Gracias a esta perspectiva epistemológica, se logra interpretar y tener un acercamiento a la comprensión de la praxis pedagógica ejecutada en el marco de las cátedras de paz, y también, la forma en que esta praxis pedagógica se relaciona con la construcción de cultura de paz.

Participantes

En virtud del carácter cualitativo de la investigación, no se tiene en cuenta procedimientos de muestreo probabilístico u otros asociados a la perspectiva empírico-analítica. Desde un enfoque cualitativo, no se da primacía a la cantidad de sujetos o datos recolectados, sino a la calidad de la información suministrada. En este sentido, las personas con quienes se trabajó para la recolección de información fueron estudiantes y docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina (FUAA) y la Corporación

Universitaria Unitec. La organización de estos grupos fue de la siguiente manera: en el proceso de entrevistas semiestructuradas, se trabajó con tres docentes de Unitec y cinco docentes de la FUAU. Se diseñó un grupo focal con tres estudiantes de Unitec y cuatro de la FUAU. Finalmente, se solicitó a cuatro estudiantes de Unitec y seis de la FUAU que escribieran relatos de como experimentaban y percibían las clases asociadas con la identidad institucional u otras que consideraran pertinentes.

Técnicas de recolección de información e instrumentos

Se aplicaron tres técnicas para la recolección de información:

1. Entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes
2. Notas de clase realizadas por estudiantes de la FUAU y Unitec
3. Grupos focales con estudiantes de ambas instituciones.

En cuanto a los instrumentos, se diseñó una entrevista semiestructurada que se utilizó como guía (en la que se indagaban aspectos centrales de la praxis pedagógica y la cultura de paz) más no se aplicaba al pie de la letra para no forzar al entrevistado a dar respuestas. Para las notas de clase, no se utilizó un formato específico, solo se le solicitaba al estudiante que, durante las clases, escribiera un documento en el que planteara su sentir, sus opiniones, sus expectativas y la dinámica de clase (todo esto después de capacitar a los estudiantes sobre la forma de desarrollar el ejercicio). En el grupo focal, se registró la sesión con grabadoras de voz. Respecto a los documentos institucionales, es importante destacar que solo se utilizó el documento original. Finalmente, toda la información se analizó con el Software Atlas Ti 7.0 para análisis cualitativos de información.

Procedimiento

La investigación se estructuró en 3 fases, a saber:

Fase de entrada o exploratoria

La primera actividad realizada fue la de acordar una reunión con el rector de la primera universidad. En esta reunión se realizó una contextualización al rector sobre las características de la investigación, sus categorías de análisis y las intenciones de la misma, a lo que respondió afirmativamente. Posterior a ello, se contactó con la dirección del departamento de humanidades o área socio-humanística para que se acordaran los tiempos de trabajo y se hiciera una socialización sobre la dinámica de la

cátedra de identidad institucional y la manera en la que en ella se articulan contenidos temáticos sobre paz, valores, convivencia, ética y derechos humanos.

En esta reunión también se aclaró que, si bien la cátedra de identidad institucional es una sola asignatura, ésta se complementa con tres más, que son: constitución, ética profesional y valores y liderazgo, las cuales son de orden transversal en la institución. En este espacio de reunión, se solicitaron los documentos institucionales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los sílabos o microcurrículos de las asignaturas. Finalmente, se procedió a contactar algunos docentes encargados de las asignaturas mencionadas y al director del área para iniciar el proceso de entrevistas.

En cuanto a la segunda universidad, es pertinente mencionar que, en esta institución, los investigadores desarrollan sus actividades laborales. La entrada a este espacio fue avalada por el ente administrativo y por la normatividad que regula los proyectos de investigación en la institución, por lo que, tan pronto hubo confirmación de decisión de aceptación, se comenzó a contactar a los docentes, los administrativos y los estudiantes para realizar la recolección de información. Además, se procedió con el proceso de compilación de los documentos que sustentan la puesta en marcha de la cátedra de identidad institucional y del PEI.

En esta fase se diseñaron las estrategias de recolección de información, que fueron tres: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de clase.

- Entrevistas semiestructuradas: este tipo de entrevista parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los evaluados, es decir, permiten la emergencia de temas o experiencias que trascienden la pregunta. Según Díaz, Torruco Martínez y Varela (2013), las entrevistas semiestructuradas contemplan “la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163). Este recurso fue crucial para indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y las concepciones institucionales frente a los desarrollos de la cátedra de paz y la cultura de paz en las instituciones participantes.
- Grupos focales: los grupos focales son una técnica de recolección de información cualitativa que permite explorar los conocimientos y las experiencias en un contexto de interacción, además, permite indagar lo que las personas piensan, cómo lo piensan y por qué lo piensan. Para Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), una ventaja de los grupos focales es que “facilitan la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (p. 56). El grupo focal estuvo constituido por siete estudiantes, cuatro de cada universidad.

- Diarios de clase: estos diarios son documentos realizados por los y las estudiantes en donde consignan lo que observan de la clase, es decir, su desarrollo, la forma en la que se dan las relaciones pedagógicas, los temas que se abordan en clase, los sentimientos, las sensaciones, los pensamientos y las opiniones de los estudiantes en las mismas. Las clases seleccionadas para desarrollar estas actividades fueron las cátedras de identidad institucional de las instituciones participantes. La intencionalidad de este ejercicio fue el de tener una aproximación a la dinámica de clase “desde adentro”. Este ejercicio puede reducir la mirada al fenómeno de la práctica pedagógica, pero, se considera que esta estrategia revestía mayor validez que la observación de las clases por parte del equipo de investigación; esto debido a que la presencia del investigador en las clases podía contribuir con que los y las docentes modificaran intencionalmente sus prácticas.

Fase de recogida de información en campo y análisis de datos

La recolección de información se realizó durante los meses de enero y septiembre del año 2017. Es pertinente resaltar que este proceso inició desde el contacto con las instituciones participantes, y que luego facilitó la interacción con los informantes clave para esta investigación.

La estrategia para realizar el análisis de la información, tanto escrita como verbal fue la del Análisis de Contenido (AC). El AC se basa en la lectura textual o visual como instrumento de recolección de información, además, permite dar cuenta de la interpretación manifiesta o latente de los textos o las imágenes. Ante esto, es pertinente mencionar que el AC en su configuración inicial estaba alineado con una mirada más positivista que hermenéutica, sobre todo desde la perspectiva de Berelson (1952). Sin embargo, con Hostil y Stone (1969), se amplía el espectro del análisis de contenido a la interpretación de información cualitativa, haciendo referencia al contenido latente de los textos. En palabras de Andréu (2002), “el propósito fundamental del análisis de contenido es realizar “inferencias”. Inferencias que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólicas o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables” (p. 3).

Posterior a la selección del análisis de contenido como estrategia para analizar la información, se sistematizaron las entrevistas realizadas a los participantes mediante transcripción. También, se archivaron los diarios de clase de los estudiantes de ambas instituciones y el audio del grupo focal realizado con los estudiantes para transcribirlos, y finalmente, se recolectaron y archivaron los documentos institucionales solicitados a las universidades.

La estrategia del AC contempla un fuerte componente de sistematización y codificación de información, por lo que posterior a tener toda la documentación requerida,

se procedió con la asignación de códigos a las unidades textuales y de audio objeto de análisis. El proceso de codificación se realizó mediante el software Atlas.ti 7.0. Posterior a esto, se reunió un conjunto de unidades de datos y se generó un cuadro de categorías inductivas, que son aquellas que emergen del proceso de codificación abierta. Luego, se comparó estas categorías con las que se habían definido previamente (praxis pedagógica y cultura de paz); para que, a partir de esta comparación, emergieran las prácticas pedagógicas y su relación con la cultura de paz en las clases relacionadas con la cátedra de paz en ambas instituciones.

Fase de retirada del campo

En esta fase uno de los investigadores participó en un encuentro de apropiación social de conocimiento (ponencia en el Congreso Colombiano de Psicología), presentando los resultados de investigación y la propuesta de reflexión pedagógica. Esta propuesta no es más que una reflexión sobre los resultados obtenidos en el proceso de investigación, además, se está planeando la presentación de los resultados en un encuentro al interior de una de las universidades donde participen exponentes de ambas instituciones.

Capítulo 4

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como se mencionó en el capítulo de metodología, para los análisis fue necesario el apoyo tecnológico mediante el software ATLAS.ti 7, en cual se establecieron las categorías emergentes y sus relaciones con las categorías deductivas planteadas a priori (praxis pedagógica y cultura de paz), por tanto, la lectura e interpretación de los resultados puede hacerse a la luz del diálogo entre lo expuesto por el mapa y la información textual expuesta.

A continuación, se describen y analizan los significados (por parte de docentes y estudiantes) otorgados a la praxis pedagógica en la estructuración e implementación de la cátedra de paz en estas universidades a la luz del diálogo entre las categorías deductivas e inductivas (emergentes). Es necesario advertir que las unidades textuales están codificadas como: “docente CII¹⁴ Areandina” y “docente CII Unitec” para guardar la confidencialidad de los participantes. Así mismo, para los estudiantes, se usó “estudiante CII Areandina” y “estudiante CII Unitec”.

Análisis de los relatos de los docentes de ambas instituciones

Para los docentes de las cátedras de identidad institucional de las universidades participantes la praxis pedagógica responde al cómo de la labor docente, para la mayoría de ellos, la forma en la que se realizan las clases o las actividades concretas que enmarcan el acto educativo son el vector que orienta su trabajo. Se identificó interés por que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas y los repliquen en sus contextos de actuación. Con relación al ¿cómo se imparte la clase?, algunos docentes tienden a ser magistrales, algunos hacen uso de diapositivas de power point y otros, prefieren desarrollar los contenidos de las asignaturas de forma más tradicional.

“Yo soy un poquito enchapada a la antigua, soy muy catedrática, entonces soy con mi tema dirigiéndolo, y me gusta mucho. También me gusta mucho aterrizar en la cotidianidad las cosas que se dan en el conflicto colombiano y lograr que conversen entre ellos (los estudiantes)”. (Docente CII Areandina)

.....
14 Iniciales de Cátedra de Identidad Institucional (CII)

Otros profesores prefieren no “encasillarse” a la hora de describir su práctica y afirman que lo más importante es que las actividades que se realicen en el espacio de clase sean el insumo para que los estudiantes reflexionen y transformen la sociedad.

“Mis clases son una mezcla de todo, les pongo lecturas y después las socializamos, además, hacemos foros y desde allí logramos repensar y transformar las visiones del mundo que tienen los muchachos. Eso es clave”. (Docente CII Unitec)

Dado el carácter transversal de las asignaturas de identidad institucional, algunos docentes adecúan los contenidos de las clases a los temas de las carreras que estudian sus estudiantes, por ejemplo, si se está trabajando en alguna unidad el tema de reconciliación, los estudiantes de derecho, de psicología o de cine y televisión presentes realizan lecturas distintas que se ajustan a sus temas de interés.

Un elemento relevante es que el reconocimiento de las vivencias de los estudiantes es importante para el desarrollo de los temas de clase puesto que promueve el debate y la construcción conjunta de opiniones y de conceptos. Resulta interesante ver como, por ejemplo, para unos docentes la reflexión y la crítica aparecen como fenómenos que complementan el aprendizaje; y para otros, son lo más importante, incluso más que el aprendizaje de los temas propuestos. Esto puede dar cuenta de la diversidad de las intenciones pedagógicas de los docentes de estas cátedras. Unos más cercanos a la mirada alemana expuesta en este documento, y otros, más del lado del paradigma anglosajón que constituye la estructura del diseño curricular de las IES del país.

De los discursos de los docentes y los administrativos de las cátedras de identidad institucional de ambas IES, emergen cuatro elementos relacionados con las dos categorías iniciales planteadas al inicio de la investigación (praxis pedagógica y cultura de paz). Estas categorías iniciales permitieron rastrear el estado de la cuestión de este estudio y elaborar aproximaciones conceptuales desde las que se puede explorar la manera en que se desenvuelven la praxis pedagógica y la cultura de paz en el marco de la cátedra de paz desarrollada en las IES seleccionadas mediante las cátedras de identidad institucional que soportan el “sello” de cada una. Sin embargo, esto no implicó que no se tuviera apertura conceptual para el análisis de lo que surge o emerge del ejercicio, máxime cuando la estructura académica y pedagógica de las IES tiende a soportarse en un modelo pedagógico fundamentado en la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, los profesores de estas cátedras tienden a realizar ejercicios reflexivos (guiados por ellos) que permitan, la enseñanza de los valores, la reflexión sobre los problemas de la sociedad colombiana y la transformación de la violencia cultural. Las categorías emergentes se exponen a continuación.

TABLA 1.

Resumen de categorías deductivas e inductivas del análisis de los relatos de los profesores de ambas IES.

Categorías deductivas	Categorías inductivas (emergentes)
Praxis pedagógica y Cultura de paz	Transmisión de valores para mejorar la convivencia
	Desinterés institucional
	Reflexión crítica de la cotidianidad con intención formativa
	Disminución de la violencia cultural

Transmisión de valores para mejorar la convivencia

Uno de los primeros aspectos que atraviesan la práctica pedagógica de los docentes de las cátedras de identidad institucional de ambas IES es la orientación de su labor hacia la transmisión de valores pacifistas.

Esto sugiere que los diagnósticos que los docentes realizan de sus estudiantes tienen que ver con las lecturas que han hecho de la realidad social del país, es decir, asumen que como los colombianos tenemos ciertas formas de comportarnos y de relacionarnos, entonces hay que cambiar estas pautas para que la convivencia mejore y se transformen las realidades. De esta forma, los profesores consideran que asignaturas como la Cátedra Uniteísta y la Cátedra POM son un espacio que permite reflexionar sobre la realidad, y de una u otra forma, transformar las prácticas relacionales a las que los estudiantes están habituados. Las citas a continuación dan cuenta de esto:

“En la casa no nos dicen cómo contener la ira, a nosotros nos dicen qué hacer si lo ofenden a uno, pero no cómo reaccionar de manera pacífica y no crear más problemas, de hecho, las personas que reacciona de manera pacíficamente son los bobos, los pendejos, son a quienes hay que montársela. Es esa cultura del vivo y esa cultura que ser malo para poder crecer o estar por encima para que no lo pisoteen. Entonces en la universidad es cómo fortalecer esos criterios de valores ciudadanos y sobre todo entender a la persona como un ser cosmopolita con unas dinámicas diferentes y sobre todo que es único y que su identidad debe ser respetada”. (Docente CII Unitec)

“Los estudiantes no son tan flexibles con el lenguaje, de pronto van diciendo una que otra grosería y dicen que pena la grosería, pero jumm, y nadie les dice nada.

Uno de profe les dice: ésta es la academia, entonces bájele, bájele al lenguaje. Entonces terminan, en términos generales, usando un lenguaje muchísimo más adecuado para el lugar en el que están”. (Docente CII Unitec)

El fortalecimiento de valores como el respeto por la diferencia y la tolerancia hacen parte de los objetivos que se plantean los docentes de estas clases. Ahora, valdría la pena cuestionar el lugar que ocupa la praxis pedagógica en esta perspectiva. Teniendo en cuenta que la praxis pedagógica no se reduce ni al acto didáctico ni al lúdico, y mucho menos es jerárquica en términos de la supremacía de una praxis sobre las demás, sino que busca la incitación a la autonomía, reconoce el espíritu formativo de los estudiantes, y se inserta en igualdad de condiciones a las diferentes formas de praxis humana, los ejercicios liderados por los profesores privilegian el fortalecimiento del juicio ético de los estudiantes, y a partir de este, fortalecen ejercicios reflexivos dirigidos a cuestionar las prácticas de violencia (sobre todo cultural y directa). Además, pareciera ser que los docentes y los administrativos de las IES no reconocen la capacidad de los estudiantes para responder de forma pacífica a los conflictos debido a los juicios sobre la historia de las configuraciones relacionales presentes en la tradición violenta de nuestro país. En este sentido, es el docente quien se ha apropiado de la transformación de la violencia desde la enseñanza de valores. Las siguientes citas dan sustento a lo mencionado:

“La vida está compuesta de conflictos y entender de qué manera vas a afrontarlos sin ignorar que los seres humanos somos diferentes. Porque no se trata de limitar la diferencia, por ejemplo, si estás hablando de una persona que toda su vida vivió con sus papás y llegó aquí a la universidad, o de otra persona que viene del monte buscando una segunda oportunidad para resocializar su vida. Entonces partimos de la base de que uno tiene una población estudiantil muy diferente y es necesario que los estudiantes aprendan a manejar esa situación sin que la diferencia sea un problema”. (Docente CII Areandina)

“A mí sí me parece que el reto de la cátedra de paz en un país como Colombia es reflexionar sobre el tema del perdón y de reconciliación, porque eso ha salido todo el tiempo. Los estudiantes quieren venganza, ellos no se sienten iguales a nadie, se sienten mejores que otros, mejores que un guerrillero, mejores que un paramilitar, mejores que quizá el compañero que tienen al lado; finalmente todo eso de perdón y la reconciliación influye en la cultura de paz”. (Docente CII Areandina)

“mientras yo no me peleé conmigo mismo no me voy a pelear con otro individuo y voy a ser un poco más tolerante, voy a empezar a escuchar, a negociar, voy a empezar a todo eso. Entonces, pienso que la paz surge de mí y ¿por qué de mí? porque tengo unos principios familiares, pero si mi familia no me ensayó eso, pues olvídale, no lo voy a aprender y para la mí la paz es aprendida, no está de nacimiento, no está en el ADN de la gente, es de aprendizaje, es de hábitos”. (Docente CII Areandina)

Otros de los elementos emergentes en los discursos de los docentes es la necesidad por convertir en proyectos de aula las iniciativas académicas de los estudiantes, esto, en ambas IES es una estrategia para fortalecer la investigación formativa y la extensión (como se observó en la sección de análisis de los documentos institucionales), es materializado en los espacios de clase. En este orden de ideas, los docentes promueven la realización de proyectos de investigación que den cuenta de la reflexión (que en la mayoría de las veces es ética) hecha por los estudiantes a propósito de una situación propia de su contexto. Este ejercicio tiene una triple intención: dar cumplimiento a las directrices institucionales, generar una calificación que sume en el acumulado de actividades de las cátedras y, finalmente, transmitir valores éticos a los estudiantes.

“Yo me acuerdo por ejemplo de un estudiante que era de diseño de modas de descendencia checa, entonces él quiso hacer un video sobre los checos que viven aquí en Colombia, entonces ellos mostraban videos en clase. Otra chica que estudiaba, que ahora se pasó para enfermería, por ejemplo, quiso trabajar la música porque ella toca la organeta, entonces hicieron en un video sobre cómo la música contribuye también a la paz, teniendo también en cuenta aspectos nefastos como la masacre del salado pero mientras los iban matando (en el video) colocaban música; esa fuerza que tienen esos proyecticos que se hacen como al rápido, era una contribución al respeto al otro, pues estaba hablando de su proyecto de vida y del respeto que hay que tener sobre la otra persona”. (Docente CII Areandina)

El respeto, el reconocimiento de la diferencia y la tolerancia son quizá los valores en los que más enfatizan los profesores de las clases. Ahora, es de notar que se conserva en los docentes universitarios de las cátedras de identidad institucional de estas IES una posición de poder que los ubica en un lugar privilegiado frente a los estudiantes, el hecho de representarse a sí mismos como autoridades morales que transfieren buenas formas de conducta es evidencia de ello. Sin embargo, no existe prueba discursiva en la que ellos se ubiquen como ejemplo para sus estudiantes, es decir, al parecer la labor docente en sí misma es de entrada una bandera que lleva los colores de la ética

y las buenas costumbres. En este ejercicio, la humanidad del profesor desaparece, el docente - persona es una figura invisible a los estudiantes, lo que implica una relación distante en el trato y mediada por intereses institucionales y por la autoridad que la historia otorga a los profesores, además, en ninguno de los discursos fue posible identificar autocríticas por parte de los docentes, lo que podría dar cuenta de que la práctica pedagógica en sí misma está exenta de crítica. Este hallazgo podría estar relacionado con el temor a la pérdida de control en el aula.

Este análisis es consistente con los hallazgos de Sánchez (2016), quien realizó un estudio descriptivo que muestra algunas de las creencias e ideas irracionales¹⁵ que dificultan la construcción de cultura de paz en instituciones educativas distritales de Bogotá. Una primera creencia irracional de los maestros es la de “necesidad de control”, que se refiere a la necesidad de controlar los sentimientos y emociones en las clases. Para el autor de esta investigación, esto dificulta el desarrollo de relaciones empáticas entre docentes y estudiantes, lo que promueve la apertura de brechas de poder. Al respecto, Sánchez (2016) advierte que:

Podría pensarse que uno de los orígenes de este impedimento en la comunicación abierta se debe al nivel de inseguridad que genera este proceso dentro del grupo, cuando el deber se impone en las relaciones profesor – alumno. Socialmente, se ha interiorizado que el buen pedagogo es quien posee un alto control emocional, lo que aparentemente genera seguridad y control ante un grupo; sin embargo, este fenómeno también podría mostrar cierta inseguridad, en cierta medida, la existencia de niveles de miedo y de temor a perder el control frente a los alumnos. (p. 168)

Otra de las creencias irracionales identificadas en esta investigación fue la de “influencia del pasado” que se relaciona con la idea de que la historia pasada de uno es un determinante decisivo en la conducta actual, y que algo que le ocurrió alguna vez y le conmocionó, debe seguir afectándole indefinidamente” (Ellis, 2003 en Sánchez, 2016, p. 177). Tal fenómeno podría explicar la necesidad que tienen los docentes de las cátedras de identidad institucional por transmitir valores pacifistas al estudiante debido a que, si no lo hacen, los estudiantes por sí mismos no están en condición de cambiar. Con esto no se trata entonces de instaurar una mirada psicologista al fenómeno estudiado en este estudio, sino que es interesante mostrar, a modo de ampliar el análisis,

.....
 15 Concepto tomado de la teoría cognitiva de Albert Ellis que afirma que estas creencias son “cualquier pensamiento, emoción o comportamiento que conduce a consecuencias contraproducentes y autodestructivas, infiriendo de forma importante en la supervivencia y estabilidad del organismo” (Villanueva Sarmiento, Moreno, Orozco, Soto y Vargas, 2006, p. 96).

cómo los fenómenos psicológicos podrían interferir entre la construcción de cultura de paz y la praxis pedagógica.

No es extraño entonces que los docentes no den relevancia al lugar del estudiante para construir cultura de paz, que, si se entiende en clave de Vincent Martínez, no hay, en esta interacción entre docentes y estudiantes, cabida para las paces. Si bien algunos profesores abogan por la instrucción en el respeto a la diferencia, ellos mismos no reconocen que la cultura de paz es en esencia un diálogo que favorece la expresión de las culturas. Se reconoce a los estudiantes como personas que necesitan ser “educados”, no en el sentido Kantiano ni de Rosseau y mucho menos el de Benner, sino más bien en el sentido de ser cambiados “porque han aprendido mal”, de allí que la potencia de la transmisión de valores y de buenas formas de relacionarse constituya el centro de la relación entre praxis pedagógica y cultura de paz dentro de las IES de este estudio.

Ahora, pensar en que las cátedras de identidad institucional sean direccionadas hacia la enseñanza de los valores dice mucho sobre el significado de las prácticas pedagógicas de los profesores. Algunos aspectos que hasta el momento se subrayan al respecto son:

La cultura de paz se construye a través de la enseñanza de valores que favorecen la convivencia

1. La cultura de paz se construye a través de la enseñanza de valores que favorecen la convivencia
2. Énfasis en la enseñanza de valores a partir de ejercicios de reflexión de la realidad
3. El docente como autoridad moral
4. Ausencia de reconocimiento de la autonomía de los estudiantes
5. La didáctica como centro del quehacer en el aula
6. Invisibilización del “lado humano” del docente en la relación con los estudiantes
7. Ausencia de autocrítica

Reflexión crítica de la cotidianidad con intención formativa

En este apartado es necesario resaltar otro punto en común de los docentes que orientan las cátedras de identidad institucional de ambas IES y es la necesidad de incitar a los estudiantes a que realicen reflexiones críticas sobre la realidad. Esta necesidad tiene varias intenciones, una primera es la de favorecer la comprensión de conceptos a partir de los saberes y las vivencias de los estudiantes.

“Una de las cosas más importantes son los saberes que trae el estudiante, los saberes de sus experiencias porque para mí también es importante la reflexión a partir de lo que él haya vivenciado, de lo que él vivencia y de lo que él siente”. (Docente CII Unitec)

Estas actividades cumplen la función de que los estudiantes logren repensarse para transformar aquello que ellos necesiten o estén en condición de cambiar. Este es, para algunos profesores, el objetivo de la cátedra, que tiene como alcance la apertura de un espacio de pensamiento desde el que pueden concebirse las ideas que modifiquen la relación consigo mismos o algunas dinámicas de su entorno. Para que esto se logre, los docentes de ambas instituciones concuerdan en que las prácticas docentes deben ser diferentes, deben disminuir las brechas entre concepto y estudiante; por lo cual, apelan a ejercicios vivenciales o sitúan a los estudiantes en sucesos que podrían ocurrir en escenarios hipotéticos. Las siguientes citas lo demuestran:

“Una de las cosas que yo hago, a parte de las clases magistrales y las actividades propias del espacio en aula, es que los chicos vayan a su comunidad o barrio e identifiquen un problema que consideren que debe ser solucionado”. (Docente CII Areandina)

“utilizo para la generación de conciencia elementos audiovisuales como el documental, donde la realidad esté racionalizada pero presentada de manera real antes que cualquier otra cosa y lo apoyó con documentos guía en los que el estudiante pueda encontrar puntos de reflexión que le ayudan a complementar su aprendizaje”. (Docente CII Areandina)

“Siempre procuro cómo enfocar a los estudiantes a que empiecen a pensar su responsabilidad dentro de ese escenario post conflicto, plantearles un paralelo con digamos el ejemplo del ex presidiario al cual, tras reiterados intentos por integrarse a la sociedad, la sociedad le cierra las puertas en la cara siempre, y eso lo que hace es enviarlos de nuevo a delinquir”. (Docente CII Unitec)

Estos ejercicios que permiten “aterrizar” los conceptos a situaciones reales tienen varias implicaciones. La primera, es que existe la pretensión por parte de los docentes de formar a los estudiantes para situaciones en las que posiblemente se vean involucrados. Por ejemplo, compartir un aula de clase con un ex guerrillero o un ex paramilitar. Lo que se pretende entonces, es que el abordaje a estos escenarios sea de carácter

racional, de forma tal que los acercamientos al contexto planteado en los ejercicios sea el más acertado.

En segunda instancia, es pertinente mencionar que las formas como los docentes orientan estas reflexiones están determinadas por su formación académica. Aquellos profesores formados en historia entonces darán mayor prioridad a las reflexiones que articulen hechos del pasado con los del presente; para quienes han estudiado derecho, las leyes y la constitución política estarán en el centro de las reflexiones. Es claro que los docentes buscan una zona de “confort” desde la que pueden explotar sus saberes y de esta forma tener cierto dominio sobre los grupos, además, el hecho de hacer uso de sus saberes les permite acotar ejemplos o plantear casos de la realidad social estudiada por ellos.

“Busco mucho en la clase es que estas personas (estudiantes) se identifiquen como seres humanos que tienen derechos y deberes. Como seres humanos somos objeto de muchas características y dependiendo de cómo las utilicemos en lo social, en lo cultural, político, educativo, desencadenan una situación específica de reacción o de acción. Lo que hago es que ellos analicen lo que pasa en sus entornos, por ejemplo, cuando yo les explico por qué la constitución del 91 otorga libertades en comparación con la constitución del 86, esto quiere decir que tenemos evolución como seres humanos donde empezamos a reconocer que hay diferencias y que todas las personas podemos ser una sociedad”. (Docente Cátedra Uniteísta, abogada)

“Me gusta mucho apelar a lo que ellos ya saben, porque todas las personas tenemos una opinión sobre la historia, una opinión política de lo que ha pasado en el país y me gusta cuestionarlos con valores, con ver si lo que están pensando tienen bases frente a los hechos reales que no escapan de nadie y digamos ellos mismos van haciendo sus procesos de reflexión”. (Docente Cátedra POM, historiadora)

Llegados a este punto, es necesario realizar la salvedad sobre el porqué del nombre de esta categoría emergente. Lo primero por aclarar es que, al menos en los discursos de los docentes, la reflexión crítica a la que le apuntan los profesores como ejercicio formativo no es de tipo ideológico en el sentido marxista o en el sentido de la filosofía del sur, ni tampoco está de lado de la crítica foucaultiana dirigida a *“interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad”* (Foucault, 1995, p. 8); no obstante, del anterior enunciado (el de Foucault) podría apropiarse, para efectos de la descripción de la crítica propuesta por los profesores de estas cátedras, el tema de interrogar la verdad. Este acto se inscribe como una intención por cuestionar acontecimientos recreados en el aula (a modo de representación de una realidad existente),

y que intentan salir a la luz a partir de los proyectos pedagógicos. En síntesis, lo que puede inferirse de forma tácita de los discursos de los docentes, es que su actividad está destinada hacia el desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes.

Otra cuestión no menos importante es que los profesores ven en estas cátedras de identidad institucional la posibilidad de dignificar a las humanidades. Esto se relaciona con el imaginario de que estas asignaturas son un “relleno”. Por tanto, muchas de las acciones de los profesores, como la de articular los temas de clase con la realidad social del país o ajustar los contenidos conforme a los intereses de los distintos programas universitarios, podrían deberse a esta intención. Parece ser que los profesores deben encargarse de motivar y enamorar a los estudiantes hacia las humanidades, tal vez porque los alumnos traen del colegio o de sus contextos particulares cargas que les impiden acercarse a la política, a la filosofía o a la historia, o porque, debido a que muchos de los matriculados en estas IES están interesados en formación tecnológica o técnica, no encuentran utilidad en la reflexión o en la crítica. Otros docentes, prefieren ser rigurosos, de forma tal que los estudiantes vean la *cátedra como algo “serio” a lo que deben dedicar tiempo y prestar mucha atención.*

“Procuro que las temáticas están enfocadas a los estudios específicos de cada uno porque pues digamos eso hace que haya como más compenetración y que no sientan que es simplemente una asignatura de relleno o algo así, sino que realmente les está aportando teórica y prácticamente algo a su carrera”. (Docente CII Unitec)

“Uno tiene que hacer valorar lo suyo pues con alegría, pero también con rigurosidad para que el estudiante no crea que esa es la cátedra de la costura y como es de costura y eso, hago cualquier cosa y ¡tan, paso entonces!”. (Docente CII Unitec)

Un análisis final sobre este punto es que, según lo expresado por los docentes, las lecturas reflexivas desde las que se analiza la realidad ausentan la emocionalidad y ubican a los estudiantes en situaciones en las que la solución a las mismas es de carácter normativo, es decir, pensar o reflexionar sobre ciertas particularidades del posconflicto, o sobre la posibilidad de repensarse, pasa por la cuadrícula de los valores. Esto no excluye el mérito de la aproximación, por demás necesaria, pero, la manera en la que se busca que los estudiantes se relacionen con los fenómenos sociales es del tipo sujeto-objeto. Esto queda evidenciado en fragmentos de los enunciados relacionados a lo largo de los análisis. No es pertinente ahora entrar en temas lingüísticos, pero si es necesario hacer hincapié en que las expresiones de los docentes buscan que los estudiantes se ubiquen en un lugar especial en el que la realidad se vea “desde afuera”. Cuando el docente pregunta sobre ¿qué hacer con las personas que han sido vulneradas? o, ¿cuáles son esas situaciones de la comunidad que puedan ser solucionadas?,

podría derivar en que el estudiante, en lugar de sentirse más cercano a los temas de las cátedras, se aleje de ellas a razón de ir como quien busca una moneda perdida.

“siento que la cátedra ayuda bastante a los estudiantes como a enfocarse en muchas cosas como ¿qué hacer con esta población que es vulnerada?, ¿qué hacer con estas personas que ya han tenido todos estos procesos traumáticos? yo creo que muchos estudiantes están interesados en este tema en saber cómo ayudar a las personas que han sido vulneradas, e incluso los mismos reinsertados, por ejemplo, ¿qué hacer para que ellos efectivamente entren de nuevo a la sociedad colombiana y ya no tengan el estigma de lo que fue?”. (Docente CII Areandina)

No se trata entonces de demeritar los ejercicios en clase, pero, al menos en esta investigación, no hubo relatos que dieran cuenta de actividades desarrolladas conjuntamente (docente-estudiante) para entender la naturaleza del acercamiento al trabajo de campo, o al menos aproximaciones metodológicas (y posiblemente epistemológicas) al mismo, lo que podría resultar en una antítesis para la pretensión del desarrollo de la actitud crítica. Aquí entonces se podría remitir nuevamente a la didáctica como eje central de la actividad docente, o, en otras palabras, ejercicios de clase donde se analizan realidades pero que no implican acercamientos praxeológicos a los fenómenos de estudio. Esto quizá se deba a que los objetivos de la clase no alcanzan tal reto, o que el tiempo de clase durante las dieciséis semanas del semestre es limitado.

Hasta este momento, podría resaltarse lo siguiente en relación con la práctica pedagógica de los profesores:

1. Intencionalidad por el desarrollo de una actitud crítica en los estudiantes
2. Énfasis en la reflexión de situaciones reales del contexto social
3. Adecuación de los contenidos de clase a los intereses de formación de los estudiantes
4. Orientación de las clases conforme a su formación académica
5. Los proyectos pedagógicos de aula como producto de la reflexión hecha en clase
6. El docente como encargado de enamorar y motivar a los estudiantes para que encuentren interés en las humanidades
7. Intención de los docentes por dignificar a las humanidades en el marco de la estructura mesocurricular de las cátedras de identidad institucional.

Desinterés institucional

Una de las categorías emergente dentro de este estudio, y que tiene implicaciones sobre la práctica pedagógica de los docentes, es el poco interés por parte de las IES en el desarrollo de proyectos relacionados con las cátedras de identidad institucional (especialmente con temas de paz, reconciliación y posconflicto). Con esto no se está afirmando que en las IES se apoyan o no se apoyan proyectos en términos financieros o logísticos, pero lo que, si se está afirmando, es que desde la perspectiva de los docentes no parece ser explícito o evidente tal soporte institucional. No obstante, a pesar de que en la historia de estas cátedras de identidad institucional han emergido proyectos que han contado con cierto apoyo, los docentes mencionan que esta no es la norma o lo común por parte de las IES. De hecho, para que las iniciativas de los estudiantes trasciendan el aula, los docentes deben realizar gestiones para llamar la atención de las directivas administrativas, o hacer visibles las iniciativas estudiantiles por medio de la participación en semilleros de investigación o con el departamento de responsabilidad social.

“A través de la cátedra surgió un cuento de un muchacho que hablaba de su experiencia en el conflicto armado de la provincia de donde él venía, y ese la universidad se lo apoyó totalmente porque estaba escrito increíble, y él lo convirtió en un cuento de pop art, entonces eso ha ido a visitar colegios al centro de memoria histórica, o sea, él es como una carta de muestrario en la universidad porque trabajó. El muchacho ha sido como muy receptivo con el apoyo que le ha dado la universidad, pero eso fue como un caso excepcional, no es como un apoyo de acá de la universidad. Que los profes se movieron en ese momento e hicieron que la universidad prestará atención en todo eso y la universidad apoyó de una”. (Docente CII Areandina)

Resulta interesante observar como dentro del relato del (la) docente se menciona que el cuento del estudiante fue un muestrario de la universidad, es decir, de una u otra forma, surge la hipótesis de que el apoyo institucional a las iniciativas estudiantiles, al menos en la Fundación Universitaria del Área Andina, se relaciona con el impacto en términos de mercadeo (cuando los estudiantes visitan colegios) o retención estudiantil, en el sentido de que el estudiante sea difusor del apoyo dentro de la institución. No obstante, en el presente estudio no se propone abordar este tema, pero si lo deja propuesto para otros estudios de corte crítico, en los que se estudien las intenciones de las IES detrás del apoyo financiero a los estudiantes.

Los docentes también afirman que estas cátedras son lugares en donde se favorece la expresión emocional, muchos estudiantes lloran cuando cuentan sus historias

y sus experiencias. En ese momento, el docente se ve en una situación que confronta su rol de profesor (expuesto en transmisión de valores para mejorar la convivencia) y no sabe qué hacer; por lo tanto, se exhorta de responsabilidad afirmando que la institución debe hacer algo para apoyar a estos estudiantes. Apoyo no en el sentido de consejería sino en el marco del favorecimiento de espacios extra-clase para que los estudiantes se expresen y dejen sus cargas.

“Una cosa que me ha pasado y es que los estudiantes lloran en clase, como que levantan la mano para dar una opinión y ¡pum! empiezan a llorar porque el abuelito, porque el papá, porque unas historias que de verdad (...), entonces ahí ya uno no sabe cómo actuar y no sé si eso se puede hacer en otras universidades o que las universidades apoyen la expresión de estas cosas”. (Docente CII Areandina)

Como se mencionó anteriormente, no se trata de decir que en las IES no se tienen estos espacios, se trata más bien de reflexionar sobre el rol que tiene el docente, o mejor, ¿cómo se asume el docente dentro de situaciones en las que la emocionalidad de los estudiantes puede interferir con su identidad como profesor? Entonces, en este momento es cuando se abre la puerta a otras investigaciones, como por ejemplo, desde el análisis de los incidentes críticos en el aula. A pesar de que este estudio no es sobre identidad docente, sí es posible afirmar que una gran culpa de la posible inhabilidad por parte de los maestros para lidiar con estas expresiones emocionales de los estudiantes tiene que ver con la forma en la que han asumido su rol, por lo tanto, buscan ayuda en la institución para que los estudiantes expresen sus emociones en otros lugares.

Otro de los elementos que emergen en esta categoría está fuertemente atado al punto que se abordó en el anterior apartado, la dignificación de las humanidades. Algunos profesores de ambas IES afirman que las instituciones tienen gran culpa de que las humanidades, particularmente la cátedra de paz sea vista por los estudiantes como un relleno, como algo más dentro de su formación, incluso, hay consenso en que la pedagogía de la paz en las universidades es vital, pero no ha sido vista como tal en las instituciones. Ejemplo de esto último es el relato de un docente administrativo de la Corporación Universitaria Unitec.

“Quiero darles las gracias por entrevistarme, además que este proyecto de ustedes nos permite pensarnos más formalmente el tema de la paz, que hasta ahora se ha manejado en las asignaturas transversales, especialmente las de identidad y sello Uniteísta”. (Docente CII Unitec)

Continuando con los relatos de los profesores, y con su afirmación frente a que el carácter transversal de estas asignaturas estaría contribuyendo a que los estudiantes

la concibieran como relleno, entonces, también podría afirmarse que los profesores libran una lucha bastante fuerte en contra de la indiferencia institucional. Además, según ellos, las IES asumen que al igual que pasa en los colegios con los profesores de sociales, en la universidad cualquier profesor puede dictar la cátedra, y esta es la razón por la que cada uno la imparte conforme a su formación y a sus intereses académicos.

“Para mí la pedagogía de paz en las universidades es vital, pero es algo que uno hace porque con las universidades es difícil, muchas veces no les prestan atención a estas cosas. Las cátedras de paz desde el colegio están pasando por algo transversal, yo siempre he dicho que una materia transversal pierde el objetivo y el norte en sí mismo de lo que se quiere hacer y es lo que está pasando con la cátedra de la paz aun en su implementación en los colegios, y es que simplemente lo que se hizo fue una materia de relleno, se coge al profesor de sociales. ¡Ponga al de sociales a que dicte constitución política y derechos humanos!”. (Docente CII Unitec)

“De dónde vengo que es de corte humanístico, hay una gran motivación en desarrollar mucho el hacer desde el ser, entonces me parecía importante que la universidad se comprometiera más desde una forma de empoderar personas en la protección y beneficio pleno de sus derechos, esto tiene que desarrollarse en algo más que en una cátedra de paz de corte transversal”. (Docente CII Areandina)

En síntesis, el tema del desinterés institucional pasa por distintos niveles. En primer lugar, el estudiante, que como se ha venido mostrando, ve en este espacio académico un relleno y las áreas administrativas apoyan proyectos de paz si existe un impacto positivo dentro de la economía institucional. Los docentes, por su parte, viven entonces una lucha por enamorar y motivar a los estudiantes para que esta clase no sea una más dentro de una estructura transversal institucional.

Los puntos que resaltan dentro de esta categoría son los siguientes:

1. Los docentes sienten que la cátedra de identidad institucional carece de apoyo por parte de las áreas administración de las IES.
2. Las IES apoyan las iniciativas estudiantiles emergentes de la cátedra en tanto deriven en beneficio económico.
3. Los profesores de ambas IES consideran que la pedagogía de paz debe trascender el espacio de clase y para ello se necesita más apoyo administrativo.
4. Algunos docentes requieren de apoyo institucional para aprender a manejar temas que ellos consideran se salen de sus manos, como por ejemplo la expresión de emociones de los estudiantes en las clases.

Disminución de la violencia cultural

Antes de comenzar con el punto clave de esta categoría emergente, es pertinente dar a conocer de manera breve lo que significa para los docentes la cultura de paz y analizar en qué medida la praxis pedagógica puede contribuir a la construcción de la cultura de paz en IES de la Red Ilumno de Bogotá, particularmente en las dos que se han seleccionado para este estudio.

Los significados de cultura de paz en los docentes y los administrativos-docentes de ambas IES están alineados con temas de paz positiva y paz imperfecta, es decir, consideran que la paz no es solo ausencia de violencia, sino que como seres humanos somos capaces de generar acciones pacíficas para solucionar conflictos. Además, están de acuerdo en que la paz “total” o perpetua (no en el sentido de Kant), es imposible de alcanzar, pero, se pueden emitir conductas que disminuyan las distintas formas de violencia.

“Tener conductas que se alejen un poquito de la violencia - son conductas como pensando en el bienestar del otro, que el otro es una persona, una buena relación entre pares y no pares y respetar lo que cada persona es sin importar si es x, si es y, mujer hombre o intersexual o cualquier tipo de persona”. (Docente CII Areandina)

“Diría yo, es como una especie de bienestar, que no quiere decir que es la ausencia de violencia, siento que es como una sensación social de bienestar a pesar de toda esa historia de violencia que como país hemos sufrido”. (Docente CII Areandina)

“Yo pienso que la paz debe entenderse como un proceso, un aprendizaje para saber manejar los conflictos que se presentan diariamente y en general en una sociedad, los conflictos son inevitables, pero ¿cómo afrontar esos conflictos sin que te lleven a la violencia?, que no te lleven a un comportamiento agresivo cargado de emociones como el odio, que lo aprendas a solucionar en tranquilidad, es a través del diálogo”. (Docente CII Unitec)

El diálogo juega un papel importante dentro de la concepción de paz, puesto que es a través del mismo que las personas pueden llegar a acuerdos que disminuyan las probabilidades de generar conductas agresivas. No es posible decir que la relación entre diálogo y paz se establece dentro de los límites de una u otra teoría como la Acción Comunicativa de Habermas o la teoría de la Paz Neutra de Francisco Jiménez, sino que en los docentes se identifican unas formas de entender el diálogo y la comunicación

como sistemas de transmisión de valores, de opiniones, de sentires, de significados de existencia y del mundo, y es a través del diálogo y la comunicación como las personas pueden solucionar conflictos y entenderse.

La paz también es entendida como un estado de armonía en el que los seres humanos desarrollan condiciones físicas, psicológicas y sociales que les permitan vivir tranquilamente. Como condición de posibilidad para el ejercicio de esta armonía, es necesario asegurar unos mínimos vitales (trabajo, salud, educación, recreación).

“es tener en condiciones, físicas psicológicas y sociales suficientes para poder llevar una vida que se quiera vivir y mientras que yo tenga esas condiciones mínimas garantizadas, entre comillas, entonces yo puedo tener una vida tranquila pacífica, puedo ir hacia adelante en mi vida”. (Docente CII Unitec)

Esta aseveración del docente implica varias cosas, la primera, es que la paz no es posible sino existen unos mínimos para poder ejercerla o practicarla. Entonces, de una u otra forma aparece la necesidad de disminuir condiciones de violencia estructural, que, en esencia, es la que imposibilita el desarrollo y el ejercicio de la libertad y los derechos humanos debido a que las dinámicas institucionales lo impiden. Por ejemplo, el gran número de horas de clase con las que cuentan los docentes, las tareas administrativas, la cantidad de asignaturas “diferentes”, el tipo de contrato (en su mayoría a término fijo por semestre, que en realidad son cuatro meses de salario más lo estipulado por la ley al concluir el contrato), las jornadas laborales (día y noche) y estar supeditados a la continuidad laboral impulsada o aniquilada por la opinión de los estudiantes, son algunos de los elementos que impiden el ejercicio de la paz. Para sustentar estos enunciados no se mostrarán unidades textuales debido a que algunos de los docentes solicitaron que no se nombrara la institución a la que pertenecían, pero, les parecía interesante que sus sentires aparecieran en este trabajo.

Hasta este momento, puede afirmarse que, la paz significa para los profesores de las IES varias cosas. La primera tiene que ver con la paz como solución de conflictos a través del diálogo, la segunda como acciones autónomas que disminuyen las distintas formas de violencia y, la tercera, como la disminución de la violencia estructural (planteada por Galtung) y la puesta en marcha de una gobernanza justa y democrática (planteada por Vincent Martínez).

Uno de los hallazgos más interesantes dentro de este trabajo es que muchos de los significados de paz otorgados por los docentes no se relacionan explícitamente con los significados de cultura de paz y práctica pedagógica. Este fenómeno posiblemente se deba a que algunas de sus respuestas estuvieron determinadas por sus estudios o por su rol como profesores, en otras palabras, sus respuestas fueron demasiado conceptua-

les y fue complejo realizar los análisis que vinculaban la cultura de paz con la praxis pedagógica; no obstante, en otros docentes fue posible encontrar correspondencia entre los contenidos conceptuales de sus discursos y sus experiencias en clase. Sin embargo, un elemento común en los docentes de las IES y característico de sus relatos es que el diálogo y los valores ciudadanos son claves para construir cultura de paz.

La cultura de paz significa para los docentes disminución de la violencia cultural, y es así como varios temas en clase están orientados por este imperativo. El énfasis en la transmisión de valores ciudadanos y la reflexión sobre la realidad se relacionan con esta concepción.

“Es la forma como vivimos y sentimos los valores ciudadanos, los valores ciudadanos son los que identifican como seres independientemente del corte moral o religioso como nos eduquen en casa, es la forma como finalmente caracterizamos y terminamos construyendo nuestro propio ser porque a la final la construcción de una persona es parte de lo que tenga su familia, parte de lo que recoges en la sociedad y parte de lo que quieras ser o identificarse en una sociedad”. (Docente CII Unitec)

“Tiene que ver con la forma en la que construimos las relaciones entre nosotros mismos y con la naturaleza. En estas relaciones, el lenguaje juega un rol fundamental, es a través de este que nos permitimos reconocernos y reconocer al otro, entenderlo y por, sobre todo, conocer sus lugares para de esta forma adaptar mis acciones para que no ocasionen daño, sino logramos entendernos desde el lenguaje no hay cultura de paz, es más, ninguna cultura”. (Docente CII Areandina)

Es lógico pensar que la promoción de valores ciudadanos y los ejercicios de reflexión en estas clases se relacionan con el hecho de que los estudiantes aprendan distintas formas de relacionarse con ellos mismos y entre sí, de manera tal, que se transformen las prácticas de violencia que desde el lenguaje (sobre todo), llevan a que se vulneren las creencias, las estéticas, las opiniones, la raza, los sentimientos y las historias de los demás. Este ejercicio de situarse o tomar perspectiva del otro, no implica que se desaparezcan los principios o las formas de ver el mundo, sino que se trata, como lo diría Jiménez Bautista, de neutralizar mis juicios y mis emociones para apreciar las miradas de los demás, y así, comunicarnos, entendernos y como lo menciona Vincent Martínez, relacionarnos con amor.

“Nosotros describimos al otro porque es el negro, es el indio, decimos ¡no sea tan indio! Yo les digo (a los estudiantes): ¡no!, si usted le dice al otro no sea tan in-

dio, está siendo ofensivo, pero cuando usted entiende quienes son esos personajes, quienes son realmente nuestros ancestros usted cambia sus expresiones. ¡Tengo esta suerte negra! y yo les digo: tienen un negro ahí junto, entonces eso es ofensivo y eso no sirve de nada para la paz; eso, tener esa cultura de paz. Eso no quiere decir que yo cambie mis principios, no es que me pongan el pie encima y yo me quede ahí como una boba, porque es que yo tengo que ser tolerante". (Docente CII Areandina)

Este ejercicio pasa por la cuestión de la reflexión ética, que, en esencia, como se mencionó, es necesaria, pero, resulta valioso analizar el hecho de que los docentes, al menos en este estudio, no generan ejercicios de crítica a las condiciones que favorecen la violencia estructural dentro de la institución. Vincent Martínez no lo llama violencia estructural, pero, está de acuerdo en que es necesario para la cultura de paz analizar formas de gobernanza basadas en la justicia que permitan a los ciudadanos, en términos generales y a los empleados, en términos particulares, lograr unas condiciones de vida dignas. Ahora, este es un tema que quedará pendiente para próximos estudios.

Finalmente, podrían resaltarse los siguientes aspectos en esta categoría:

1. Ausencia de reflexión y crítica a la violencia estructural
2. La cultura de paz como transformación de la violencia cultural a partir de la transmisión de valores
3. La comunicación, el diálogo y el entendimiento como pilares de la cultura de paz
4. La cultura de paz como práctica de los valores ciudadanos.

Análisis de relatos estudiantes de ambas instituciones

Las entrevistas, comentarios y respuestas de los estudiantes de las dos IES están atravesadas por cuatro elementos emergentes a las dos categorías deductivas planteadas al inicio de la investigación (praxis pedagógica y cultura de paz).

TABLA 2.

Resumen de categorías deductivas e inductivas del análisis de los relatos de los estudiantes de ambas IES.

Categoría deductiva	Categoría inductiva (emergente)
Praxis pedagógica y Cultura de paz	Prácticas pedagógicas afirmativas (prácticas normativas)
	Resistencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje
	Docente como motivador de cambio

Prácticas pedagógicas afirmativas

Para los estudiantes de ambas IES las cátedras institucionales son percibidas como asignaturas que no tiene ninguna relación con su programa académico, con el desempeño laboral ni con la vida cotidiana, se asiste a clase para cumplir con un requisito; la didáctica que utiliza la mayoría de los docentes (magistral) no facilita el trabajo colaborativo, ni la participación en clase, dificultando que se genere un proceso de reflexión donde los estudiantes logren relacionar los contenidos de la asignatura con la vida cotidiana, con su profesión, no hay motivación por descubrir o analizar que subyace en los preceptos teóricos o ideológicos planteados, la mayoría de los estudiantes no tiene claro cuál es la intencionalidad pedagógica lo que hace que la asistencia a estas clases sea muy desmotivadora y en algunos casos agobiante.

“La convivencia y el comportamiento es perfecto todos nos entendemos entre nosotros, hay una excelente amistad y un excelente trabajo en equipo, el docente es muy responsable y respetuoso con nosotros sus estudiantes, pero creo que tiene una debilidad en el manejo de brindar sus conocimientos, no hablo solo por mí, sino que creo que la mayoría de mis compañeros tampoco gustan de esta clase y muchos piensan lo mismo que yo (esta materia es de relleno)”. (Estudiante CII Unitec)

En algunos casos los estudiantes manifestaron el interés por los temas de clase como valores, ética, emprendimiento, pero las metodologías que emplean los docentes son monótonas y no motivan e incitan a los estudiantes a investigar más allá de los contenidos vistos en clase, no alcanzan a visualizar la importancia que estos temas tienen en su formación, se queda en temas “chéveres” pero el impacto en la vida personal y social no es claro.

“El docente es muy chévere y agradable comprende a muchos estudiantes y está dispuesto a ayudarnos en lo que necesitemos, en si es una buena persona y un

buen docente pero a la hora de dar clase no me convence mucho ya que no me gusta su metodología y su forma de enseñar su clase, me doy cuenta de que él sabe mucho del tema relacionado con la ética, la moral, los valores y la filosofía que es lo que más se centra, y que su forma de enseñar es muy tediosa y se dedica más a dejar lecturas que leo y no entiendo, en el cual llego a clase y llego y es perdida”.

(Estudiante CII Unitec)

Los estudiantes de ambas IES asisten a las asignaturas de carácter transversal por cumplir con su plan de estudios, ven ese espacio como la posibilidad de hacer amigos, conocer compañeros de otros programas más que la posibilidad de profundizar y afianzar su proceso de formación.

Otro de los elementos que contribuye a señalar las asignaturas transversales como el “relleno” o “aburridoras” es la forma algo agresiva o irrespetuosa como algunos docentes se refieren a sus alumnos, lo que hace que el estudiante no se interese por la asignatura, no desee relacionarse con el docente y el estigma de las asignaturas permanezca y que a nivel institucional sean las de mayor mortalidad académica.

“El profesor en vez de motivarnos nos hace sentir como inútiles, nos hace preguntas y si uno le contesta mal dice pero que le pasa ubíquese, la temática aburre mucho y no sale del mismo tema y cuando hace una pregunta uno le contesta mal y no corrige de buena forma (lo humilla) y lo hace sentir a uno mal”. (Estudiante CII Areandina)

Las IES han realizado algunas actualizaciones en los contenidos de las asignaturas transversales para disminuir la mortalidad académica esperando sean de mayor interés para los estudiantes, pero los calificativos para las mismas continúan y aun no se preguntan por las praxis de los docentes que están al frente de cada una de ellas.

Resistencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Otro de los aspectos relevantes es el miedo de los estudiantes a expresarse libremente sobre los aspectos o dinámicas que se desarrollan al interior de las clases, (desorden de los compañeros, incumplimiento de los maestros y otros más) que impide que se cumplan los objetivos de la cátedra: trabajo en equipo, trabajo autónomo, seguridad y autonomía para expresar lo que se piensa y siente reproduciendo los esquemas tradicionales del currículo oculto.

“Las clases, aunque en mi caso no sucede así, pueden llegar hacer muy agobiantes y estresantes para algunos estudiantes que de pronto no se sienten muy seguros y les atemoriza en general la materia, yo creo que la materia que más es perdida por los estudiantes es inglés y debe ser por el mismo miedo, las clases son tranquilas, metodológicas, prácticas y se aprende bastante, en mi caso me gusta mucho, pero la tranquilidad y la paz en ocasiones se ve perdida por el estrés de pasar el parcial, exponer bien, muchas personas no preguntan al profesor o profesora por el temor que genera la materia de ellos”. (Estudiante CII Unitec)

Praxis pedagógica que se desarrolla al interior de algunas asignaturas mantiene aún patrones y prácticas normativas que reglamentan y ordenan las actividades, pero no facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, se impone el temor y la angustia por perder la asignatura; no involucra el entusiasmo por adquirir nuevos conocimientos, habilidades y desempeños que les dé mayor seguridad y apertura en el campo laboral y social.

Institucionalmente se habla de la importancia de la formación integral de los estudiantes y la relación docente – estudiante, pero en el aula de clase en algunos casos se desconoce u omite el establecer un vínculo que haga sentir al otro que es importante en todos los aspectos de su vida y no solo en el académico.

“El solo hecho de un saludo en los pasillos o dictar una clase a los estudiantes, me parece que aporta muchísimo a la seguridad, tranquilidad y armonía de los estudiantes, yo creo que a veces son desaprovechadas muchas cosas que aportan los estudiantes”. (Estudiante CII Unitec)

Como lo plantea Martínez (1997) la comunicación y el diálogo son los elementos fundamentales que permiten a las personas desarrollar las capacidades y competencias para colocarse en el lugar de otro, pero si la práctica pedagógica que desarrolla el docente dentro del aula de clase no lo motiva a transformar su relación con los estudiantes, no podrá animarlos a que actúen responsable y autónomamente.

Por otro lado, una de las situaciones que más desmotiva a los estudiantes es la solicitud de trabajos, proyectos o ideas que ellos consideran pueden materializarse en proyectos, pero queda simplemente en la solicitud, no hay revisión, ni retroalimentación lo que hace que se incremente la desmotivación y las cosas se hagan por cumplir y no por el interés de investigar.

“La profesora ya nos conoce e inicia su charla con que hay que crear proyectos; exactamente lo que había nombrado anteriormente, en muchas materias que

vemos a lo largo de semestre siempre nos piden esto y al final solo queda guardado en un documento con muchos interrogantes y muchas expectativas". (Estudiante CII Unitec)

"Hicimos un proyecto y un video con un drogadicto y ya eso fue todo; ¿y tú? Yo no me acuerdo de nada, era con otras carreras y no recuerdo que haya aprendido nada, recuerdo que era muy temprano era sobre valores no era nada interesante". (Estudiante CII Areandina)

En algunos casos hay una desconexión entre las cátedras institucionales con los contenidos de las carreras de los estudiantes, y como no se logran relacionar los temas tratados dentro de la cátedra con los trabajos solicitados a los estudiantes, el interés por continuar profundizando en los diversos temas y por investigar va desapareciendo porque no se vislumbra una posibilidad de hacer realidad eso que se ha pensado y elaborado, se queda en el papel y los estudiantes con la sensación de que investigar es "tedioso", no se da la posibilidad de transformar y mejorar su entorno.

Así mismo, los estudiantes encuentran que no todos los docentes se preocupan por su proceso de formación, que no tienen claro cuál es la intencionalidad pedagógica de la asignatura lo que genera desconcierto, angustia y grandes vacíos en su formación profesional.

"En el recorrido de la carrera pueden haber profesores que le dejan a uno algunas dudas y ya cuando uno va avanzando en los semestres es que uno se da cuenta que ese profesor no me enseñó absolutamente nada, yo pienso que básicamente son profesores muy desordenados, hablan de una cosa y terminan hablando de otra y eso le genera a uno como cierta cosa y uno se siente mortificado, en la medida que uno va avanzando se da cuenta que le faltan algunas bases para poder enfocarse en cierta parte". (Estudiante CII Areandina)

"La clase comienza con mucha expectativa ya que somos estudiantes de 8 semestre de administración de empresas turísticas y hoteleras, y las materia que hemos visto de crear proyectos realizar misión, visión, objetivos y generar presupuestos se vuelven tediosas, los profesores siempre piden que pensemos en una idea, un proyecto que se pueda hacer pensando en alguna necesidad que sea sustentable, que sea viable, que pueda ser aplicado, esto en realidad es muy cansón y agotador, no digo que sea imposible pero si es algo en lo que se debe manejar de otra perspectiva". (Estudiante CII Unitec)

En este caso, la pérdida de ideas novedosas es muy grande, los estudiantes no se atreven a pensar y concretar sus ideas ya que la manera en que son valoradas dentro de la IES no incita a continuar con su proceso de formación, ni con su labor investigativa, limitando así su creatividad, la posibilidad de percibir modos y formas de ser diferentes, de transformar su entorno y que lleven a una convivencia más armónica y respetuosa.

“Esta clase cuenta con tres horas estas son suficientes para dar el tema por entendido; para finalizar la clase la profesora pide que para la próxima semana se traiga 3 posibles ideas de proyectos para realizar. Los estudiantes parecen muy aburridos pero dispuestos a hacer lo necesario para pasar la materia”. (Estudiante CII Unitec)

Al no tener claridad sobre la intencionalidad pedagógica de la asignatura y como relacionar los contenidos con los diferentes aspectos de la vida los docentes generan confusiones y vacíos en los estudiantes provocando ansiedad y preocupación por su futuro profesional.

“Los profesores influyen y a veces le hacen a uno perder la idea, lo confunden demasiado empiezan hablando de una cosa y terminan hablando de otra y lo confunden demasiado y en el semestre uno se encuentra con muchos huecos frente al aprendizaje y que cuando entra uno a ver las materias se da cuenta, pero el error es de uno porque uno debe complementar, investigar, buscar tutorías, cosas así”. (Estudiante CII Areandina)

Otro de los elementos emergentes es la descontextualización de los contenidos de las asignaturas con los contenidos de las carreras de los estudiantes

“En términos generales la profesora nos puso a investigar sobre la vida del fundador de la universidad, debatir los valores éticos institucionales, a mí me parece que pudo ser más interesante si se hubiese escogido un valor y debatirlo o discutirlo de manera conversacional, pudo ser más interesante; pero era más de temas más jurídico eso debió relacionarse con conflictos de la casa de la sociedad, de las normas de cómo se tienen derechos y hacerlos respetar”. (Estudiante CII Areandina)

“O sea esa materia se enfocó en hacer un proyecto para la universidad y ya, pero uno no aprende gran cosa, más bien un profesor que tenga didáctica además con

ese nombre que jartera y menos con esa profesora, que planteen un tema que tenga que ver con la carrera en psicología". (Estudiante CII Areandina)

Es de anotar que una de las afirmaciones más recurrentes por parte de los estudiantes es el énfasis en la didáctica para animar las clases, la manera como se desarrolla la clase no facilita el desarrollo de la capacidad crítica, la reflexión y la contradicción, se imponen unos criterios y conocimientos sobre las relaciones entre las personas y de estas con el mundo y esto hace inviable una nueva manera de relacionarse, donde las diferencias no sean objeto de conflicto sino la invitación a percibirlos de manera diferente para transformarlos.

"Si porque es la forma es lo primero que uno ve cuando llega a clase, si llega y saluda o llega gritando, si está molesto y llega a desquitarse con uno, son un ejemplo para uno, usted debe saber reaccionar ante los demás". (Estudiante CII Areandina)

"Uno sigue el ejemplo del profesor yo tuve el ejemplo de la profesora de matemáticas en el colegio ella llegaba y si uno aprendía bien y si no también, era grosera, es importante que muestren esos valores en la clase". (Estudiante CII Areandina)

Los docentes exigen a los estudiantes formas de relacionarse que ellos no practican y eso hace que la credibilidad de lo que imparten en clase se coloque en duda y nuevamente el estudiante perciba la incoherencia entre el discurso y el actuar; se le pide que aprenda a pensar y actué de manera diferente porque esto le facilitará un desarrollo armónico, sin miedo y seguro de sí, pero el actuar y la práctica pedagógica del docente no son afines; el profesor debe ser ejemplo de paz dentro del aula de clase.

Docente como motivador de cambio

De acuerdo con las notas de clase solo en el caso de dos maestros se puede afirmar que la metodología desarrollada al interior de sus clases incita, provocan y motivan a los estudiantes a profundizar en los temas de su interés, a proponer y debatir sobre los mismos, a reflexionar sobre lo que pueden ser dentro y fuera del aula y de qué manera afectará su vida y la de los demás.

"El profesor xxx, es uno de los profesores con mejor buena vibra y alegres en mi opinión y de la mayoría de mis amigos y compañeros; la mezcla su metodología con su ser y crea un espacio en general muy ameno para todos los estudiantes, es una persona que está muy pendiente de sus estudiantes en las materias, y en su

vida personal, en caso de que alguien se sienta mal o quiera comentarle algo que lo haga sentir intranquilo, para mí aporta muchísimo al crecimiento personal de los estudiantes". (Estudiante CII Unitec)

Algunas de las asignaturas y la metodología empleada por los docentes han abierto el camino para que los estudiantes descubran la importancia de estas en la vida personal, y profesional de cada uno de ellos y de cómo se transmiten y discuten estos temas incidirán en la convivencia y futuro de la humanidad; el docente ha podido establecer la importancia de la solidaridad en las relaciones humanas, del compromiso, la responsabilidad y la forma en que se comuniquen entre sí les permitirá transformar las realidades que viven cada uno.

"La clase del profesor de ética profesional es muy amena, cada uno de los estudiantes puede opinar y sentirse tranquilo de ofrecer su punto de vista de cualquier tema, generalmente tocamos temas que pueden llegar a ofender o disgustar a otras personas, pero la metodología del profesor no permite que haya espacios de conflicto Aunque no participo mucho en clase, porque no me gusta la materia o asignatura es notable el respeto y los principios que el profesor aplica en cada una de sus clases, para que haya un espacio de reflexión, tranquilidad y paz". (Estudiante CII Unitec)

Con algunas prácticas pedagógicas utilizadas y acuerdos establecidos los estudiantes han podido relacionarse entre sí, conocer su maestro y comprender que al interior de un salón de clase se viven ciertas dinámicas y que estas mismas se desarrollan en diferentes espacios con mayores o menores complejidades, pero de la manera de interiorizarlas y reflexionarlas la convivencia será más grata y armoniosa. Los estudiantes han podido comprender que son reconocidos que pueden expresar lo que sienten y saben, que pueden desaprender las formas de marginación, exclusión y discriminación que hasta el momento hayan practicado.

"El docente es muy respetuoso a quien a veces a algunos les da miedo, pero después de un tiempo de conocerlo no es una mala persona si no que es un poco exigente y eso es lo que les asusta a algunos compañeros, nuestra convivencia y comportamiento en clase ha mejorado ya que los compañeros que hacían desorden han cogido más responsabilidad". (Estudiante CII Unitec)

"El profesor tiene que ponerse en el lugar de los estudiantes porque uno se da cuenta cuando los estudiantes no entienden, uno debe ser repetitivo y dar ej.,

para que entiendan más; los profesores a veces uno les pregunta y ya, hay clases que son largas pero los profesores las hacen interesantes y son a las 7 am porque le explican a uno con ejemplos, lo dejan participar a uno". (Estudiante CII Areandina)

Algunos docentes están de acuerdo en la importancia de reconocer el desarrollo formativo de los estudiantes, que la forma de relacionarse con ellos, hacer explícitas las responsabilidades que cada uno tiene va poco a poco fortaleciendo las capacidades para hacer las paces, cultivar valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad son valores que fortalecen el valor de la paz.

"El profesor xxxxx es muy chévere muy amplio, respetuoso, pero también muy estricto y él explica a uno súper súper súper bien y si una persona le va mal en el parcial es porque no le presta nada de atención en clase, él no lo llena a uno de trabajo, pero cuando los coloca es muy exigente, uno tiene una duda él está muy pendiente y pregunta mucho para saber si uno entendió o no". (Estudiante CII Areandina)

Cuando el docente puede tratar a los estudiantes con ternura (trato) genera en los estudiantes procesos de auto-incitación que invitan a una acción transformadora desde la educación, le da libertad de elegir su proceso de formación y la posibilidad de establecer relaciones que le permitan hacer las paces con las personas que le rodean.

Conclusiones

Este apartado tiene como pretensión mostrar el diálogo entre los diferentes hallazgos, a su vez, establecer puntos de unión y de quiebre con lo propuesto en las categorías deductivas de forma tal que se logre comprender el valor de algunos aportes del concepto de praxis pedagógica no afirmativa en el marco de la implementación de la cátedra de paz en las IES. Además, plantear algunos puntos de reflexión relacionados con la implementación de esta cátedra en las asignaturas de identidad institucional.

Este estudio representó un gran reto para el equipo de investigación, *primero*, porque la literatura científica sobre pedagogía alemana en el país es muy poca, casi que la mayoría de estos estudios son de carácter teórico y son realizados por el profesor Andrez Klaus Runge de la Universidad de Antioquia. *Segundo*, no fue posible encontrar investigaciones educativas en las que se tomara como punto de referencia el modelo pedagógico alemán y podría afirmarse, que la mayoría de las aproximaciones a temas de educación para la paz y la convivencia hacen uso de modelos teóricos latinoamericanos. *Tercero*, los estudios, sean de tesis de grado, maestría o doctorado que traten el tema de la práctica pedagógica universitaria son muy pocos, más bien este tipo de estudios han sido ejecutados en el contexto de la educación básica y media. *Cuarto*, el referente teórico seleccionado para la categoría “praxis pedagógica” es prácticamente desconocido (según la cantidad de citas en los documentos del estado del arte y los buscadores como Scopus y Science direct) en el contexto latinoamericano, esto llevó a que los textos fueran traducidos al inglés para ser trabajados y muchos de los documentos nos los envió el mismo autor, Dietrich Benner. *Quinto*, la diversidad de los conceptos de paz y de violencia. Esto llevó a que se considerará la posición de Vincent Martínez puesto que su propuesta es integradora y analiza conceptos como el de culturas, paces y comunicación que son transversales a otros abordajes como los de paz neutra, paz imperfecta y la paz positiva. *Sexto*, la libertad que otorga el Decreto 1038 a las IES para que desarrollen temas relacionados con la cátedra de paz. Esto se solucionó a razón de que ambas IES coinciden en que trabajan temas de paz en las asignaturas adscritas a los departamentos de humanidades y a las cátedras de identidad institucional. *Séptimo*, la confidencialidad de los documentos institucionales. Esto no representó ninguna falta ética puesto que todos los documentos analizados son de carácter público y de libre acceso en internet, como, por ejemplo, los Proyectos Educativos Institucionales y algunos microcurrículos de las asignaturas, además, se tomaron algunos textos anexos como semblanzas institucionales y políticas que son de consulta libre en las páginas de cada una de las Universidades. *Octavo*, la confidencialidad de

los docentes. Todas las entrevistas se desarrollaron posterior a la firma del consentimiento informado, además, se respetó el derecho de los profesores a seleccionar que información podía ser publicada y cual no. Ellos iban mencionando, en el transcurso de la entrevista, lo que consideraban pertinente que se referenciara en este documento. *Noveno*, el enfoque metodológico. Este estudio, al no estar estructurado en uno u otro abordaje metodológico (sistematización de experiencias, teoría fundamentada, análisis crítico de discurso, etnografía educativa o investigación acción participativa, por nombrar algunos), toma un enfoque flexible de investigación, el cual permitió elegir en Análisis de Contenido (AC) como su horizonte. Sin embargo, en el desarrollo metodológico y en los análisis de las unidades textuales se tomaron elementos de Teoría Fundamentada para realizar la codificación de las categorías emergentes, lo que en sincronía con el AC permitió dar cuenta de los significados otorgados a la praxis pedagógica en el marco de la implementación de la cátedra de paz en estas IES, que como ya se mencionó, se llevan a cabo mediante las cátedras de identidad institucional.

Por todo lo anterior, este estudio representa un aporte valioso por su contenido innovador y, por tanto, puede servir de insumo como orientación a futuras investigaciones.

Con relación a los relatos de los docentes, en la Fundación Universitaria del Área Andina se identificó que los relatos de los profesores daban cuenta de una práctica docente fundamentada en su experiencia, sus intereses de formación y con una intención pedagógica relacionada con la transmisión de valores, aspecto que también se observó en los relatos de los profesores de la Unitec, pero, con la diferencia de que los últimos ajustan un poco más los temas de clase a las particularidades de los programas académicos de los estudiantes. En los discursos de los docentes de la Unitec, aparece con mayor recurrencia la crítica como eje de los ejercicios de aula. Como se mencionó en los análisis, esto ocurre en ambos casos, pero los discursos de los últimos son más consistentes al respecto. Evidencia de esto, es que existe una preocupación por parte de los profesores para que los estudiantes realicen cuestionamientos a la realidad a partir del juego de “ponerla entre paréntesis”, y a partir de allí, analizarla y discutirla.

Pese a los esfuerzos que realizan los docentes de ambas universidades por “enamorar” y motivar a los estudiantes hacia la cátedra y en general a las humanidades, esta intención muchas veces no es percibida de esta forma. Los estudiantes manifiestan que la mayoría de los docentes no consiguen relacionar los contenidos de las cátedras institucionales con los diferentes programas académicos, ni con la vida cotidiana. Ellos la consideran un “relleno”. Lo que sugiere que la forma de acercar los temas a los estudiantes mediante el ajuste de los contenidos a situaciones de la agenda política, social y comunitaria del país parece no tener efecto en los estudiantes de estas clases.

Otro punto clave, es que los estudiantes no logran comprender cómo estas asignaturas les permiten desarrollar herramientas que les faciliten la comprensión de la realidad del país y la responsabilidad que como estudiantes y futuros profesionales tienen frente a sus familias, al sector productivo en el que se van a desenvolver profesionalmente y frente a la sociedad en general. Así mismo, exponen que en el aula de clase no hay espacios para el debate ya que no se respetan las ideas de los otros (tanto por parte de los pares como de los docentes), lo que hace que la participación sea escasa. Esto podría estar relacionado con lo expuesto en los análisis de la categoría “Transmisión de valores para mejorar la convivencia” en la que los profesores se han situado en un lugar en el que les permite ser autoridades morales y que sus ideales de comportamiento son transmitidos a los estudiantes.

Los estudiantes consideran que los contenidos de las cátedras institucionales no aportan a la consolidación de una cultura de paz, quizás por los contenidos, y porque los estudiantes evalúan a sus profesores de distintas formas, por ejemplo, valoran mucho el respeto en la relación docente-estudiante; pero, no el respeto en términos disidentes ni de esconder la humanidad del profesor, sino lo contrario, valoran el respeto acompañado de cariño; el respeto, para ellos, es una manifestación de afecto. Esto se considera bastante importante puesto que rompe con los esquemas que se tienen del respeto en las aulas de clase de las universidades, afirmaciones como *“hay que poner los límites”*, *“es que no puede uno darles confianza a los estudiantes”* o *“usted allá y yo acá”* que son comunes en las conversaciones de los docentes, no hacen parte de lo que los estudiantes de estas IES opinan frente a un trato respetuoso.

El trato respetuoso del docente hacia el estudiante implica afecto, reconoce las ideas de los estudiantes y las toma en consideración, se preocupa por lo que los estudiantes son como seres humanos y, sobre todo, ellos valoran que el docente exprese su lado sensible y humano antes que profesional. Sin estos elementos presentes, la cátedra de paz o la instrucción en valores queda desprovista de su espíritu. Sin embargo, un punto sobre el que vale la pena reflexionar, es que los estudiantes buscan que el docente se muestre como persona, pero que, al mismo tiempo, sea quien dirija la clase y tenga un buen manejo del grupo, en términos generales, que el grupo esté controlado (disciplinariamente) y atento a lo que se expone. Por lo tanto, una práctica pedagógica dentro de la cátedra de paz en estas IES debe estar provista de trato humano, reconocimiento de las opiniones de los estudiantes, apropiación y experticia en los temas, manejo de grupo y de la metodología de clase. Al parecer, *expresiones* como *“la clase la hacemos todos”* no son plausibles en el vocabulario de una cátedra de paz que se inscriba como asignatura.

Con relación a lo anteriormente expuesto, es necesario recordar que la praxis pedagógica no afirmativa planteada por Benner tiene implícitos elementos filosóficos que

han estado presentes en la historia del pensamiento pedagógico alemán y que es posible en tanto se reconozca el carácter maleable o formable de los estudiantes, y a su vez, se los incite a la acción autónoma, no en el sentido de la realización de una u otra actividad planteada por el profesor a modo de tarea, trabajo o proyecto, sino en el contexto de su actuación dentro de la praxis humana general, tal es la razón de nombrar a la praxis pedagógica como una forma especial de praxis. Con base en tal panorama, podría afirmarse que, conforme a la información recolectada en este trabajo, las prácticas de los docentes de ambas IES están alineadas más con una aproximación afirmativa que una no afirmativa de la praxis pedagógica en tanto que su quehacer docente se basa en:

1. La transmisión y no en la transformación
2. Su intención es la enseñanza y no la formación (bildung)
3. La reflexión implica una crítica de la realidad, pero no tiene la intención de develar o descubrir las condiciones que perpetúan los problemas de uno u otro grupo social
4. La reflexión pedagógica está ausente (por lo menos desde lo expresado por los profesores) y más bien existe una preocupación constante por la didáctica (que hace parte de la reflexión pedagógica, pero su principal preocupación no son las intenciones formativas y/o las teorías de la educación)
5. La humanidad del profesor (en el sentido del docente-persona) se invisibiliza en los espacios de cátedra de paz
6. No se tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes frente a sus objetivos de formación, es decir, los valores y lo que se transmite en las clases es un a priori que desdibuja el lugar de los estudiantes
7. No se propone incitar la acción autónoma sino acompañar al estudiante en su tránsito por los contenidos de clase
8. Interés por la dignificación y el respeto a la profesión antes que a los estudiantes.

Una praxis pedagógica en las cátedras de identidad institucional en estas IES que pase por principios no afirmativos tendrá que reflexionar sobre los ocho puntos propuestos, que están en sintonía con lo que los estudiantes reclaman de una cátedra de paz (y de sus docentes), cuyos contenidos temáticos serían aspectos secundarios debido a que, para ellos, primero es necesario acercarse al docente-persona que a los contenidos de la clase. Estos ocho puntos podrían ser la base para que los temas de paz que se abordan en las asignaturas de identidad institucional sean valorados positivamente por los estudiantes. Estos hallazgos podrían ampliarse y ser la base para futuras investigaciones sobre prácticas pedagógicas en las Instituciones de Educación Superior en Colombia, no necesariamente en cátedra de paz o cátedras de identidad institucional.

Benner plantea, al nivel de los principios regulativos y constitutivos de la praxis pedagógica, una teoría de las instituciones que permite el despliegue de principios no afirmativos del pensar y actuar pedagógico. Este trabajo no contempló dicha teoría porque las implicaciones en los análisis sobrepasan los discursos de los actores (docentes y estudiantes) y hubiera sido necesario el análisis de la estructura administrativa y curricular de ambas IES, lo que, en efecto, desborda los intereses de este trabajo. Evidentemente en este estudio han emergido aspectos, e incluso categorías que dicen mucho sobre el funcionamiento administrativo de cada institución, y seguramente el análisis de una teoría de las instituciones permite analizar de forma más detallada y compleja las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el alcance de esta investigación se remitió a la comprensión de las prácticas sin analizar a profundidad los diferentes niveles organizacionales.

Por otro lado, los estudiantes y los docentes están de acuerdo con que los proyectos de aula deben trascender el salón, que la paz no se construye únicamente desde el papel y que es necesario transformar las realidades, pero, por muchas circunstancias de orden administrativo, en muchos casos no se llevan a cabo por (como lo afirman algunos docentes de ambas IES) falta de apoyo institucional a las iniciativas emergentes de estas cátedras. Por lo tanto, la intención por que los proyectos estén enmarcados en la responsabilidad social parece no tener más alcance que el de un ejercicio de aula. En este sentido, cabe aclarar que una investigación sobre las particularidades institucionales que favorecen o no la trascendencia de los proyectos del aula al contexto, es objeto de otra investigación que podría complementar y/o continuar la presente.

En relación con la cultura de paz, se concluye que las cátedras de identidad institucional no se proponen explícitamente dentro de los documentos institucionales de ambas IES contribuir a la construcción de esta cultura, pero, si existen temas que dan cuenta de una intención institucional por tal contribución. Los docentes vinculan la praxis pedagógica con la cultura de paz a través de la reflexión ética de algunas situaciones simuladas en clase y la transmisión de valores pacifistas, lo que es consistente con una aproximación de paz positiva, entonces, el significado que se le da en las IES a la cultura de paz se relaciona con la práctica de este tipo de paz, que favorece el despliegue de normas de conducta pacifistas que derivan en la disminución de la violencia cultural, es decir, prácticas que promueven el respeto por la diferencia racial, étnica, de género, de pensamiento y de creencias, esto en esencia es el núcleo de la cultura de paz, que según la lectura que hace Vincent Martínez, son necesarias.

No obstante, para la construcción de cultura de paz en un sentido amplio, es necesario entender que hay muchas paces, formas de hacer las paces y diferentes culturas, lo que en sus palabras sería “*culturas para hacer las paces*”, entonces, es pertinente que las IES y los docentes vinculen prácticas pedagógicas en estas cátedras que reflexionen so-

bre las formas de disminuir la violencia instaurada (de forma legítima en términos de Walter Benjamín) por las instituciones (estructural) y que afecta el desarrollo humano de las personas.

Lo anterior se evidencia en que los ejercicios de análisis de la realidad en las cátedras de identidad institucional de ambas IES y según lo expuesto por los actores, no se realizan críticas a las formas de violencia estructural; lo que se excluye del análisis son las formas de violencia instauradas por las dinámicas organizacionales, entonces, una propuesta de praxis pedagógica que contribuya a la construcción de cultura de paz en estas IES tiene que ver con dos aspectos: el primero, es trabajar en los ocho aspectos antes mencionados y, el segundo, que las IES se miren a sí mismas evaluando la forma en la que la violencia estructural afecta la construcción de cultura de paz en varios niveles (administrativo y académico). Las relaciones entre culturas para hacer las paces (en donde se articulan las diferentes paces, violencias y culturas) y praxis pedagógica (no afirmativa) podrían ser el pilar desde el que se cimienta la cultura de paz en el contexto de las IES participantes en este estudio.

Finalmente, se reconoce que existen muchos factores que afectan el desarrollo de una praxis pedagógica no afirmativa articulada con la construcción de paz en el marco de las asignaturas de identidad institucional. Se nombrarán algunas, pero no se desarrollarán, solo quedan a modo de cuestionamientos que pueden profundizarse en futuras investigaciones y en otros contextos universitarios (si es posible). Las cuestiones son: ¿De qué forma la violencia estructural en las instituciones condiciona o influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes y las docentes?; ¿Cómo estas prácticas de violencia se perpetúan y reproducen en los contextos de aula?; ¿Qué impacto pueden tener en la práctica pedagógica los planes de formación docente si no se analizan los dispositivos de violencia estructural?; ¿Cuál es el sentido que tiene la construcción de paz en el contexto universitario colombiano? ¿De qué forma la teoría de las instituciones planteada por Benner (que no se expone en este estudio) puede disminuir las prácticas de violencia en las IES? ¿Cómo, y hasta qué punto, se reconoce la libertad de cátedra de los profesores universitarios en Colombia? y ¿Cómo generar reflexión pedagógica para favorecer la construcción de cultura de paz desde ejercicios académicos? Adicionalmente, es importante mencionar la necesidad de continuar construyendo marcos interpretativos sobre la praxis pedagógica particularmente desde el modelo alemán, que si bien algunos de sus elementos teóricos pueden parecer lejanos a la realidad colombiana, si se trabajan y analizan a profundidad, podrían ser bastante valiosos para mejorar las prácticas pedagógicas, por lo tanto, valdría la pena responder ¿de qué forma el modelo pedagógico alemán, particularmente desde la tradición de Wilhelm von Humboldt, Herbart y Benner pueden contribuir a la construcción de cultura de paz en las IES de Colombia?

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abrego, M. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla*, México (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Aguilar, A. & Castañón, N. (2014). Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promueven una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. *Revista de comunicación de la SEECI*, 17(34), 83-94.
- Aguilar, A. (2009). *Paulo Freire, El camino de la praxis pedagógica al inédito viable* (Tesis de Grado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17017/AguilarGarciaCamilo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, I. (2009). *Apuntes sobre cultura de violencia y Cultura de Paz*. Guatemala: Centro de Investigación para la Paz.
- Andreu, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andr%C3%A9u-J.-2000.-Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada..pdf>
- Arenas, O. (2012). *Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de magisterio* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- ASCUN (2015). Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/uploads/default/news/8224e2689b68a48c7e3306a1467f107b.pdf>

- Ávila, M. (2012). Investigación en Ciencias Sociales: principios epistemológicos, teóricos y prácticos. *Diálogos* (2), 23, 87-136.
- Babeuf, G. (1975). *El manifiesto de los plebeyos*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/babeuf/el-manifiesto-de-los-plebeyos.pdf>
- Beltran Peña, F. (1996). Praxis y Poiesis en la Pedagogía y la Didáctica. *Lúdica Pedagógica*, (2). <https://doi.org/10.17227/01214128.2681>
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485-497.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistémica a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, (292), 7-36.
- Benner, D. (1997). Umgang und Wissen als Horizonte einer Bildungstheorie für die Schule. *Neue Sammlung*, 37(4).
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München, Deutschland: Juventa Verlag. (Traducción elaborada por Alexandra Arias, con fines exclusivamente académicos para el taller de investigación de Educación y Pedagogía CINDE UPN42.).
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe. Bogotá, Colombia.
- Bustamante, G. (2010). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1343310559kantylapedagogia_dr.bustamante.pdf
- Caireta, M. & Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: Paz, violencia, conflicto*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y Conflictos*. 2, 60-81. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Percy_Calderon.html

- Clemenz, M. (1996). Lengua y educación (Bildung) desde el punto de vista de Wilhelm von Humboldt. *Universität zu Köln*, 41 (2), 351-364.
- Congreso de la República de Colombia (1998). Ley 438 “por medio de la cual se aprueba el convenio entre la República de Colombia y la Universidad para la Paz para la creación de un Centro Mundial para la Investigación y Capacitación para la Solución de Conflictos” recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-105012_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2014). Ley 1732 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Copello, E. & Rojas, L. (2008). Estudiantes: comunicación y cultura de paz. *Revista Orbis*, (11), 28-65.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. : Sage Production, Inc. USA.
- Díaz, A. (2014). La utopía como elemento transformador de la sociedad. *Revista Límite*, (11), 56-85.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fisas, V. (1998). Una Cultura de Paz. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Fitzpatrick, S. (1977). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). Papel da educação na humanização. Obra de Paulo Freire; Série Artigos.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness (Vol. 1)*. Bloomsbury Publishing. Chennai, India.

- Fundación Cultura de Paz (2010). Informe Mundial de Cultura de Paz. Recuperado de http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/InformeMundial_CulturadePaz_2001-10.pdf
- Fundación Universitaria del Área Andina (s.f.). *Naturaleza, valores y principios*. Recuperado de <http://www.areandina.edu.co/content/filosofia-areandina-2>
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gallo L. E. (2005). Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(6), 1-12.
- Galtung, J. & Ikeda, D. (2007). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia.
- Galtung, J. (1980). *Essays in peace research* (Vol. 5). Ejlers. California, USA
- Galtung, J. (1984). *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar: una introducción al trabajo de conflictos*. México: Montiel y Soriano Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1980). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Guadarrama, P. (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Gualy García, L. (2015). *Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina. Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Gualy, L. (2015). *Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (No. 1). Madrid, España: Taurus.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

- Honnet, A. (2009). El rescate de lo sagrado desde la filosofía de la historia. En: *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Madrid: Katzeditores.
- Hostil O.R. y Stone. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley.
- IPAZUD. (2014). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://ipazud.udistrital.edu.co/index.php/43-quienes-somos/582-que-es-ipazud>
- Jiménez Bautista, F. (2006). Paz neutra y la realidad indígena como estructura de espacios neutrales de paz. *Espacios Públicos*, 9(17).
- Jiménez, B. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (34), 21, 21-54.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un Paradigma Pacífico: la Paz Neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales UAEM, Número Especial*, 141-190.
- Kant, E. (1784). Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Recuperado de <file:///C:/Users/Jose%20Est%C3%A9vez/Downloads/Dialnet-RespuestaALaPregunta-4895205.pdf>
- Kant, I. (1995). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Tomo 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Kanz, H. (1999). Immanuel Kant (1724—1804). En: www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf
- Kluckhohn, C. & Kelly, W. (1945). *The Concept of Culture*. En *The Science of Man in the World Crisis*. Ralph Linton, Ed. New York: Columbia University Press. pp. 78-106.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), 223.
- Lederach, J. P., & Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y violencia? Busquemos alternativas creativas*. Bogotá: Ediciones Clara-Semilla.
- López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos imperfectos. *Luna Azul*. 33, 85-96.
- Liotard, J. F. (1998). *A condição pós-moderna*. J. Madrid: Olympio.
- Machado, A. (2011). *Colombia rural razones para la esperanza*. (No. LC-0580). Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

- Malinowski, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture, and Other Essays*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Martinez, V. (1997). "La guerra perpetua": la filosofía y la paz. *Ágora: Papeles de filosofía*, 16(1), 95-110.
- Martínez, V. (2000). La Filosofía para la Paz como Racionalidad Práctica. *Investigaciones Fenomenológicas* (4).
- Martínez, V. (2004). Educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces. *Decisio*, 52-57.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503815.pdf>
- MEN (2015). Decreto 1038 "por el cual se reglamenta la cátedra de la paz". Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- MEN. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Ediciones Populares.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.
- Montañés, M. & Ramos, E. (2012). La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 7(2), 241-269.
- Muñoz, F. & López, M. (2000). *Historia de la paz, espacios y actores*. Granada-España: Imprenta comercial.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. & Molina Rueda, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de paz y conflictos*, (3).
- Opler, M. (1947). Theories of Culture and the Deviant. *Proceedings of the Spring Conference on Education and the Exceptional Child*, pp. 8-15. Mimeographed, The Woods Schools, Lsnghorae, Pennsylvania.
- Palacios, F., & Meijide, M. (1979). *Distribución geográfica y hábitat de las liebres en la Península Ibérica*. Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza.
- Palomeque-Forero, L. (2016). El juego de rol: Aportes de la educación universitaria a la cultura de paz. *Educational innovation*, 6,(1), 64-72.

- Poveda Villafañe, L. (2014). Sociedad civil y educación: reflexiones desde una perspectiva de paz. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25 (1).
- Presidencia de la República de Colombia. (1991). Constitución Política Nacional de Colombia. Bogotá. Proudhon, P. J. (2007). *Filosofía da miséria*. São Paulo: Escala, 2.
- Rousseau, Jean-Jacques (2008). *Emilio, o de la Educación*. Veracruz, México: Biblioteca del Universitario.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/An%C3%A1lisis%20de%20contenido%20de%20Alexander%20Ruiz.pdf
- Runge Peña, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Colección Cátedra de Pedagogía.
- Runge Peña, A. (2009). La ética de Johan Friederich Herbatr como estética en sentido formativo o de como abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Educación y Pedagogía*, 55(21), 55-73.
- Runge Peña, A. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 59, 113-136.
- Runge Peña, A. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25.
- Runge Peña, A. & Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2).
- Salazar, J. (2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva educacional*, 54(1), 55-74.
- Salguero, S. (2004). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). Filosofía de la praxis, corregida y aumentada. México, Grijalbo, Teoría y praxis, (55), 464.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI. Madrid, España.

- Sánchez, A. (2013). *Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo pragmatismo sistémico a partir del programa Un Mundo Teñido de Paz* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Sánchez, J. (1994). Introducción. En M. Horkheimer y T. Adorno. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. (pp. 9-44). Madrid: Editorial Trotta.
- Sánchez, S. y Larrañaga, A. (2014). Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural. *Revista de paz y conflictos*, 7, 79-97.
- Santos, M. (2008). Robert Owen, Pionero del Management. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/6708/1/0027.pdf>
- Sarmiento, R. (2007). Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos inventario epistemológico. In *Anales del museo de América*. Museo de América.
- Shelley, A., Hernández, L., Maia-Herzog, M., Luna Dias, A., & Garritano, P. (2010). The blackflies (Diptera: Simuliidae) of Brazil. *Aquatic Biodiversity in Latin America*, 6, 821.
- Sorel, G. & Berlin, I. (2005). *Reflexiones sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Speck, J. & Wehle, G. (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: España.
- Thurnwald, R. (1935). *Black and white in East Africa: the fabric of a new civilization; a study in social contact and adaption of life in East Africa*. London: Routledge.
- Tortosa, J. (1999). Investigación sobre la paz, investigación para la paz: problemas y respuestas. *Papeles de cuestiones internacionales*, (69), 11-16.
- Tuvilla, J (2002). Cultura de paz: desafío de la educación del siglo XXI. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf>
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz, fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2). J. Murray: Cambridge, USA

- UNESCO (1999). Tomás Moro. *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada*, 24, 181-199.
- UNESCO. (1991). Pedagogía de la paz. Recuperado de <https://docplayer.es/92212106-Organizacion-de-las-naciones-unidas-para-la-educacion-la-ciencia-y-la-cultura-t-pedagogia-de-la-paz-discurso-del-sr.html>
- UNICAUCA (2015). Foros radiales sobre construcción de paz. Recuperado de <http://www.unicauca.edu.co/sitioemisora/noticias/foros-radiales-sobre-construcci%C3%B3n-de-paz>
- UNIMILITAR (s.f.). Zonas de Reserva Campesina. Recuperado de <http://www.iegap-unimilitar.edu.co/images/docs/zonas%20de%20reserva%20campesina.%20documento%20academico%201.pdf>
- UNIMINUTO (2016). Primera promoción del diplomado en paz y no violencia. Recuperado de <http://orientacion.universia.net.co/universidades/corporacion-universitaria-minuto-de-dios--uniminuto-84/noticias/primera-promocion-del-diplomado-en-paz-y-no-violencia-3248.html>
- UNIPAZ. (s.f.). Observatorio de construcción de paz. Recuperado de <http://www.unipaz.edu.co/observatorio.html#quienessomos>
- Universidad del Rosario (2015). Los desafíos para la construcción de una paz estable y duradera en Colombia. Recuperado de http://www.uro-sario.edu.co/sala_de_prensa/politica/Los-desafios-para-la-consolidacion-de-una-paz-dura/
- Universidad EAFIT (2015). La contribución de la irenología a la paz y la solución de conflictos. Recuperado de <http://envivo.eafit.edu.co/EnvivoEafit/?p=24596>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2015). II Congreso internacional de educación a distancia: Pertinencia y Calidad de la Educación a Distancia y Virtual en un escenario para la búsqueda de la Paz. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/eventos/2015/cf/cied/agenda_abril29.pdf
- Universidad San Buenaventura. (2015). Agenda II Congreso Regional del Paz, Redunipaz. Recuperado de <http://www.usbmed.edu.co/index.php/noticias-usb-general/1295-agenda-congreso-redunipaz>
- Urbina-Cárdenas, J. & Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1).

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en
Entrelibros E-book Solutions en diciembre de 2018.

Fue publicado por la Fundación Universitaria del Área Andina.
Se empleó la familia tipográfica Alegreya Sans.

Este libro busca comprender cómo se está construyendo cultura de paz en dos universidades de Bogotá a partir de los significados otorgados a la praxis pedagógica en la implementación de la cátedra de paz en estas instituciones.

Las prácticas pedagógicas, y el significado que le otorgan a las mismas los profesores a cargo de las cátedras de identidad institucional, están guiadas por principios afirmativos de la praxis pedagógica.

Jose Areth Estévez Ceballos

Docente e investigador de la Fundación Universitaria del Área Andina adscrito al programa de Psicología. Vinculado al grupo de investigación Psynergia de la misma institución. Con estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Ha liderado investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas en educación superior y violencia de género.

Jose Alfredo Monguí Fonseca

Docente universitario con una amplia trayectoria en el análisis de información cualitativa y cuantitativa, experto en evaluación y medición psicológica. Su trayectoria investigativa está ligada a la elaboración de instrumentos psicométricos y a la estimación del riesgo psicosocial. Su formación posgradual es en Desarrollo Educativo y Social.

Ligia Esther Flórez Bejarano

Directora de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Área Andina, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, con una amplia trayectoria académica e investigativa en la educación para la primera infancia y la planeación curricular orientada al desarrollo de competencias en educación inicial.

AREANDINA

Fundación Universitaria del Área Andina