



Educar para construir cultura de paz

Martha Cecilia Gutiérrez G.

Doctora en Educación de la Universidad de la Habana. Cuba. Estudios posdoctorales en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y Psicóloga de la Universidad de Manizales.

Docente titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Autora de varios libros, capítulos de libros y artículos especializados, a nivel nacional e internacional.

Investigadora principal del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias de la Educación

mgutierrez@utp.edu.co

Orfa Elica Buitrago J.

Magister en Orientación y Asesoría Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y Licenciada en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sede Tunja. Docente titular de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Autora de varios libros, capítulos de libro y artículos especializados, a nivel nacional e internacional.

Integrante del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias de la Educación

jerez@utp.edu.co

Carolina Franco Ossa,

Magíster en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente transitoria tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación

Ha publicado varios capítulos de libro, un libro y un artículo especializado, a nivel nacional e internacional

Integrante del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias de la Educación

carofranco@utp.edu.co

Educar para construir cultura de paz

Martha Cecilia Gutiérrez G.
Carolina Franco O.
Orfa E. Buitrago J.



Colección Trabajos de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
2023

Gutiérrez G., Martha Cecilia
Educar para construir cultura de paz / Martha Cecilia Gutiérrez G.,
Carolina Franco O. y Orfa E. Buitrago J. -- Pereira : Universidad
Tecnológica de Pereira, 2023.

91 páginas. -- (Colección Trabajos de investigación).

e-ISBN: 978-958-722-845-8

1. Tecnología de la información y comunicación 2. Prácticas
educativas 3. Formación docente 4. Educación – Paz – Colombia 5.
Conflicto colombiano 6. Desigualdad 7. Riesgo social 8. Justicia social

CDD. 303.6609861

Educar para construir cultura de paz

© Martha Cecilia Gutiérrez G.
© Carolina Franco O.
© Orfa E. Buitrago J.
© Universidad Tecnológica de Pereira

eISBN: 978-958-722-845-8

Autor imagen de cubierta: Santiago Rodríguez Ruiz
Mujer con ruana
Modelado en arcilla
75 x 58 x 34 cm
Ráquira, Ráquira
Gran Premio VII Salón BAT de Arte Popular,
Colombia y el Medio Ambiente

Proyecto de Investigación: Educar para la paz en contextos escolares Cod. 4-20-5.

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:
Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:
María Alejandra Henao Jiménez
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

Agradecimientos	5
Introducción	7
CAPÍTULO UNO	
El Conflicto y la Educación para la Paz. Una Relación Compleja y Necesaria.....	14
Introducción	16
Concepciones de conflicto de estudiantes y profesores de educación básica	18
CAPÍTULO DOS	
La Educación para la Paz: un Camino en Construcción	29
Una aproximación a la educación para la paz	31
Una mirada a la educación para la paz en el siglo XX	32
Enfoques de educación para la paz.....	34
La educación para la paz basada en la enseñanza de contenidos	34
La educación para la paz desde el desarrollo de habilidades de pensamiento	36
La educación para la paz en la teoría crítica	38
CAPÍTULO TRES	
Prácticas educativas para la construcción de cultura de paz.....	45
Introducción	47
La memoria histórica en el análisis de la realidad social del presente y la búsqueda de posibilidades de futuro.....	48
El reconocimiento y el respeto a los derechos humanos para la convivencia social.....	54
La formación de pensamiento crítico y la construcción de cultura de paz en la escuela.....	56
El pensamiento crítico y las prácticas de educación para la paz	58
CAPÍTULO CUATRO	
Construir Cultura de Paz. Un Reto para la Educación.....	67
Introducción	69
Repensar las finalidades de la educación para la paz	71
Repensar e integrar los currículos y las prácticas de educación para la paz con los contextos	73
El conflicto y la democracia en la historia de Colombia. Siglos XX y XXI	76
Actividades de enseñanza y de aprendizaje.....	77
Reflexión final	78
Referencias	81

Lista de Figuras

Figura 1. Concepción de conflicto expresada por una estudiante de grado segundo de primaria.....	19
Figura 2. Concepciones de conflicto expresadas por un grupo de profesores de educación básica.....	20
Figura 3. Ejemplo de una situación problematizadora para la enseñanza de la diversidad.....	55
Figura 4. Mapa con zonas de conflicto en el mundo, año 2022	61
Figura 5. Características de la cultura de paz según Tuvilla	71

Lista de Tablas

Tabla 1. Comparación de las concepciones de conflicto identificadas en el grupo de profesores y de estudiantes	21
Tabla 2. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto basada en contenidos	35
Tabla 3. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento.....	37
Tabla 4. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto desde la perspectiva crítica	40
Tabla 5. Conceptos sobre el conflicto colombiano desde distintas fuentes de información y testimonios.....	51
Tabla 6. Síntesis de una experiencia de enseñanza del conflicto desde el estudio de casos controversiales	76

Agradecimientos

Las autoras de este texto expresamos nuestro profundo agradecimiento a los estudiantes de la Maestría en Educación, de la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales, que participaron en esta investigación y nos permitieron analizar sus experiencias en educación para la paz.

A la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, por la financiación del proyecto de investigación y de esta publicación.

A los niños, niñas y jóvenes de las comunidades educativas que hicieron parte de la investigación y nos compartieron sus pensamientos, sentimientos, emociones y acciones sobre el conflicto y la paz.

Introducción

Según el Índice de Paz Global 2022 (*Global Peace Index, 2022*) del *Institute for Economics and Peace*, ha aumentado la intensidad de los conflictos internos, la tensión en las relaciones entre países vecinos, la población desplazada y refugiada, así como la desigualdad económica y social.

Así mismo, de acuerdo con el Informe del *International Institute for Democracy and Electoral Assistance*, IDEA (2022), la calidad de la democracia ha disminuido a nivel global con el surgimiento de gobiernos autoritarios y represivos que niegan las libertades de la población a decidir sobre asuntos cruciales de sus vidas y sus comunidades. Según dicho documento, la cantidad de países que se mueven en dirección al autoritarismo supera al número de los que transitan hacia la democracia.

Adicionalmente, el *International Civic and Citizenship Study Education* (ICCS, 2022a), el cual analiza las percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad, reporta un aumento porcentual en la simpatía de los estudiantes de educación básica hacia movimientos autoritarios, la desconfianza de estos hacia las instituciones públicas, el gobierno y los procesos electorales.

Un aspecto en común de los tres informes anteriores es la recomendación que hacen a los gobiernos y a los sistemas educativos de revisar los currículos y las prácticas de educación ciudadana, para que

los estudiantes puedan comprender la complejidad de la realidad social y participar de manera activa en la transformación de sus contextos. Según el Informe del ICCS (2022b), cuando ellos tienen niveles altos de conocimiento cívico están menos de acuerdo con justificaciones hacia un régimen dictatorial, infracciones de la ley, uso de prácticas gubernamentales autoritarias y la violencia.

En el contexto colombiano en el que se desarrolla la investigación que da origen a este texto, se encuentran informes como el de la Comisión de la Verdad de Colombia (2022b) y el estudio de Melo (2021), sobre las razones de la guerra y las justificaciones de la violencia en la historia del país, los cuales, también, recomiendan al gobierno nacional y al sistema educativo promover programas y prácticas educativas que ayuden a construir cultura democrática y de paz.

De acuerdo con las recomendaciones de los informes y los estudios citados, el propósito que ha orientado esta investigación es identificar, comprender y documentar prácticas de educación para la paz lideradas por el profesorado de instituciones de educación básica con población escolar afectada por el conflicto colombiano, para contribuir a la construcción de cultura de paz en los territorios.

El estudio de la investigación es de tipo cualitativo con métodos mixtos. El diseño es explicativo secuencial, se emplean instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo (cuestionario sobre concepciones de conflicto de profesores y estudiantes), para tener una primera aproximación al fenómeno estudiado y, de manera seguida se usan instrumentos cualitativos (análisis de prácticas de educación para la paz y grupos focales con profesores y estudiantes que participaron en estas). El análisis de los datos se hace a través del análisis de contenido mixto y de triangulación múltiple.

La ciudad elegida para el estudio fue Pereira, ubicada en la zona cafetera colombiana, porque, de acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2019), esta es receptora de población en situación de riesgo social, proveniente principalmente del suroccidente colombiano.

Según datos de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, del total de la población escolarizada en educación básica en el año 2019 en la ciudad, el 73,1 %, asiste a instituciones públicas, la mayoría de ellas con personas afectadas por el conflicto colombiano.

Las instituciones educativas que hacen parte del estudio fueron seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia (Bisquerra, 2004), con el fin de elegir aquellas que tienen mayor presencia de estudiantes provenientes de familias afectadas por el conflicto, según la Unidad de Atención y Reparación Integral de las Víctimas (UARIV, 2020).

Una vez identificadas las instituciones con mayor número de estudiantes provenientes de familias en situación de riesgo social durante los años en que se realizó la investigación (2018-2021), se procede a ubicar en estas a profesores voluntarios que hubieran liderado o participado en proyectos de educación para la paz en el mismo período y, después de firmar con ellos y con sus estudiantes acuerdos de confidencialidad de la información, la muestra queda conformada por 25 docentes y 552 niños, niñas y jóvenes de educación básica, con edades entre 6 y 17 años, aproximadamente.

Debido a que el conflicto colombiano ha tenido una influencia fuerte sobre las mujeres, los niños y las niñas (CNMH, 2013; UARIV, 2020), en la selección de la muestra en las instituciones educativas se da prioridad a este tipo de población.

Seleccionados los grupos de estudiantes y los profesores del estudio, se traza la siguiente ruta metodológica:

En una primera fase se diseñan y se validan sendos cuestionarios con preguntas abiertas dirigidas a los docentes y estudiantes seleccionados, con el propósito de hacer una aproximación a las concepciones del conflicto de cada uno de ellos.

Los cuestionarios son aplicados a los docentes y estudiantes que hacen parte de la investigación y, una vez procesados mediante análisis de contenido (Flick, 2012), los resultados constituyen la base para la identificación de los profesores que han liderado o han participado en

prácticas en educación para la paz en las instituciones educativas y que expresaron de manera voluntaria el interés de participar en el estudio.

En una segunda fase se observan y se registran prácticas de educación para la paz seleccionadas con criterios de variabilidad en cuanto a grados escolares, propósitos y objetivos propuestos, contenidos abordados, contextos en los que se desarrollan, estructura académica y metodologías empleadas, población a la que se dirigen, entre otros componentes propios de las prácticas educativas (Lederach, 1984; Galtung, 2003).

Las prácticas observadas se procesan mediante las técnicas de análisis de contenido y análisis documental (Flick, 2012). Posteriormente, con los resultados obtenidos, se realizó un grupo focal con los docentes participantes en esta fase para validar y triangular la información obtenida (Barbour, 2013).

Finalmente, se hace una comparación de los resultados de las prácticas analizadas a través de la técnica de triangulación mixta (Flick, 2014), con el fin de identificar semejanzas, diferencias y aspectos complementarios que aportan a la construcción de cultura de paz en los contextos educativos. De acuerdo con lo anterior, se estructura el texto que se presenta a continuación en cuatro capítulos.

En el capítulo uno, se hace una relación entre el conflicto y la educación para la paz, se presenta una síntesis de las concepciones del conflicto identificadas en el grupo de docentes y de estudiantes de educación básica, que participaron en el estudio y al final se hace una reflexión sobre la importancia de formar ciudadanos capaces de enfrentar los conflictos de manera positiva y de aportar a la construcción de cultura de paz.

En el capítulo dos, se presenta un recorrido de la educación para la paz y de los principales enfoques pedagógicos de la misma, desde las finalidades de la formación. Al final de este apartado, se hace énfasis en el paradigma emancipatorio de la educación para la paz, por considerar la potencia de este para la transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales.

En el capítulo tres, se presenta una propuesta de enseñanza de la educación para la paz basada en la problematización, la formación de pensamiento crítico, el análisis de la memoria histórica y los derechos humanos en el estudio de la realidad social, para que los estudiantes aprendan a resolver los problemas de manera no violenta y a buscar posibilidades de convivencia pacífica.

En el capítulo cuatro, se propone la construcción de cultura de paz como una finalidad educativa, que permita la formación de ciudadanos capaces de analizar de manera crítica el presente, de construir otras representaciones e interpretaciones del pasado y de proyectar otros futuros posibles.

Finalmente, el reto que deja la investigación es continuar profundizando en prácticas de educación para la paz en los contextos locales, con especial importancia en las comunidades que por condiciones de violencia, de desigualdad o de riesgo social como las que hicieron parte del estudio, han sido invisibilizadas, para aportar a la construcción de una democracia incluyente y de justicia social.

1

**CAPÍTULO
UNO**

El Conflicto y la Educación para la Paz. Una Relación Compleja y Necesaria

*¿Por qué el conflicto trata de prolongarse y continuar?
¿Por qué pasó esto?
¿Qué afectaciones produjo a las personas, a la naturaleza, a la
democracia? ¿Quiénes y cómo lo causaron? ¿Qué podemos hacer
para que no se repita?
... ¿Por qué el país no se detuvo para exigir a las guerrillas y al
Estado parar la guerra política desde temprano y negociar una paz
integral?... ¿Qué hicieron los educadores?
¿Qué hicieron los jueces y los fiscales que dejaron acumular
la impunidad? ¿Qué papel jugaron los formadores de opinión y los
medios de comunicación? ¿Cómo nos atrevimos a dejar que pasara y
a dejar que continué?
(Comisión de la Verdad. Colombia, 2022a, p. 21)*

*“La paz es lo que obtenemos cuando la transformación creativa
del conflicto se produce sin violencia” (Galtung, 2003, p. 344).*



Colorado, J. A. (2018). *El Testigo* [exposición fotográfica]. Dirección de Patrimonio Cultural de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/internas-claustro/2018/el-testigo.html>

El propósito de este capítulo es mostrar la importancia que tiene el cambio en las concepciones de conflicto que han predominado en la enseñanza de la educación para la paz. La reflexión inicia con una conceptualización sobre la relación entre el conflicto y la educación para la paz, posteriormente, se presenta una síntesis de las concepciones del conflicto identificadas en un grupo de docentes y de estudiantes de educación básica que participaron en la investigación de base para este texto. Se finaliza resaltando la importancia que tiene la perspectiva positiva y creativa del conflicto en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de democracia y justicia social.

Introducción

El interés mundial por la paz ha constituido un reto para los sistemas educativos en general, aunque los distintos balances muestran una evolución de la “concepción negativa y perfecta de la paz a otra más dinámica, amplia, positiva e imperfecta, se requiere mayor compromiso social y concreción para poder llegar a las aulas” (García, et al. 2019, p. 298).

Para los autores anteriores, así como para Tuvilla (2017) y Ware (2007), es necesario desarrollar prácticas educativas y sociales que ayuden a transformar las escuelas y las aulas, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a interactuar armónicamente en la solución de conflictos para convivir en sociedad.

Según Galtung (2003), el sistema educativo ha deslegitimado el conflicto como parte de la interacción humana. La población en general no ha sido educada para enfrentar los conflictos de manera positiva, por lo que no cuenta con herramientas para su transformación en algo positivo y creativo, generando resistencia al cambio.

En estudios de Jares (2001, 1997) se identifican los siguientes enfoques pedagógicos para el abordaje del conflicto en las aulas escolares:

- El enfoque tecnocrático que, responde a una concepción tradicional de la educación, en la que el conflicto se valora de

manera negativa y, por lo tanto, debe eliminarse, corregirse o evitarse, porque es sinónimo de desorden social (Apple, 1987).

- El enfoque hermenéutico- interpretativo, que considera el conflicto como algo inevitable en la interacción grupal, una oportunidad para estimular la creatividad (Jares, 1997). Desde esta perspectiva, el conflicto existe en la medida en que es percibido por las personas, depende de la subjetividad.
- El enfoque crítico, que considera el conflicto como algo positivo, inherente a la condición humana y necesario para la transformación de la vida social (Galtung, 1985). En este enfoque, el análisis del conflicto parte de la reflexión y el cuestionamiento sobre la realidad, no con fines violentos, sino con el propósito de educar en procesos democráticos y transformadores.

De acuerdo con los resultados reportados en el estudio de Jares (2001), en la educación ha prevalecido la concepción negativa del conflicto, que restringe el análisis a las consecuencias destructivas de este y no a lo que el conflicto es en sí, a las posibilidades que ofrece de convertir hechos o situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje, de concienciación, de desarrollo de la creatividad y de esperanza de poder construir colectivamente otros mundos posibles.

Cascón (2006) considera que la perspectiva negativa del conflicto, que ha predominado, se relaciona con la forma en que habitualmente se enfrenta o se “resuelve” (violencia, anulación o destrucción de una de las partes), porque no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de manera positiva.

La escuela en general ha enseñado el conflicto como algo negativo que debe eliminarse, corregirse o evitarse, por considerar que impide el buen funcionamiento de la sociedad. Entender el conflicto como “una realidad que posee el potencial para constituirse en oportunidad para el crecimiento personal y social” (Pérez & Vargas, 2018, p. 228), implica una oportunidad para aprender a regularlo y gestionarlo de manera positiva.

Desde la visión positiva y creativa del conflicto, la educación para la paz parte de las concepciones y las representaciones que tanto los profesores como los estudiantes tienen del conflicto, porque se trata de un fenómeno complejo en el que influyen factores históricos, sociales, políticos, culturales, entre otros, que están relacionados con la forma de interpretar la realidad y de actuar en ella. Las concepciones que las personas tienen del conflicto se expresan de manera inconsciente en la forma de enfrentar los problemas en la vida cotidiana, por lo que su abordaje pedagógico constituye una oportunidad para su transformación.

El reconocimiento de las concepciones de conflicto de los maestros y los educandos en los procesos pedagógicos de la educación para la paz facilita el acercamiento del currículo escolar a la realidad para problematizarla, no solo desde el conocimiento explícito o aprendido de manera consciente, que está más relacionado con el pensar y el decir, sino también desde el aprendizaje implícito, que se evidencia más en el hacer que en el decir, pero que influye de manera determinante en la forma de explicar y comprender la realidad (Pozo, 2006).

Concepciones de conflicto de estudiantes y profesores de educación básica

Con base en la reflexión anterior, en la investigación que da origen a este texto se identificaron las concepciones de conflicto de 552 estudiantes (entre 6 y 17 años, aproximadamente) y de 30 profesores de educación básica de instituciones públicas, en una región colombiana considerada por la Unidad de Atención y Reparación Integral de Víctimas (UARIV, 2020) como receptora de población afectada por el conflicto.

Las concepciones de conflicto son identificadas a través de sendos cuestionarios con preguntas abiertas para cada estamento, los cuales son analizadas a través de la técnica de codificación temática (Flick, 2014), para identificar desde las voces de los estudiantes y los profesores lo que para ellos es el conflicto, las causas, las consecuencias, los tipos de conflictos, las formas de solución de estos, entre otros. A continuación, se sintetizan los resultados obtenidos en esta etapa.

El 92% de los estudiantes, independientemente de la edad y del grado de escolaridad, relacionan el conflicto con peleas, caracterizadas como agresión física (golpes, heridas, juegos bruscos, puños, puntapiés, halar el pelo a los compañeros, poner zancadilla, lesiones con armas, entre otros) y con agresión verbal (insultos, alegatos, discusiones, expresiones obscenas, gritos, apodos). El 8% restante lo vinculan con pérdida de la vida. Por ejemplo, para una niña de grado segundo de primaria el conflicto es: “Unos malos los amenazaron (a la familia) y se tuvieron que ir para otro lugar” (E116)¹ (Figura 1).

Figura 1. Concepción de conflicto expresada por una estudiante de grado segundo de primaria



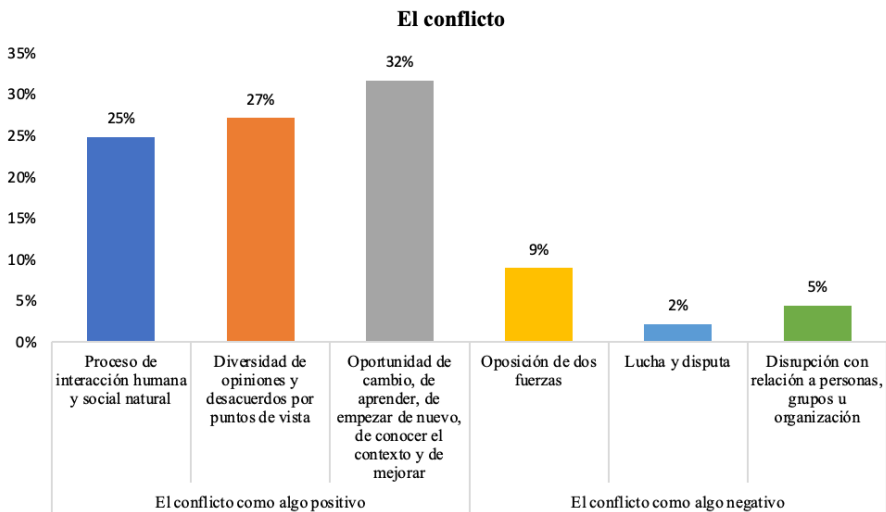
Fuente: Gallego, A. y Martínez, A. (2018). *Concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública del área urbana de la ciudad de Pereira*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP.

¹ Los nombres de los profesores y los estudiantes que hacen parte del estudio fueron codificados por razones éticas. En adelante la letra E significa estudiante y la D, docente. Los números corresponden al código asignado a cada uno de ellos.

En general, para el estudiantado el conflicto se relaciona con vivencias, experiencias y discursos cotidianos en los contextos locales; lo cual coincide con lo que Galtung (2014) denomina conflicto directo, en el que la negociación, el diálogo y la regulación basada en el respeto por la diferencia construye cultura de paz.

En los resultados del análisis del cuestionario de los profesores, se encontró que para el 84% de ellos el conflicto es un fenómeno positivo. Por ejemplo, una profesora de una institución educativa rural define el conflicto como: “oportunidad de cambio, de aprender, de conocer el contexto y de mejorar” (D19). Sin embargo, para el 16% restante el conflicto es algo negativo, tal y como se puede ver en esta definición dada por un profesor de una institución educativa urbana: “es oposición de fuerzas por el poder y perturban la vida en la comunidad” (D7) (Figura 2).

Figura 2. Concepciones de conflicto expresadas por un grupo de profesores de educación básica



Fuente: Gutiérrez, M., Calderón, M., Franco, C. y Buitrago, O. (2022). *Educar para la paz en los contextos escolares*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Para los docentes que hacen parte del estudio, el conflicto depende de lo que se haga con él, de la forma en la que se aborda para convertirlo en oportunidad de cambio. Esta posición coincide con las posturas de Cascón (2006) y de Fisas (2011) de transformar el conflicto en una oportunidad para aprender y generar alternativas que ayuden a superar la violencia.

Al comparar las diferencias identificadas en las concepciones que tienen del conflicto los profesores y los estudiantes, sobresalen los aspectos que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación de las concepciones de conflicto identificadas en el grupo de profesores y de estudiantes

Dimensiones	El conflicto desde las concepciones de los profesores	El conflicto desde las concepciones de los estudiantes
Clases de conflicto	El conflicto social.	Armado
Causas del conflicto	La lucha de poder, la desigualdad social.	Diferentes formas de pensar
Consecuencias del conflicto	<i>Positivas:</i> transformación para mejorar la calidad de vida.	Violencia
	<i>Negativas:</i> guerras y masacres.	
Formas de solución del conflicto	Negociadas (pacíficas): llegar a consensos, acuerdos, pactos, conciliación, compromisos y diálogo.	Negociación
Definición del conflicto	Fenómeno positivo: oportunidad para aprender, cambiar, conocer el contexto y de mejorar.	Problema - pelea
	Fenómeno negativo: lucha y disputa del poder que perturba la armonía.	

En las “clases de conflicto”, los docentes priorizan el conflicto social y lo caracterizan desde la relación con los diferentes sectores de la sociedad y del Estado. Este concepto coincide con la postura de Coser (1970), para quien el conflicto es inherente a la dinámica social y su motor de cambio.

El tipo de conflicto que los estudiantes más identifican es el armado, que lo relacionan con enfrentamientos entre grupos con uso de armas. En un ejemplo, un joven de 14 años de una institución educativa pública urbana, expresa: “el conflicto que más se da en Colombia es el de las FARC y los paramilitares que se matan entre sí y matan a la gente inocente de las comunidades” (E432).

A partir de la concepción de los estudiantes sobre el conflicto armado, se revisa el *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz* (Escuela de Cultura de paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2022), que lo caracteriza como:

el enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (ej. población herida o desplazada, violencia sexual y de género, inseguridad alimentaria, impacto en la salud mental y en el tejido social o interrupción de los servicios básicos); b) pretende la consecución de objetivos diferenciados de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: - demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; - oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; - o control de los recursos o del territorio. (p. 19)

No obstante, existen varias diferencias entre lo que para los estudiantes es el conflicto armado y lo que propone el informe anterior. Fisas (2006) plantea que el conflicto, independientemente de las causas que lo originan, del tipo o del nivel que cubra en la escala social (micro, meso, macro o mega), debe ser siempre una oportunidad de encuentro, de transformación de la cultura de violencia en cultura de paz.

En la dimensión de “las causas del conflicto” se encuentra que los docentes y los estudiantes tienen concepciones diferentes. Para los primeros la principal causa es la lucha ocasionada por la desigualdad y

la injusticia social, la cual está relacionada con la violencia estructural propuesta por Galtung (2009), que impide la satisfacción de las necesidades básicas y de la realización humana. Mientras que, para los segundos, la principal causa del conflicto son las diferencias en las formas de pensar. Por ejemplo, un estudiante de quinto de primaria, expresa que el conflicto se da “porque unos se creen más que los otros” (E302). Este concepto coincide con lo que Coser (1970) denomina conflicto irreal, ocasionado por la necesidad de liberar tensiones entre antagonistas.

En “las consecuencias del conflicto” también hay divergencias entre las concepciones de los profesores y los estudiantes. Para los docentes el conflicto puede tener consecuencias positivas y negativas. El grupo que lo identifica como un fenómeno positivo considera que este fenómeno favorece la transformación para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, lo cual coincide con planteamientos como los de Cascón (2006) y Lederach (1984), para quienes el conflicto favorece el cambio social. En contraste con lo anterior, el grupo docente que identifica las consecuencias negativas del conflicto, lo relaciona con la guerra y la violencia. Por ejemplo, varios docentes hablan de fenómenos ocurridos en Colombia o en el mundo “como las masacres de comunidades indígenas, de partidos políticos opositores (La Unión Patriótica en la década de 1990), de líderes sociales, la guerra entre Rusia y Ucrania, entre otros” (D5; D19; D22), que generan violencia, insurrección y conflictos al interior de las comunidades.

Para los estudiantes “las consecuencias del conflicto” están asociadas con la violencia que se expresa a través de agresiones verbales, físicas y psicológicas. Por ejemplo, un joven de grado octavo dice: “Los conflictos siempre terminan en violencia, porque la persona ya no puede más con la rabia que tiene, y termina agrediendo a la otra persona o insultándolo y así se agranda el problema” (E327). Al respecto, un estudio de Melo (2021) sobre las causas de la violencia en Colombia concluye que esta se ha naturalizado, prolongando el conflicto que ha vivido el país a lo largo de su historia, lo cual debe ser rechazado en todas sus manifestaciones.

En la siguiente dimensión, “las formas de solución del conflicto”, aunque los profesores y los estudiantes coinciden en que estos deben ser resueltos de manera negociada (pacífica), para estos últimos la estrategia propuesta es la del diálogo, ofrecer disculpas o el perdón, mientras que los docentes proponen distintas formas como los consensos, los acuerdos, los pactos, la conciliación, el cumplimiento de los compromisos adquiridos por diálogo directo, con mediación o por arbitraje. El siguiente es un ejemplo expresado por una profesora: “la negociación y la firma del acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y el movimiento guerrillero FARC, en el año 2016, con la mediación de organismos como la ONU y de países como Noruega y Cuba” (D3).

La negociación y el diálogo propuestos por los docentes y los estudiantes para la solución de los conflictos coincide con lo que diversos autores (Lederach, 2000; Galtung, 2004; Fisas, 2004, 2011; entre otros) consideran como una oportunidad para generar confianza, voluntad política y moral en la búsqueda de cambios que reduzcan la violencia y ayuden a construir cultura de paz.

En general, el balance anterior muestra que para los estudiantes el conflicto está asociado con la interacción humana en los contextos cercanos, ligado a prejuicios, estereotipos y percepciones sobre el mundo social adquiridas en la cotidianidad, desde la que han elaborado una concepción negativa de este fenómeno.

La concepción del conflicto como un fenómeno positivo que predomina en el grupo de docentes está asociada con problemas estructurales derivados de la desigualdad, las injusticias sociales, el desequilibrio en el poder político, la violación de los derechos humanos y otros denominados por Galtung (2009) como violencia estructural, la cual afecta la satisfacción de las necesidades básicas y la realización humana e impide la cooperación no violenta e igualitaria entre personas y grupos que no tienen que ser similares.

Las diferencias encontradas en las concepciones del conflicto de ambos grupos son una evidencia de la complejidad del concepto y constituyen un reto para la enseñanza de la educación para la paz, que debe enfocarse desde una perspectiva positiva y creativa de este fenómeno, como oportunidad de cambio. Por ello, la educación para

la paz no puede desconocer las concepciones y las representaciones de los estudiantes y los docentes sobre el mundo social en general, para así facilitar procesos formativos que relacionan el ser, el saber, el pensar y el hacer de las personas en la vida ciudadana y social (Calderón, et al. 2022).

En la enseñanza del conocimiento social en general, es necesario tener presente no solo el aprendizaje explícito o aprendido de manera consciente, sino también el implícito, el que se adquiere y se manifiesta de manera inconsciente en acciones discriminatorias hacia las personas o los grupos sociales por estereotipos, prejuicios y percepciones que tienen un contenido emocional alto y son complejas de transformar.

De acuerdo con el concepto anterior, en la enseñanza de la educación para la paz es esencial partir de las concepciones sobre el mundo social de los participantes, para acercar el conocimiento a la realidad de manera no tácita, sino problematizada, de manera que facilite el análisis de casos, situaciones, problemas y experiencias relacionadas con la realidad. De esta manera, se logra que, a través del diálogo y el debate, los estudiantes aprendan a diferenciar verdades de relatos del odio, a interpretar el conocimiento desde diferentes versiones, a comprender y tomar decisiones informadas en la vida ciudadana y democrática. Por ejemplo, una profesora que hace parte del estudio, expresa: “detrás de cada derecho ganado hay muchos conflictos de gente que ha luchado porque fuéramos iguales y a veces esto no lo valoramos ni en la escuela ni en la vida” (D4).

Para autores como Lederach (2000), Jares (2001) y Tuvilla (2017), la educación tiene el compromiso de contribuir a la transformación de la forma como se perciben y se solucionan los conflictos, para que los estudiantes puedan participar en la transformación de los contextos como ciudadanos activos y no como espectadores. El cumplimiento del propósito anterior requiere de una visión crítica del currículo escolar, en la que el conflicto sea un eje de la formación y una oportunidad para el desarrollo del pensamiento en los niños, niñas y jóvenes.

En esencia, el reto es aportar a la construcción de una educación para la paz desde y para la acción, que supere las cátedras aisladas y

cubra el currículo escolar, las comunidades educativas y los contextos locales en general, porque, en palabras Fisas (2011):

Educación para la paz, sin duda alguna, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia (...). La construcción de la paz, por tanto, empieza en la mente de los seres humanos: es la idea de un mundo nuevo. El respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, la amistad entre las naciones, todos los grupos raciales y religiosos: he aquí los fundamentos de la obra de la paz. (p. 11)

2

**CAPÍTULO
DOS**

La Educación para la Paz: un Camino en Construcción

“La transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales como oportunidades, para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, que responda a los problemas de la vida real en las relaciones humanas”.
(Lederach, 2000, p. 47)

“Educar para la paz, sin duda alguna, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia. Tendríamos que dedicar más tiempo a aprender de nuestros propios conflictos, puesto que la paz no es otra cosa que la fase superior de los conflictos”. **(Galtung, 2003, p. 354)**

“La historia que contamos o el futuro que imaginamos se refleja en los contenidos que enseñamos”
(Giroux, 2019).



Fuente: González, B. (2022). *A posteriori (detalle)*. Exposición *Bruma*. Foto de Sandra Vargas. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. *Artishock*. <https://artishockrevista.com/2022/09/21/beatriz-gonzalez-y-la-bruma-de-la-memoria/>

En este capítulo se presenta un recorrido por la educación para la paz y se sintetizan los principales enfoques educativos que tiene esta corriente, de acuerdo con las finalidades de la formación.

Una aproximación a la educación para la paz

La paz es un concepto polisémico desde el origen mismo del término. En la cultura griega *eirene* significaba armonía, serenidad, ausencia de conflicto entre conciudadanos en búsqueda de la unidad interior o espiritual y social. Para los romanos, *pax* equivalía a relación legal y recíproca entre dos partidos, para mantener, respetar lo legal y el orden establecido. Y, en la China milenaria, la paz era un camino para la búsqueda de armonía con la naturaleza, el rechazo de la violencia y la evitación de la guerra.

El concepto de paz que más ha influido en el mundo occidental es el que la relaciona con ausencia de conflicto o hacer la guerra como vía legal para alcanzar la paz. Esta concepción es también la más difundida por la escuela desde los enfoques tradicionales de la enseñanza, basados en la historia de vencedores sobre vencidos (Jarés, 2001; Galtung, 2003; Lederach, 1984).

A partir del siglo XX, el concepto empieza a resignificarse con el surgimiento de movimientos pacifistas después de las dos guerras mundiales. Con el movimiento de “la paz por la escuela”, liderado por autores como Dewey, Montessori, entre otros, y con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de este mismo siglo, inicia el interés mundial por la educación para la paz, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (Pérez, 1995).

En este mismo período, también surge el movimiento de la ‘*noviolencia*’, para buscar por medios pacíficos un cambio social y político. El ejemplo emblemático de esta iniciativa es liderado por Gandhi en la India, quien, con acciones de desobediencia civil, buscaba el respeto total al ser humano, el compromiso sociopolítico con el cambio social y la paz.

En los movimientos anteriores, la paz ya no es considerada, desde una concepción negativa, como ausencia de conflicto y guerra, sino, desde una perspectiva positiva, es asociada con la construcción de justicia social (Tuvilla, 2017). En este cambio, Galtung (1985) diferencia el conflicto de la violencia y, en este último concepto, también distingue entre:

- La violencia directa, causada por personas concretas contra otras.
- La violencia estructural, vinculada con problemas de desigualdad, represión e injusticia social.
- La violencia cultural, asociada a estereotipos y prejuicios que refuerzan relaciones de dominio y sumisión a quienes no se ajustan a los cánones hegemónicos.

Con el aporte de Galtung (1985) sobre la violencia se abre el debate a la concepción de paz negativa, predominante hasta ese momento, por considerarla limitada, e inicia la investigación y los desarrollos desde la perspectiva de la paz positiva. Según el autor, la paz solo es posible si hay justicia social. En este nuevo escenario empiezan a aparecer otras teorías y clasificaciones de la paz, como: paz estable vs paz inestable; paz participativa (Doyle & Sambanis, 2006); paz sostenible (Coleman, 2012); paz neutra (Jiménez, 2019), entre otras.

El avance en los estudios sobre el conflicto y la paz, así como los movimientos pacifistas y de '*noviolencia*', facilitan a varios organismos multilaterales (ONU, UNESCO, entre otros) liderar, a mediados del siglo XX, la iniciativa de la educación para la paz (EP), con el propósito de construir cultura de paz.

Una mirada a la educación para la paz en el siglo XX

Hasta la década de 1970, el enfoque predominante en la educación para la paz es el de la paz negativa. Con los aportes de Galtung (1974, 1985) de paz positiva, vinculada con valores relacionados con la realización humana como la cooperación igualitaria no-represiva entre naciones o personas, no necesariamente similares, inicia a una serie de estudios en educación y pedagogías para la paz, centradas en la confianza, la reciprocidad, el mutualismo y la cooperación.

En la misma época de Galtung, Lederach (1984) plantea que la paz es un concepto multidimensional que requiere una mirada más amplia de la vida humana y social, por lo que elabora una propuesta de educación para la paz desde una concepción positiva y creativa del conflicto, basada en la ausencia de condiciones no deseadas (guerras, marginación, hambre, pobreza, entre otras) y en la búsqueda de condiciones y circunstancias deseadas, como la cooperación, la asociación activa y el beneficio común en la construcción de alternativas de cambio.

También Fisas (1998) propone una educación para la paz enfocada en el reconocimiento de la diversidad presente en la vida social, en aprender a gestionar de manera positiva los conflictos y reconocer los derechos de otras personas y culturas, para favorecer la convivencia y la construcción de cultura de paz.

A finales del siglo XX, surgen otras propuestas de educación para la paz desde distintas perspectivas, entre ellas la teoría crítica y la decolonial, que amplían el concepto de conflicto por el de ‘conflictos’ y dan cada vez más importancia a la participación de las personas en la regulación de estos para la transformación humana y social.

Para Freire, et al. (1995), la educación para la paz va más allá de la idea de paz negativa o positiva. Estos autores proponen una pedagogía para la paz basada en la defensa de la condición humana, la lucha contra la deshumanización o cosificación, el empoderamiento de las personas y de las comunidades para su emancipación. La propuesta se sustenta en tres componentes:

- La reconstrucción de las condiciones estructurales generadoras de situaciones de opresión e injusticia social, que imposibilitan el proyecto de humanidad individual y colectiva, porque “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas” (p. 39).
- La búsqueda de alternativas a las situaciones de opresión e injusticia social, apoyada en el diálogo y la construcción de proyectos políticos conjuntos, que imaginen otros mundos posibles.

- La praxis transformadora de las situaciones de opresión, construida con la comunidad en dialogicidad permanente.

También desde finales del siglo XX, la teoría decolonial propone una educación para la paz basada en la búsqueda de una ‘paz neutra’, que integra el siguiente conjunto indivisible de generaciones de ‘paces’ complementarias para la transformación pacífica de los conflictos y la creación de cultura de paz. Según Jiménez (2019, p. 24), estas son:

- En la primera generación, la paz negativa y la paz positiva de Johan Galtung.
- En la segunda generación, la paz social, la paz gaia o ecológica y la paz interna.
- En la tercera generación, la paz multicultural, intercultural y transcultural.
- En la cuarta y última generación, la paz vulnerable, la sostenible y la resiliente.

Las distintas iniciativas de educación para la paz, que han surgido especialmente desde mediados del siglo XX, se enmarcan en los enfoques pedagógicos para la enseñanza de esta, los cuales se sintetizan a continuación.

Enfoques de educación para la paz

De acuerdo con las finalidades de la educación para la paz, se diferencian tres tendencias pedagógicas, así (Ramírez, 2019; Pedraza & Rodríguez, 2020):

- Educación basada en la enseñanza de contenidos.
- Educación basada en la formación de habilidades de pensamiento.
- Educación basada en una perspectiva crítica del conflicto y los derechos humanos.

La educación para la paz basada en la enseñanza de contenidos


En la perspectiva basada en contenidos, el propósito de la educación para la paz es formar estudiantes con conocimientos que les

sirvan para encontrar soluciones a situaciones de violencia, injusticia, evitación del conflicto, la guerra, entre otras.

En la educación basada en contenidos, el profesor es quien tiene el saber a enseñar de manera fiable, con el apoyo de libros de texto que narran historias de guerra, de derechos humanos o de conflictos, para que los estudiantes adquieran conocimientos sobre el tema y los puedan aplicar en la vida cotidiana. Un ejemplo de este tipo de práctica educativa se evidencia en el siguiente caso.

Una profesora enseña el conflicto a un grupo de 19 estudiantes de segundo grado de básica primaria, con edades entre los 7 y los 9 años, que provienen de familias afectadas por el conflicto colombiano o de población migrante en condición de riesgo social (Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019), a través de la propuesta que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto basada en contenidos

Propósito	Que los estudiantes identifiquen el conflicto desde la reflexión de los entornos cercanos.
Contenidos desarrollados	Conflicto, tipos de conflicto, causa del conflicto, consecuencias de los conflictos, resolución de conflictos.
<p>Metodología</p>  <p>Choco busca desesperadamente una mamá, y aunque la busca parece imposible encontrarla...</p>	<p>La práctica inicia con la lectura de un cuento infantil (<i>“Choco encuentra una mamá”</i>, Kasza, 1992) a partir de la cual la profesora presenta imágenes sin color del cuento, propone a los estudiantes la construcción de una historia, basada en lo visto en la imagen, donde expongan la situación de conflicto, ¿quiénes participaron en este, por qué participaron en él y cómo lo solucionaron?</p> <p>Posteriormente, el grupo realiza un conversatorio, dirigido por la profesora, sobre el conflicto, qué es, causas, consecuencias y solución. Los estudiantes escriben en la bitácora lo que reconocen del tema.</p> <p>En la sesión final, los estudiantes expresan a través de un dramatizado los conceptos trabajados en la práctica educativa.</p>
La evaluación	La profesora retroalimenta los conceptos expresados por los estudiantes en los dramatizados.

En la experiencia anterior se evidencia una práctica de educación para la paz que prioriza los contenidos a enseñar, la cual desconoce la importancia de la reflexión y de la autocrítica sobre los valores dominantes, que fomenta la visión negativa de la paz (Lederach, 1984).

La educación para la paz desde el desarrollo de habilidades de pensamiento

La educación para la paz basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento tiene como propósito facilitar a los estudiantes la adquisición de competencias para la comprensión del mundo, la toma de decisiones conscientes e informadas en el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez & Pagés, 2018).


En esta perspectiva de la educación para la paz, el mundo social y cultural no se conoce solamente desde las manifestaciones observables, deben tenerse en cuenta los significados, las razones y las intenciones subjetivas de las personas en la interacción humana. Por lo tanto, la enseñanza constituye una práctica comunicativa en la que los estudiantes tengan la posibilidad de enriquecer, conectar y reestructurar el conocimiento.

En este tipo de prácticas educativas basadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento, el conocimiento se reconstruye a través de procesos de enseñanza participativos, que movilizan la capacidad cognitiva de los estudiantes (describir, explicar, interpretar, justificar, argumentar) y su disposición conductual para el reconocimiento de creencias, prejuicios, mitos y de posiciones sobre el conflicto, la verdad, la paz, la guerra, la violencia, la libertad, entre otros temas, en los que hay que aprender a dialogar, debatir, desarrollar capacidades para la aceptación de la diferencia y la toma de decisiones informadas, como base para la construcción de cultura de paz.

En esta perspectiva de la educación para la paz, la planificación y el desarrollo de la enseñanza se fundamenta en el análisis de problemáticas cercanas a la cotidianidad de los estudiantes, para que puedan comprender el medio en el que viven, actúan y del cual tienen muchas referencias y vivencias. Un ejemplo de este tipo de prácticas se identifica en el siguiente caso que se presenta en la Tabla 3.

La práctica es desarrollada por una docente con estudiantes entre 6 y 8 años de grado segundo de primaria, los cuales pertenecen a un contexto en situación de vulnerabilidad social, constituido en su mayoría por campesinos, indígenas y población afrodescendiente, provenientes de diversos lugares por desplazamiento forzado (UARIV, 2020).

Tabla 3. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento

<p>Propósito</p>	<p>Que los estudiantes comprendan el conflicto como una oportunidad para la convivencia humana</p>
<p>Contenidos</p>	<p>El conflicto, tipos, causas, protagonistas, contexto, consecuencias, formas de resolución y convivencia humana</p>
<p>Metodología</p>  <p>https://makemake.com.co/fichas/MM0047/el-mordisco-de-la-medianoche</p>	<p>La profesora inicia la práctica de enseñanza con la narración de un cuento adaptado del texto <i>El mordisco de la media noche</i> de Leal (2009), que relata la historia una niña indígena wayúu que vivía con su familia en una ranchería de la Guajira (Límites entre Venezuela y Colombia). Cuando la familia descubre involuntariamente un delito, los obligan a huir a una gran ciudad, donde vivirán como desplazados. Allí se apodera de ellos el “mordisco de la medianoche”, el hambre y la nostalgia por el hogar perdido.</p> <p>A partir del cuento, la profesora formula preguntas a los estudiantes y les propone un trabajo en pequeños grupos, trabajo individual y plenarias grupales para promover la participación de todos con ejemplos, dibujos, relatos de situaciones de conflicto o en juegos de roles con situaciones de conflicto, mediante los que expresan emociones, sentimientos, posibilidades de solución del caso analizado y de problemas cercanos a las comunidades educativas, como</p>

	<p>base para:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explorar el concepto de conflicto.- Identificar causas del conflicto y del desplazamiento forzado.- Identificar y analizar los tipos de conflictos.- Identificar, analizar y comprender las emociones y sentimientos que genera el conflicto en las personas.- Analizar los cambios que puede ocasionar el conflicto en la vida personal y social.- Reconocer mecanismos para la regulación de los conflictos.- Identificar y analizar formas de solución de los conflictos y elegir las que ellos consideran más adecuadas.- Proponer soluciones para aprender a convivir pacíficamente con los niños, las niñas y las familias que llegan a la comunidad.
--	--

En la experiencia anterior se evidencia una práctica de educación para la paz en la que el conocimiento escolar se integra con acontecimientos cercanos a la vida de los estudiantes, con el fin de que estos puedan, a través del diálogo y el debate, desarrollar capacidad de escucha, de análisis e interpretación para la toma de decisiones informadas sobre situaciones de su entorno y que puedan construir una visión del conflicto como parte de la vida humana y de la interacción social (Pedraza & Rodríguez, 2020; Tuvilla, 2017).

De acuerdo con Ramírez (2019), este tipo de experiencias ayuda a superar los estereotipos sociales del conflicto como sinónimo de violencia y favorece la construcción de otras representaciones de este como posibilidad para la construcción de cultura de la convivencia. En el mismo sentido, según el Consejo de Europa (2018), este tipo de experiencias favorece la construcción de ciudadanía social.

La educación para la paz en la teoría crítica

En la teoría crítica de la educación, la escuela cumple una función política y social con lo que se enseña y se aprende, la cual responde a intereses de las estructuras de poder, donde los profesores son agentes de


cambio, intelectuales transformativos (Giroux, 2003). En este enfoque, la educación para la paz busca formar ciudadanos comprometidos moral y políticamente con la construcción de sociedades democráticas, con justicia social.

En esta perspectiva, la base de la enseñanza es el debate, el diálogo y la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, para que aprendan a descubrir la intencionalidad de los hechos, a analizar, interpretar y valorar el proceso histórico que ha llevado a la realidad actual, a argumentar sobre lo que ha implicado el conflicto y sus posibles alternativas de futuro para saber actuar, convivir en sociedad y construir cultura de paz.

Un ejemplo de este tipo de práctica se identifica en el caso mostrado en la Tabla 4, realizado por una profesora en un programa de “Caminar 1” del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021²), con un grupo de 23 estudiantes, entre 13 y 17 años, que cursan en un año los grados sexto y séptimo de educación básica. Todos proceden de distintas regiones por situaciones derivadas del conflicto colombiano y venezolano (desplazamiento forzado, pobreza, exceso de repitencia escolar y otros).

2 Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2021). Aceleración del aprendizaje se define como un “modelo educativo que apoya a los niños, niñas y jóvenes entre los 10 y los 17 años de edad, que no hayan terminado la básica primaria, que sepan leer y escribir y que se encuentren en extra edad con el fin de que mejoren su autoestima, desarrollen las competencias de la básica primaria, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar sus estudios”. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82779:ACELERACION-DEL-APRENDIZAJE>.

Tabla 4. Síntesis de una práctica de enseñanza del conflicto desde la perspectiva crítica.

<p>Objetivo</p>	<p>Promover en los estudiantes la importancia de los derechos humanos para la regulación del conflicto como una oportunidad para la convivencia y la transformación social.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Conflicto, derechos humanos, causas, tipos, consecuencias, contexto, protagonistas, formas de resolución, respeto a la diferencia, convivencia.</p>
<p>Metodología</p> <p>La lucha contra la violencia de género*</p>  <p>Jineth Bedoya es una periodista, escritora y activista colombiana contra la violencia de género. Iniciadora de la campaña "No es hora de callar" que denuncia la violencia sexual y reclama a las sobrevivientes que alcen la voz contra la violencia de género. Y lo hace por un caso de violencia sexual que sufrió durante el conflicto armado.</p> <p>https://www.bbc.com/mundo/noticias-56491673</p>	<p>La profesora inicia la práctica de enseñanza solicitando a los estudiantes relatos de situaciones conocidas sobre violación de derechos humanos o de conflictos, los cuales constituyen la base para orientar un estudio de casos en grupos pequeños y en conversatorios generales, para compartir, debatir y aportar soluciones a los distintos ejemplos. Uno de los casos seleccionados por un grupo de estudiantes es sobre violencia de género (experiencia de la periodista Jineth Bedoya*) con el que realizan el siguiente proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifican las concepciones de conflicto de los participantes. - Identifican y analizan los derechos humanos violados en cada caso de estudio. - Contextualizan los casos de estudio en las comunidades (ubicación geográfica, organización política, económica, social y cultural, entre otros). - Comparan los casos con otras situaciones o hechos de vulneración de los derechos humanos cercanos a la vida de los estudiantes. - Buscan relaciones entre los casos, sus causas y la incidencia de estas en la vida de las personas involucradas. - Analizan emociones y sentimientos de las personas involucradas y afectadas en el caso. - Analizan los tipos de derechos vulnerados en los casos de estudio (fundamentales, sociales, políticos, ambientales, entre otros), los comparan con datos del

	<p><i>Informe de violación de los derechos humanos DD.HH. del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014)</i>³</p> <ul style="list-style-type: none">- Analizan las consecuencias de la vulneración de los derechos humanos en las personas y en las comunidades.- Proponen alternativas de regulación de los conflictos ocasionados por la vulneración de los derechos humanos.- Analizan la importancia de los derechos humanos para la convivencia en un estado social de derecho.- Identifican mecanismos y acciones de protección de los derechos humanos en las personas y las comunidades.- Reconocen su estatus como sujetos de derechos con el deber de participar en la construcción de una democracia incluyente, basada en la diversidad.- Proponen acciones posibles para la restauración de derechos humanos violentados en los estudiantes, en las familias y en la comunidad educativa.
--	---

En la práctica educativa anterior, la profesora asume el compromiso con la defensa de la condición humana y la potenciación de un grupo poblacional en situación de riesgo social, a partir del estudio de hechos de vulneración y restitución de los derechos humanos desde estrategias dialógicas, que acercan el conocimiento escolar a la vida cotidiana de los estudiantes en los contextos.

La educación para la paz enfocada en el análisis de situaciones de vulneración de los derechos humanos ayuda a los estudiantes a ubicarse en un mundo cada vez más heterogéneo y globalizado, a comprender la complejidad y la intencionalidad en la interpretación de la realidad social, a regular los conflictos de manera ‘noviolenta’, con actitud empática y a generar alternativas de convivencia basadas en el reconocimiento de la diversidad humana y en el bien común.

Magendzo y Pavéz (2015) afirman que los derechos humanos constituyen el fundamento ético de un paradigma educacional emancipador, en el que la relación entre autorreflexión y acción facilita el reconocimiento permanente del otro, la cooperación y el compromiso con la transformación individual y social. En esta perspectiva, la escuela es un escenario para:

- Aprender a participar como un elemento clave de la ciudadanía y la democracia.
- Articular la reflexión escolar con la acción y la intervención social.
- Reconocer la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo y aprender a convivir entre ellas.
- Comprender la importancia del encuentro de sistemas de valores y costumbres diferentes, para convivir en la interacción entre lo local (lugar donde se nace o a donde se pertenece) y lo global.

En el paradigma emancipatorio de la educación para la paz, el currículo es una herramienta política para promover el debate de temas controvertidos y la participación como un elemento clave de la democracia, que ofrezca oportunidades a todos los seres humanos de luchar por la justicia y la transformación social.

En síntesis, la revisión de los enfoques de educación para la paz pone en evidencia la urgencia de superar las prácticas de enseñanza tradicionales, basadas en contenidos y avanzar en construcción de propuestas pedagógicas que contribuyan a:

- Analizar el conflicto como un fenómeno complejo y multidimensional.
- Entender que la educación para la paz no se limita a una cátedra obligatoria, debe involucrar los contextos educativos y sociales.
- Partir de propuestas que analicen los problemas del presente desde las dimensiones histórica, sociocultural, ambiental, ética y política, para facilitar la construcción de cultura de '*noviolencia*' y de sociedades incluyentes.
- Promover enfoques de enseñanza problematizadores, basados en el diálogo, el debate y el análisis de situaciones de conflicto, violencia e injusticia social desde distintas perspectivas y posiciones, en las que los estudiantes puedan manifestar sus propios intereses, valores, concepciones del conflicto y de la paz, para que aprendan a resolver los problemas de manera no violenta, a emprender procesos de cambio, transformación social y a construir cultura de paz.

3

**CAPÍTULO
TRES**

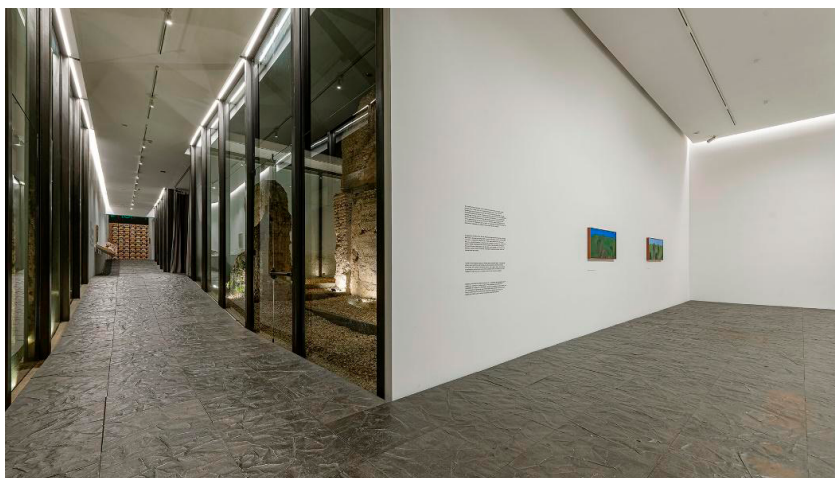
Prácticas educativas para la construcción de cultura de paz

El mundo para transformar y humanizar es precisamente nuestra propia historia violenta y nuestra realidad. De donde surge la esperanza de poner el mundo al servicio de la convivencia y de mejores condiciones de vida para todos.

(Freire, 1993)

En principio, “educación para la paz” puede ser una especie de pleonasma: ¿acaso la educación no es educación para la paz?; ¿acaso la orientación teleológica –el télos mismo– de la educación no es la formación de personas con capacidades para convivir y para mejorarse; para abordar conflictos de manera racional y consensuada con los otros?

(Pérez & Vargas, 2018, p. 54)



Fuente: Salcedo, Doris (2022). *Fragmentos*. Un espacio de “arte y memoria” construido en parte con el material fundido de las armas de la guerrilla colombiana. <http://fragmentos.gov.co/Paginas/default.aspx>



Foto. Salazar, Beatriz. (2022).

En el capítulo se presenta una propuesta de educación para la paz basada en prácticas de enseñanza y de aprendizaje dialógicas y problematizadoras, en las que se da especial importancia a la memoria histórica y los derechos humanos en el estudio de la realidad social, así como a la interrelación entre el pensamiento crítico y la construcción de cultura de paz.

Introducción

Construir cultura de paz en los contextos escolares y en las comunidades locales es un objetivo educativo que requiere cambios de fondo en las prácticas de enseñanza, con el fin de que los estudiantes adquieran capacidades para problematizar el mundo, comprenderlo y aportar a su transformación.

El propósito anterior exige currículos flexibles que no escindan los medios de los fines, con procesos de enseñanza contextualizados, problematizadores, basados en el diálogo y el debate para facilitar a los estudiantes establecer vínculos entre los hechos y problemas de la realidad social con valores, creencias y con la cosmovisión del mundo que poseen las personas.

En la enseñanza problematizadora se rompe con la cultura del silencio que impera en las aulas tradicionales y se abren posibilidades al examen crítico de creencias, imaginarios, percepciones acerca del mundo social desde diferentes voces, para que tanto los profesores como los estudiantes reconozcan que, en el conocimiento relacionado con el conflicto y la paz, además de la dimensión cognitiva, influyen supuestos ideológicos sobre la propia visión del mundo (Giroux, 2003, 1990).

Con la problematización del conocimiento a enseñar, se promueve el análisis de la información desde diversas fuentes y perspectivas, para que los estudiantes aprendan a identificar la fiabilidad de las fuentes, lo esencial de lo accesorio, a “leer la realidad desde diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes” (Giroux, 2003, p. 210) y a reconstruir con voz propia el carácter heterogéneo, abierto e indeterminado de la tradición democrática.

El carácter abierto y problematizador de la educación para la paz posibilita la praxis, porque ponen en tensión los diversos modos de conocer y buscar verdades sobre fenómenos como la violencia, la guerra, la violación de los derechos humanos y otros, que superan las aulas escolares y cubren los contextos sociales para buscar alternativas de transformación construidas comunitariamente.

La integración de la reflexión y la acción en las prácticas de educación para la paz, facilita (Fisas, 2011; Gadotti & Fernández, 2008; Galtung, 2003; Madgendo & Pávez, 2015; Vargas, et al. 2020):

- El uso pedagógico de la memoria histórica para el análisis de la realidad social y la búsqueda de posibilidades de futuro.
- El reconocimiento de los derechos humanos como base de la convivencia.
- La formación del pensamiento crítico y la construcción de cultura de paz en las aulas escolares.

La memoria histórica en el análisis de la realidad social del presente y la búsqueda de posibilidades de futuro

En los hallazgos y recomendaciones del *Informe final de la Comisión de la Verdad*, la subcomisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición del conflicto colombiano (2022b) plantea:

Colombia está viviendo un momento excepcional de transición entre una guerra prolongada y la construcción de un país en paz. Es necesario que toda la sociedad encuentre explicaciones sobre la violencia que ha vivido en estos años y aprenda otra manera de resolver las diferencias políticas. Llegar a la verdad permitirá comprender la manera en que operó la guerra, y estaremos en disposición de rechazar lo ocurrido y de transitar hacia el horizonte de la no repetición. (p. 26)

El mensaje anterior sitúa el debate en las finalidades de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación para la paz. Según Arias (2015) y González y Gutiérrez (2020), hay que superar la discusión de la enseñanza de estas disciplinas como saberes

parcializados, descontextualizados de las realidades y las problemáticas del mundo actual.

Un reto de la enseñanza del conocimiento histórico y social es formar estudiantes críticos, capaces de leer la complejidad de la realidad social desde el carácter heterogéneo, abierto, cambiante y contextualizado de las disciplinas sociales, para que, a través del análisis y la comprensión del presente, aprendan a participar y aportar a la construcción de otros mundos posibles (Giroux, 2003).

Educar en y para la paz a partir de procesos de enseñanza basados en relatos, narrativas, recuerdos, historias personales y testimoniales, ayuda a recuperar la memoria individual, familiar, social e histórica, a problematizar y ampliar la mirada del pasado para rememorar lo que no debe ser olvidado. Según Pagés (2011), presentar a los estudiantes la historia lo ‘más viva posible’ favorece la comprensión de la realidad, el desarrollo de pensamiento histórico y social, para que aprendan a actuar con compromiso social.

El estudio de temas y problemas controversiales como el conflicto, la violencia, la guerra, el hambre, la discriminación, entre otros, desde perspectivas y voces provenientes de distintas fuentes de información y momentos históricos, facilita el diálogo y el debate para que ellos aprendan a:

- Diferenciar hechos de opiniones, reconocer el origen de las fuentes y contextualizar la información recibida.
- Identificar y analizar las múltiples causas que originan estos fenómenos.
- Relacionar la teoría con la acción para dar sentido al conocimiento social en la vida cotidiana.
- Comprender que la verdad histórica o factual sobre hechos o fenómenos sociales está mediada por creencias, valores, prejuicios y por la interpretación que las personas tienen del mundo.

Un ejemplo del uso de diferentes fuentes de información para promover el diálogo y el debate en la reconstrucción de la memoria social e histórica se identifica en el siguiente caso en el que un profesor

enseña el conflicto y la democracia colombiana, con el objetivo de que “los estudiantes analicen y comprendan que el conflicto hace parte de su cotidianidad, para que asuman una posición crítica frente a las diferentes situaciones que se presentan en su entorno y busquen formas para aprender a convivir democráticamente” (Calderón et al. 2022, p. 148) (Tabla 5).

El docente propone a un grupo de estudiantes de grado sexto de educación básica la siguiente actividad:




1) Leer los siguientes relatos sobre el conflicto colombiano y responder:


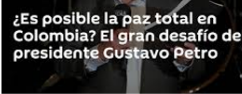
- ¿Qué valoración se hace del conflicto colombiano en cada uno de los informes o testimonios?

2) Identificar las principales características del conflicto en cada relato y responder:

- ¿Qué concepto de conflicto hay en cada uno de ellos?, ¿por qué lo ubica ahí?
- ¿Con qué concepto de democracia se relacionan cada uno de los relatos del conflicto?

Tabla 5. Conceptos sobre el conflicto colombiano desde distintas fuentes de información y testimonios

	<p style="text-align: center;">Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición</p> <p>“Este relato histórico del conflicto armado en Colombia busca reconocer que la violencia responde a múltiples factores y no a la naturaleza de nuestra sociedad. Esto nos permite mirar al pasado, examinarnos, ofrecer un contexto y actuar de cara al futuro. No Matarás es un alto en el camino que clama por considerar la vida como un pilar básico, sacralizarla e instaurar un tabú sobre la muerte”. (2022b, p. 2)</p> <p>Disponible en: https://www.comisiondelaverdad.co/</p>
	<p style="text-align: center;">Organización de las Naciones Unidas</p> <p>El proceso de paz en Colombia es un ejemplo de cómo el mundo puede resolver los conflictos mediante el diálogo.</p> <p>El dinámico proceso de paz de Colombia -que experimentó nuevos avances con la celebración de unas elecciones parlamentarias en gran medida pacíficas el mes pasado- tendrá éxito o fracasará en función de los esfuerzos que se realicen para poner fin a la violencia mortal a la que se enfrentan los excombatientes, los líderes sociales y los defensores de los derechos humanos (ONU, 2022).</p> <p>Disponible en: https://news.un.org/es/story/2022/04/1507142</p>
	<p style="text-align: center;">Organización civil ARCADIA</p> <p>El conflicto. El arduo camino a la verdad</p> <p>Tratar de saber qué pasó en nuestro país es una área difícil y múltiple: implica aclarar qué elementos culturales contribuyeron al conflicto; recoger los testimonios de víctimas y victimarios; lograr que esos relatos se llenen de sentido, y poder comunicarlo.</p> <p>El desafío es liberarnos de los miedos y de los silencios para avanzar hacia la verdad de nosotros mismos (2022).</p> <p>Disponible en: http://especiales.revistaarcadia.com/la-omision-e-la-verdad-en-colombia/</p>

	<p align="center">Seis expresidentes colombianos, cinco visiones sobre el conflicto armado ante la Comisión de la Verdad</p> <p>César Gaviria (1990-1994). Dijo sentirse satisfecho y agregó: “del éxito de la Comisión, en gran medida, depende que el proceso (de paz de La Habana) se pueda fortalecer y se pueda ahondar”.</p> <p>Ernesto Samper Pizano (1994-1998) “Yo no vengo aquí a pedir justicia, sino a ofrecer verdad”. Mea culpa: haber realizado fumigación aérea, no haber expulsado al entonces embajador Miles Frechette por entrometerse en asuntos internos, y no haber aprobado la extradición, para que no pudiera interferir en negociaciones de paz y contribuciones a la verdad.</p> <p>Andrés Pastrana (1998 -2002): solo con la verdad lograremos la paz.</p> <p>Álvaro Uribe (2002-2010): en su gobierno se creó la política de la seguridad democrática, ocurrieron aproximadamente 6.400 ejecuciones extrajudiciales o “falsos positivos”.</p> <p>Juan Manuel Santos (2010-2018): de cara a algunos familiares de víctimas, pidió perdón y expresó que es un horror por el cual el país no puede volver a pasar (desaparición forzada, falsos positivos).</p> <p>Disponible en: https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/expresidentes-colombia-ante-comision-de-la-verdad</p> <p>Iván Duque (2018-2022): “En Colombia no ha existido una guerra civil ni un conflicto armado, sino una amenaza terrorista contra el Estado, por tal razón, es urgente tramitar las modificaciones necesarias” dijo, refiriéndose al Acuerdo de paz firmado en 2016.</p> <p>Disponible en: https://www.france24.com/es/20190807-ivan-duque-paz-colombia-acuerdos</p>
	<p align="center">Gustavo Petro. Presidente de Colombia (2022-2026).</p> <p>Hay que acabar con la violencia que ha marcado la historia trágica del país a lo largo de sus 200 años de existencia. “Colombia no es una democracia completa ni una república asentada por los problemas de violencia que ha sufrido a lo largo de sus doscientos años de historia. La nación ha vivido una serie de conflictos armados, superpuestos unos a otros, que ha regado de muertos su territorio. No es fácil encontrar a un colombiano, sobre todo en las zonas rurales, que no tenga un padre, un hermano, un primo o un tío que no haya sido secuestrado, asesinado o asaltado alguna vez”. (Entrevista de la BBC, junio, 2022)</p> <p>Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-61860867</p>

1) Compartir el ejercicio con un compañero(a) para comparar las respuestas anteriores, agrupar las características comunes a cada uno de los conceptos de conflicto identificados previamente. Posteriormente, el profesor pregunta:

- ¿Con cuál concepto de conflicto se identifica más cada estudiante, ¿por qué?

2) Compartir la reflexión anterior con otro grupo de compañeros para debatir sobre los distintos conceptos de conflicto identificados por cada grupo.

3) De acuerdo con el debate anterior, el profesor pregunta: ¿cuál (es) concepto(s) de conflicto es más cercano a la vida cotidiana de cada estudiante? ¿por qué?

4) Compartir el ejercicio anterior con el gran grupo para hacer una reflexión sobre la relación del conflicto con la vida cotidiana y con la democracia colombiana.

El ejemplo anterior, en el que un profesor hace uso de diferentes fuentes de información para que los estudiantes analicen un tema controversial desde la reflexión y la comparación de fuentes de información, muestra la potencia de este tipo de estrategias para superar modelos memorísticos, descontextualizados y acríticos en la educación para la paz.

En suma, el aprovechamiento pedagógico de la memoria histórica en la enseñanza de la educación para la paz, facilita:

- La lectura crítica del mundo social para problematizar el presente a partir del análisis del pasado y ayudar a construir otras posibilidades de futuro de manera argumentada.
- La comprensión del carácter heterogéneo, abierto y cambiante del mundo social y la importancia del reconocimiento de las diferencias para aprender a vivir en comunidad.
- La identificación de prejuicios, estereotipos y concepciones negativas del conflicto y la paz, para develarlas, hacer consciencia de ellas y buscar posibilidades para su

transformación en la construcción de cultura de paz en los contextos.

- Procesos educativos participativos en los que los estudiantes aprendan otras maneras de ver, entender y vivir la democracia en la escuela (Fisas, 2011).

El reconocimiento y el respeto a los derechos humanos para la convivencia social.

La paz es un derecho humano cimentado en valores como la justicia, la igualdad, la libertad, entre otros, en la que organismos como la ONU y la UNESCO centran sus esfuerzos en la búsqueda de alternativas educativas que ayuden a disminuir todo tipo de violencia (directa, estructural o cultural) (Galtung, 2003) y transformen los conflictos en oportunidades para la convivencia pacífica y la construcción de cultura de paz.

La cultura de paz se sustenta en el respeto a los derechos humanos y en el reconocimiento de la dignidad humana para el buen vivir entre las personas y las comunidades. De ahí la importancia de aportar a su construcción en las prácticas de educación para la paz. Un estudio de Beltrán (2004) sobre las finalidades de la enseñanza de los derechos humanos en estas prácticas en la educación básica, se encuentra lo siguiente:

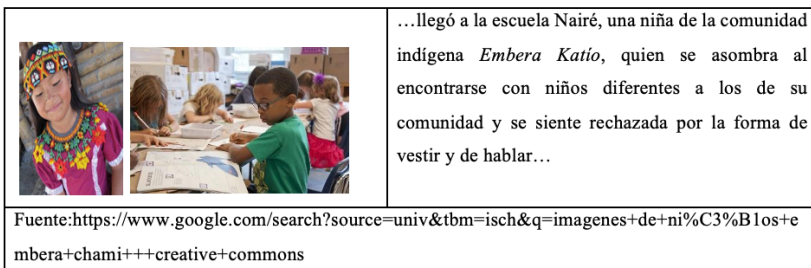
- Prácticas basadas en la formación en valores para la transmisión de principios universales (ejemplo, libertad, igualdad, justicia), como horizonte para la construcción de sociedades democráticas.
- Prácticas centradas en mecanismos de defensa y protección de los derechos humanos vulnerados, para el reconocimiento de normas, mecanismos y la búsqueda de acciones de reivindicación de estos.
- Prácticas mediadas por la problematizadora de la realidad para la identificación y el análisis crítico de situaciones de vulneración de derechos humanos, que ayuden a generar conciencia sobre la búsqueda de soluciones apoyadas en el reconocimiento y respeto de estos, para la construcción de cultura de paz y convivencia.

Es en el último tipo de prácticas educativas reportadas por Beltrán (2004), en las que los estudiantes aprenden a problematizar la realidad, a analizar las causas políticas, sociales, culturales y económicas de los conflictos, a desarrollar capacidades para disentir, reconocer la existencia de la violencia directa, estructural y cultural, además de adquirir herramientas para reconocer el valor positivo de la diferencia, y a participar en la búsqueda de opciones de convivencia democrática soportadas en el respeto a los derechos humanos.

Cuando las prácticas de educación para la paz son guiadas por procesos de enseñanza participativos y deliberativos, los estudiantes aprenden a reconocer las diferencias, a construir de manera cooperada y solidaria otras posibilidades de futuro, basadas no solo en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos propuestos en tratados internacionales como la *Declaración de los Derechos Humanos* de la ONU (1948), sino también desde el respeto a acuerdos locales de las comunidades o culturas para facilitar la convivencia.

En el contexto de la reflexión anterior, el ejemplo de la Figura 3 muestra un caso con el que una profesora de una escuela rural enseña la diversidad a un grupo de niños y niñas de grado cuarto de primaria, procedentes de una comunidad conformada por diversos grupos étnicos (indígenas, mestizos y afrodescendientes).

Figura 3. Ejemplo de una situación problematizadora para la enseñanza de la diversidad



A partir del caso anterior, la profesora planifica y desarrolla una práctica para que “los estudiantes reconozcan situaciones de discriminación y busquen alternativas para el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas, religiosas, culturales y de organización social que los gobierna” (Gutiérrez & Arana, 2017, p 27).

Para que experiencias de educación para la paz como la que propone la profesora del caso anterior favorezcan el aprendizaje de las diferencias y la construcción de convivencia, es necesario promover el diálogo, el debate y la participación de los estudiantes en el análisis de los casos o las situaciones de vulneración y restitución de los derechos humanos implicados en las prácticas de enseñanza.

En esencia, las aulas y las escuelas en las que se aprende a respetar las diferencias, a buscar salidas dialogadas a los problemas con apoyo de los derechos humanos, se convierten en laboratorios de convivencia democrática para la construcción de sociedades incluyentes, en las que todos los miembros se sienten ‘ciudadanos de primera’, con igualdad de derechos y deberes (Cortina, 2009, p. 156).

La formación de pensamiento crítico y la construcción de cultura de paz en la escuela

En las políticas de educación para la paz es común identificar la importancia que estas confieren al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, estudios realizados en distintos contextos y épocas reportan poca formación de este pensamiento en la escuela en general (Freire, 2002; Giroux, 1990; Ross & Gautreaux, 2018).

El desarrollo del pensamiento como propósito de la educación para la paz, confiere a la escuela la responsabilidad de formar personas que comprendan la complejidad de lo que ha significado el conflicto, sus posibilidades para la transformación social y en la construcción de cultura de paz.

El desarrollo del pensamiento en la educación se cimienta en Dewey (2004), en el cambio de objetivos y metas impuestos y rígidos, por procesos naturales basados en experiencias, en la reflexión sobre estas, en el aprendizaje basado en la acción y la apropiación de lo aprendido,

para que los estudiantes puedan construir significados y posibilidades de aplicación del conocimiento en los contextos cotidianos.

Según Dewey (1989), los elementos esenciales para desarrollar el pensamiento en la escuela son la conexión entre lo mental y lo práctico, entre aprendizaje y reflexión, con base en los siguientes aspectos:

- Elección de experiencias auténticas de aprendizaje.
- Escogencia de un problema o situación de base.
- Observación de la situación y análisis de esta con base en información.
- Búsqueda de soluciones del problema o situación en las que los estudiantes sean los responsables.
- Posibilidades de poner a prueba las ideas para la solución del caso o problema, para que los estudiantes construyen significados y descubran por sí mismos su validez.

Para el autor anterior, lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo y crítico de creencias, juicios y supuestos para probar su autenticidad y llegar a conclusiones justificadas. El punto de partida de este proceso es la duda, la incertidumbre, los interrogantes que surgen y llevan a la búsqueda de caminos que permitan ampliar la situación, buscar relaciones entre hechos, conceptos o situaciones y definir objetivos que ayuden a orientar posibilidades de solución.

De acuerdo con Dewey, nadie puede imponer a otro cómo debe pensar, pero sí puede facilitarle maneras de pensar, entre ellas la reflexión como base de la duda, la perplejidad y la indagación para resolverla.

Según Ennis (1985), el pensamiento reflexivo es pensamiento crítico y razonable, dirigido a decidir en qué creer y qué hacer; y, para su formación, es necesario repensar las prácticas de enseñanza, las cuales deben basarse en la pregunta, el diálogo, el debate, el análisis, la comparación, entre otras, que permitan a la persona la toma de decisiones informadas en la solución de problemas.

Partir del pensamiento como solución de problemas, implica partir de una necesidad o situación que exige dirigir la actividad

cognitiva en función de fines, para comprender algo que se desconoce y en cuya solución se necesita información, el análisis de esta como un todo (necesidades, vivencias, motivos, entre otras), bien sea por contrastación o comparación de lo que debe hacerse u obtenerse o por regulación de procesos de análisis y síntesis que facilitan la abstracción, la comprensión y capacidad de elegir caminos posibles a seguir (Labarrere, 1994).

El pensamiento crítico involucra la formulación de juicios en los que intervienen “habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación” (Facione, 2007, p. 4), las cuales se aprenden en contextos específicos relacionados con disposiciones conductuales, como la capacidad de escucha, la búsqueda de una verdad, la motivación, entre otras, consideradas esenciales en la educación para la paz, porque ayudan a develar creencias, mitos, imaginarios, prejuicios y a modificarlos ante las evidencias, el análisis de las fuentes y los argumentos que favorecen la toma de decisiones conscientes y la construcción de cultura de paz.

Estudios sobre el desarrollo del pensamiento, derivados de la teoría de Vygotsky (1989), recomiendan que, para su formación en los espacios escolares, este se integre a la enseñanza y el aprendizaje en los campos de conocimiento específicos y se desarrolle a partir de estrategias como la solución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y el pensamiento creador, entre otros, como se muestra a continuación.

El pensamiento crítico y las prácticas de educación para la paz

Para que los niños, las niñas y los jóvenes en general comprendan la complejidad de la realidad social y hagan usos razonados del conocimiento en los contextos cotidianos, es necesario educar para la paz a partir de la enseñanza de cuestiones vivas o de temas controversiales como el conflicto, la desigualdad social, el hambre, la violencia, la guerra, la discriminación y otros, que promuevan la construcción de representaciones del mundo social basadas en la convivencia pacífica y democrática.

Enseñar el conocimiento del mundo social a través de temas controversiales (Madgendo & Pávez, 2015; Santisteban, 2019) forma el pensamiento en los estudiantes, porque:

- Promueve el diálogo y el debate entre el docente y los estudiantes, así como entre estos últimos y con sus familias, exige aprender a escuchar, reconocer argumentos contrarios, clarificar pensamientos, sentimientos y emociones.
- Facilita la argumentación desde intereses y puntos de vista diferentes, que tocan las emociones, demandan el análisis y la interpretación de la información.
- Promueve la búsqueda de soluciones desde distintos puntos de vista, que involucran valores sociales, principios éticos y toma de decisiones informadas.

El desarrollo de las estrategias anteriores promueve el análisis crítico del mundo social en los profesores y los estudiantes, ayuda a aflorar y develar las concepciones de este en los participantes del proceso educativo, a expresar sentimientos y emociones que favorecen el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales para la transformación personal y social.

En la teoría crítica de la educación para la paz el conocimiento se enseña como una construcción histórica y cultural dinámica, caracterizada por el cambio, la continuidad y la diversidad, para facilitar a los estudiantes la relación de los fenómenos y hechos sociales con implicaciones políticas, ideológicas y emocionales, que influyen en la experiencia de vida de las personas (Vargas, et al. 2020).

La base pedagógica de la enseñanza de los hechos y fenómenos sociales es la indagación, la reflexión y el análisis de problemas contemporáneos para ayudar a los estudiantes a relacionar los problemas del presente con el pasado y con las posibilidades del futuro (Giroux, 2007). El reto es que ellos comprendan la importancia del conocimiento social en la interpretación crítica del mundo y en la toma de decisiones en la acción ciudadana y democrática.

En este sentido, educar para la paz a través del análisis de temas controversiales acerca el aprendizaje del conocimiento escolar con la vida cotidiana de los estudiantes en las comunidades, porque les facilita:

- Leer hechos y fenómenos de la realidad como la desigualdad social, el hambre, la pobreza, la guerra, el desplazamiento forzado, la violencia, entre otros, desde perspectivas diferentes y desde las múltiples dimensiones del conocimiento social.

Por ejemplo, analizar la migración desde la regulación, la residencia, el refugio, el desplazamiento forzado, la expulsión, entre otros, en el ámbito local, nacional e internacional.

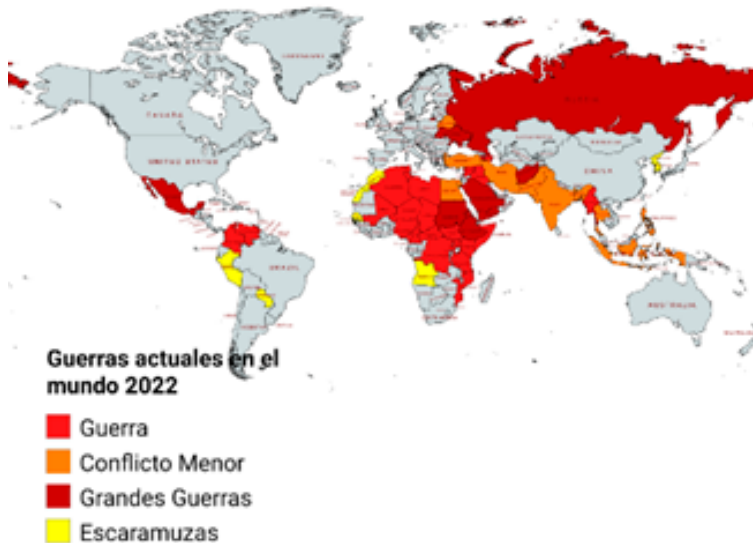
- Contrastar la información para diferenciar hechos de opiniones, confirmar la validez de las fuentes, distinguir lo relevante de lo accesorio, identificar los cambios y repercusiones de los fenómenos sociales en el corto y largo plazo.

Por ejemplo, analizar el Bicentenario de la Independencia de Colombia (1819 – 2019), desde las cartas de Jamaica (1815) y de la Gran Colombia (1830) de Simón Bolívar; desde proyectos oficiales y de organizaciones no gubernamentales, realizados con motivo de los 200 años de “independencia” de Colombia (2019), así como desde la producción intelectual y artística sobre las conmemoraciones bicentenarias en Colombia y América Latina.

- Elaborar una interpretación intencional propia de los hechos o los fenómenos a partir de las representaciones y concepciones del mundo social de los participantes.
- Por ejemplo, analizar la violencia colombiana desde factores culturales, sociales, políticos, económicos y religiosos, que ayuden a develar lo que ha pasado históricamente desde diferentes voces, perspectivas y a preguntarnos en qué medida todos somos responsables de esta por acción o por omisión.
- Analizar los hechos sociales desde coordenadas espacio temporales y contextuales, que muestran el carácter histórico cambiante y diverso del conocimiento social.

- Por ejemplo, identificar las principales zonas con conflictos armados en el mundo, para reflejar la magnitud de las guerras como se ve en la Figura 4.

Figura 4. Mapa con zonas de conflicto en el mundo, año 2022



Fuente: *Mapa de conflictos.*(2022)

https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_de_conflictos_2022.png

- Expresar la visión o posición personal sobre los hechos y fenómenos sociales a partir de razones que justifiquen cambios posibles y deseables para el futuro.

Por ejemplo, valorar de manera crítica el efecto del comercio de armas de los países ricos en los pobres, lo que ha significado el aumento creciente de armas sin control y las consecuencias que estas provocan en inseguridad, violencia y muerte en la población civil de comunidades específicas, como lo que pasa en el conflicto entre Ucrania y Rusia (2022-2023).

- Desarrollar capacidades para valorar hechos y fenómenos desde la interpretación de diversas fuentes y para buscar posibilidades de aplicación del conocimiento sobre la base de la argumentación.

Por ejemplo, analizar casos de conflictos (Ucrania-Rusia, la crisis de la democracia venezolana, entre otros), los efectos de estos en la vida de las comunidades locales, lo que ha pasado con las denuncias por violación de los derechos humanos en la población civil ante organismos nacionales e internacionales defensores de los derechos humanos y la democracia, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), *Human Rights Watch*, Amnistía Internacional, entre otras.

Analizar el papel de organismos como los anteriores en la búsqueda de solución de conflictos como el colombiano, el venezolano o el de Ucrania - Rusia y, a partir del rol de estas entidades, buscar opciones para la regulación de conflictos locales en las comunidades.

En suma, la problematización de los contenidos a enseñar fortalece el interés y la curiosidad de los estudiantes por el conocimiento, sus posibilidades de acción y de cambio, porque “estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 2006, p. 53). Por ende, el análisis de problemas sociales relevantes o de temas controversiales en la enseñanza y el aprendizaje de educación para la paz facilita:

- El análisis crítico y creativo de los conflictos, la identificación de formas de resolverlos centradas en la ‘*noviolencia*’, para que los estudiantes aprendan a hacer usos flexibles e innovadores del conocimiento en los contextos cotidianos, a movilizar acciones para la transformación personal y social (González & Gutiérrez, 2018).
- La profundización en las causas y los obstáculos que impiden la existencia de justicia social, para reconocer la importancia de la diversidad, el respeto y la defensa de los derechos humanos en la construcción de cultura democrática y de paz en los contextos educativos locales.
- La superación de la enseñanza acrítica del conocimiento social basada en libros de texto con visiones parciales y eurocentristas de este, para dar paso a propuestas de educación para la paz contextualizadas, que parten de la identificación y el análisis de las concepciones, los estereotipos y prejuicios arraigados en las personas sobre el mundo social, para

hacerlas conscientes y buscar desde el diálogo y la reflexión posibilidades para su transformación.

- El desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en los estudiantes, porque aprenden a explicar y relacionar hechos y problemas sociales del presente con base en el análisis del pasado, permitiéndoles comprender la raíz de estos y adquirir capacidades para imaginar y proyectar otros futuros posibles, basados en la no repetición (Ramírez, 2019).

4

**CAPÍTULO
CUATRO**

Construir Cultura de Paz. Un Reto para la Educación

“Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz.”
(Montessori, 1932, p. 13)

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras.
(Fisas, 2011, p. 3).



Fuente: Colorado, J. A. (2018). *El Testigo* [exposición fotográfica]. Claustro de San Agustín de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Imagen de Thebogotapost.com (2019). Disponible en: <https://thebogotapost.com/wp-content/uploads/2019/04/testigo2.jpg>

El capítulo inicia con una conceptualización sobre la cultura de paz como propósito educativo, posteriormente, se plantea la necesidad de repensar la educación para la paz en todos los niveles y ámbitos del sistema. Y, finalmente, se hace una reflexión sobre la importancia de la construcción de cultura de paz y cultura democrática en la escuela, resaltando aspectos identificados en la investigación de base de este texto.

Introducción

La construcción de cultura de paz ha sido una preocupación de la sociedad y la educación es un medio idóneo para lograrlo. Esta última constituye el puente para aprender a regular los conflictos de manera constructiva, en busca de la realización humana y la convivencia social (Tuvilla, 2004; Lederach, 1984).

Instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO han propuesto desde mediados del siglo XX políticas y acciones para la construcción de cultura de paz como una finalidad de la educación. Para este organismo, “la cultura de paz asimila un sistema de valores, habilidades, actitudes y modos de actuación, que reflejan el respeto a la vida, al ser humano, a la dignidad, al medio ambiente, a participar, valorar y convivir sin violencia” (UNESCO, 2021, p. 1).

También la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó, en el año 1995, una declaración sobre cultura de paz, que hace alusión a un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que

promuevan el respeto de los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, el diálogo, la diversidad cultural y la reconciliación, y para que se tomen medidas a fin de fomentar el desarrollo, la educación en favor de la paz, el libre intercambio de información y la mayor participación de la mujer, como planteamiento integral para prevenir la violencia, los conflictos, contribuir a la creación de condiciones de paz y a su consolidación. (ONU, 1995, p. 3)

En general, la paz simboliza un valor y un propósito esencial de la educación para hacer frente a los conflictos y a la búsqueda de alternativas de solución de estos, en busca de otras formas de relaciones humanas, con los entornos y de organización social, encaminadas a la construcción de democracia y justicia social.

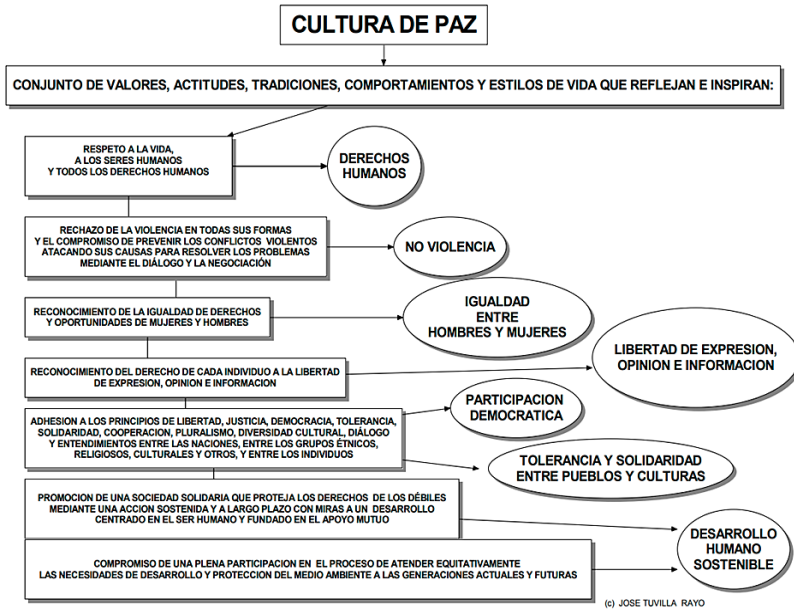
Es así como la educación está llamada a la formación de ciudadanos en la '*noviolencia*', la no agresión, el reconocimiento de la igualdad en derechos y deberes de todas las personas, la libertad de expresión y de participación democrática, la solidaridad y el compromiso con la sostenibilidad ambiental, entre otros valores y capacidades para la construcción de cultura de paz (Tuvilla, 2017), tal y como se muestra en la Figura 5.

De acuerdo con el concepto anterior, los procesos pedagógicos para la formación de ciudadanos en cultura de paz no pueden descontextualizarse de la vida cotidiana de las personas ni del carácter histórico, político, social y cultural, para facilitar la transformación de los conflictos en oportunidades creativas en la configuración de otros mundos posibles.

Desde el compromiso educativo de construir cultura de paz cambian las finalidades de la enseñanza, la cual debe centrarse en la formación de sujetos políticos, éticos y sociales que luchan por la democracia y la justicia social, porque, en términos de Freire (2006, p. 17), la educación "es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".

En los procesos pedagógicos emancipatorios se cuestiona lo que acontece en el mundo y lo que nos acontece para cambiarlo. Esto significa una educación para la paz basada en el análisis crítico de la realidad, que estimula la comprensión del carácter complejo, dinámico y abierto del conocimiento social, en el que influyen prejuicios, estereotipos y concepciones implícitas sobre el mundo, que deben ser tenidas en cuenta en la enseñanza y en el aprendizaje, para hacerlas conscientes y buscar posibilidades de transformación.

Figura 5. Características de la cultura de paz según Tuvilla



Fuente: Tuvilla, J. (2017). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. (3a ed.). Desclee de Brouer

Hacer realidad la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación de la cultura de violencia en cultura de paz implica repensar la educación en todos los niveles del sistema: a nivel de las políticas, en los currículos y en las prácticas educativas, para que aporten a la transformación humana y social en los contextos.

Repensar las finalidades de la educación para la paz

La construcción de cultura de paz en los contextos educativos requiere cambios de fondo en las políticas y en las finalidades de la formación para la ciudadanía y la democracia, en los que se supere el enfoque técnico de la educación para la paz, reducida a una cátedra obligatoria basada en el cumplimiento de estándares de competencias o de resultados de aprendizaje. Para convertirla en una práctica comunicativa, que asuma a las personas de manera integral en su dimensión cognitiva, emocional, ética, política, social, histórica y cultural, sensibilizándolas con el carácter positivo, creativo y

transformador del conflicto en la superación de obstáculos y problemas que afectan la convivencia humana y social.

El logro del propósito anterior precisa de profesores comprometidos con una perspectiva transformadora del conflicto y de la educación para la paz, conscientes de la importancia de aportar al cambio de las condiciones bélicas que han estado presentes en la sociedad, para construir una cultura democrática y de paz.

La construcción de cultura de paz como propósito de la formación escolar (Fisas, 2004; Galtung, 2016; Lederach, 2000) cobra vigencia en comunidades locales en situación de vulnerabilidad social como las que hicieron parte de esta investigación, en las que, de acuerdo con los resultados del estudio, la educación para la paz, debe:

- Superar la concepción del conflicto predominante en las comunidades, como algo malo que genera violencia y debe evitarse, para aportar a la formación de una concepción positiva y creativa de este en la interacción humana y social, como factor de cambio en la construcción de democracia y de justicia social.
- Aportar a la construcción de proyectos políticos y educativos en los que quepa toda la población que ha sido tradicionalmente discriminada y excluida (comunidades indígenas, afrodescendientes, disidentes y activistas políticos, población desplazada por el conflicto, grupos minoritarios, entre otros), para la conformación de sociedades incluyentes, que acepten y respeten la diversidad.

Según los resultados del estudio, la educación en cultura de paz requiere que tanto los profesores como los estudiantes aprendan a construir otras representaciones e interpretaciones del pasado, que sirvan para analizar el presente y proyectar otros futuros posibles (De Souza, 2019; Ramírez, 2019).

En suma, el reto de la educación para la paz es formar ciudadanos capaces de comprender el mundo de manera crítica, que puedan leer la información y los mensajes proveniente de redes sociales y de medios masivos de comunicación con relatos de odio, exclusión y mentiras

que confunden y generan violencia, para analizarla e interpretarla, asumir posiciones argumentadas y tomar decisiones encaminadas a la regulación de los conflictos desde el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad, la solidaridad y la construcción de cultura democrática.

Repensar e integrar los currículos y las prácticas de educación para la paz con los contextos

La educación para la paz ocupa un lugar clave en las políticas mundiales, tanto los gobiernos como las instituciones responsables de la formación humana conceden cada vez más relevancia a la construcción de cultura de paz. Sin embargo, la realidad evidencia que queda un amplio y largo camino para la acción educativa y la transformación de la cultura de violencia que se ha naturalizado en las comunidades (García, et al. 2019; Melo, 2021).

Según estos últimos autores, aunque la educación para la paz ha transitado a una perspectiva positiva de esta, es necesario repensar todo el sistema educativo en clave de paz. La integración del currículo de educación para la paz con la realidad social de las comunidades educativas, ayuda a consolidar “una nueva manera de ver, entender, vivir el mundo” (Fisas, 2011, p. 7), así como a comprender el conflicto como una oportunidad para encarar los problemas de manera positiva y aportar a su transformación.

Desde la perspectiva anterior, el currículo es una construcción social situada, con fronteras permeables entre el conocimiento académico escolar y la realidad, vinculado con estructuras de poder político que requieren ser develadas y analizadas en búsqueda de opciones que ayuden a superar la reproducción acrítica del conocimiento, propia de la educación tradicional.

De este modo, el currículo de educación para la paz no puede ser pensado al margen del análisis crítico de las relaciones de poder que subyacen a la escuela, las cuales generan hegemonía por condiciones étnicas, ideológicas, de orientación sexual, económicas, entre otras, que conllevan a la discriminación y la injusticia social con quienes no encajan en el sistema dominante.

La construcción de currículos de educación para la paz dialógicos y participativos favorece el análisis de la realidad en busca de procesos de negociación e interpretación de la estructura política, social y educativa en la que se enmarca la escuela, para buscar de manera cooperada posibilidades de convivencia cimentadas en el respeto a los derechos humanos y en el reconocimiento de la diversidad de los contextos (Tadeu da Silva, 2001).

El currículo construido como un proyecto sociocultural situado contempla la tensión entre derechos humanos universales y el respeto por las particularidades propias de las comunidades, derivadas de las diferentes formas de organización social (por ejemplo, las comunidades indígenas), para facilitar el reconocimiento del otro(s), sus formas de entender el mundo y la superación de obstáculos en la convivencia. La educación, en su sentido más amplio, constituye la esencia de los derechos humanos y de la inclusión democrática (Tuvilla, 2017).

El reconocimiento de la diversidad y la diferencia no solo en el currículo, sino también en las prácticas educativas facilita la construcción de confianza entre las personas y las comunidades, el tránsito a una educación para la paz basada en el respeto por el otro, por la singularidad y la pluralidad de la condición humana, así como por la heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas de clase.

En este contexto, el reto de la escuela es construir currículos contrahegemónicos y pedagogías para la paz en las que se develen las estructuras de poder, los discursos y las prácticas discriminatorias que circulan en las aulas, en los libros de texto y en la sociedad en general, en busca de su transformación. Según el Consejo de Europa (2018), la educación debe ir más allá de las políticas y ser, en sí misma, una experiencia de construcción de cultura de paz y democracia.

Educar para la paz es formar en valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, desde propuestas de enseñanza y de aprendizaje problematizadoras, que acerquen el currículo al análisis de la realidad y del conflicto desde una perspectiva positiva y creativa, relacionado con el cambio en la vida humana y social.

A partir del contexto descrito previamente, en la identificación de prácticas educativas que aportan a la construcción de cultura de la paz que hicieron parte de esta investigación, resalta la potencia del abordaje pedagógico del conflicto a través del análisis de problemas sociales relevantes (PSR), de cuestiones socialmente vivas, de casos o de problemas controversiales, porque permiten:

- Analizar hechos y casos relevantes de la historia y de diferentes contextos con ejemplos de solución pacífica de conflictos.
- Partir de relatos familiares o de experiencias de conflictos ocurridos en los contextos, que acercan el currículo a las comunidades y la vida de los estudiantes, por ejemplo, casos de personas que luchan por la defensa de los derechos humanos, la democracia y la paz.
- Analizar el contexto político, social, económico, familiar del conflicto, así como comparar similitudes y diferencias históricas y culturales de este.
- Identificar y analizar la vulneración y las posibilidades de restitución de los derechos humanos violados en los casos, los problemas y las situaciones estudiadas.
- Analizar el conflicto desde distintas perspectivas y dimensiones, tales como las causas que lo originan, las consecuencias, las formas de solución de solución de estos y las posibilidades que enseñan para la construcción de cultura de paz en los contextos.

Un ejemplo de lo anterior puede verse en la Tabla 6.

Las estrategias para la enseñanza del conflicto identificadas en la investigación concuerdan con planteamientos de Jares (2001), Ramírez (2019) y de Santisteban (2019), para quienes el análisis de casos y de situaciones ayuda a problematizar el conocimiento a enseñar, a analizar los conceptos del presente relacionándolos con el pasado, a argumentar sobre los valores sociales, a desarrollar compromiso en la búsqueda de soluciones posibles en los contextos para promover el cambio social.

Tabla 6. Síntesis de una experiencia de enseñanza del conflicto desde el estudio de casos controversiales


El conflicto y la democracia en la historia de Colombia. Siglos XX y XXI

Propósito: que los estudiantes analicen problemas de la historia de Colombia de manera crítica, para que aprendan a solucionar pacíficamente los conflictos de sus contextos y a participar en la construcción de democracia y paz.

Conflicto democracia en Colombia. Siglos XX y XXI


1948
El día que Bogotá cambió para siempre.

Se conoce como bogotazo a una serie de disturbios ocurridos el 9 de abril del año 1948 en la ciudad de Bogotá, debido al asesinato del líder político del partido liberal Jorge Eliecer Gaitán Ayala. Este hecho dio inicio el conflicto armado que lleva más de cincuenta años.



<https://conexioncapital.co/que-fueron-las-consecuencias-del-bogotazo/>

<https://www.elpais.com.co/colombia/la-papeleta-que-cambio-a.html>



2


1990
La papeleta que cambió a Colombia.

En los años ochenta, el país estaba amenazado por las fuerzas oscuras del narcotráfico que pretendían someter al Estado. La ola de violencia armó a los estudiantes de valor para dar su grito de inconformidad y emprender la cruzada de la Constituyente. Los universitarios colombianos se manifestaron a través de la séptima papeleta que conllevó a la nueva Constitución de 1991.

3

2016
El diálogo y el acuerdo de paz firmado con las FARC

El Acuerdo firmado con la guerrilla de las Farc en 2016 fue un punto de inflexión en la historia de Colombia. Promover la presencia el Estado, el avance de la justicia transicional y abordar las causas del conflicto siguen siendo importantes retos.



<https://www.aa.com/trifeshundo/acuerdo-de-paz-que-promete-cambiar-la-historia-de-colombia/68878>

<https://kavilando.org/line-kavilando/conflicto-social-y-paz/691-la-pobreza-en-el-acuerdo-de-p>

Experiencia desarrollada por una profesora con un grupo de treinta niños y niñas entre 10 y 12 años, que cursan grado quinto de primaria en una escuela urbana pública colombiana.

Actividades de enseñanza y de aprendizaje

La práctica inicia con relatos familiares de los estudiantes sobre conflictos colombianos de los siglos XX y XXI (El Bogotazo (1948), la Séptima Papeleta y la Constitución política de 1991, el diálogo y la firma de un acuerdo de paz de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el gobierno colombiano (2016)).

Con base en los relatos, los estudiantes organizados en pequeños grupos:

- Identifican situaciones de vulneración de los derechos humanos en los casos seleccionados.
- Analizan y comparan los conflictos con problemas del presente y los relacionan con la democracia colombiana.
- Reconocen la importancia del respeto a los derechos humanos y a las diferencias en la solución de los conflictos.
- Identifican formas de participación democrática en la solución de los conflictos y eligen opciones para aplicar en los contextos.
- Escriben y envían mensajes a amigos o familiares invitándolos a respetar los derechos humanos y a participar en la construcción de democracia en sus comunidades.

Para Freire (2006), la problematización de los contenidos a enseñar fortalece el interés y la curiosidad de los estudiantes por el conocimiento, sus posibilidades de acción y de cambio, porque “estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas” (p. 53).

La problematización del conocimiento a enseñar y el compromiso con el cambio, propio de la teoría crítica de la educación, así como el abordaje de la perspectiva positiva y creativa del conflicto (Lederach, 1984), son esenciales para la construcción de prácticas de educación para la paz emancipadoras, porque:

- Facilitan el análisis de la dimensión política y multidimensional del conflicto, para buscar salidas dialogadas desde el debate y la negociación, como forma no violenta de resolver los problemas, de luchar por el cambio social.

- No limitan la educación para la paz a una cátedra obligatoria, sino que enseñan a problematizar los conflictos que afectan la calidad de vida de las personas y las comunidades, para que los estudiantes aprendan desde la reflexión y el diálogo a proponer posibilidades creativas para su regulación y transformación, con el reto de construir cultura de paz.

Las prácticas de educación para la paz dialogantes y críticas promueven el análisis de los obstáculos y las causas que impiden la construcción de justicia social, para que los estudiantes en procesos pedagógicos reflexivos, aprendan a dialogar y debatir sobre situaciones de conflicto, violencia e injusticia social, en las que puedan expresar sus propios intereses, valores, concepciones y percepciones sobre estos temas, para que comprendan que hay otras formas y posibilidades de resolver los problemas de manera no violenta y de emprender procesos de transformación social.

El logro del propósito anterior parte de la construcción de currículos contrahegemónicos y de la implementación de prácticas de educación para la paz emancipadoras, comprometidas con el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y el respeto por los derechos humanos.

El reto es contribuir a la deconstrucción de los metarrelatos patrocinados en la enseñanza de identidades nacionales, que invisibilizan a los grupos y a las personas que no comparten principios identitarios con las comunidades dominantes, subordinándolas al poder dominante o excluyéndolas. Y, transitar hacia una educación para la paz que aporte a la transformación humana, social y a la construcción de cultura de paz en los contextos locales.

Reflexión final

La educación para la paz compromete a la sociedad en general y al sistema educativo en su totalidad: en las políticas, los planes y los proyectos educativos institucionales, así como en la formulación o la renovación de currículos escolares situados, abiertos a la discusión, a la inestabilidad de un mundo atravesado por el conflicto y vinculados con relaciones de poder, hasta las prácticas educativas de aula, las cuales deben estar orientadas por acciones y prácticas que favorezcan

la comprensión crítica del mundo, con fines emancipadores de justicia y libertad (Carr, 1996).

Una escuela comprometida con la educación y la cultura de paz forma ciudadanos críticos, respetuosos de la diversidad, empáticos con la diferencia, capaces de cooperar con otros con quienes comparten problemas (ambientales, sociales, económicos, políticos, entre otros) y la búsqueda de soluciones que ayuden a instituir otra educación y otros mundos posibles.

La construcción de cultura democrática y de paz en los procesos educativos exige el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico para que los estudiantes aprendan a tomar posiciones informadas ante los hechos sociales, a comprometerse con la acción democrática, la lucha por la equidad y la justicia social.

En la formación de ciudadanos críticos, con cultura de paz, no se escinde la teoría de la acción, porque si los estudiantes solo aprenden contenidos sobre el conflicto, la violencia, la guerra y otros, sin generar cambios en la convivencia cotidiana, solo hay instrucción.

Un reto de la educación es transformar la forma como se perciben y se solucionan los conflictos en la vida cotidiana, porque este es un fenómeno dinámico, multidimensional, que trasciende la escuela y la educación formal, el cual requiere formación para la autonomía, el ejercicio de la libertad y la acción social situada.

Para el cumplimiento del reto anterior, los profesores que hicieron parte de este estudio consideran que para construir cultura de paz hay que cambiar las representaciones y las concepciones del conflicto y la violencia que han predominado a lo largo de la historia colombiana, en busca de espacios legítimos de convivencia basada en el respeto a las diferencias y el reconocimiento de los derechos humanos.

Así mismo, en el análisis de las prácticas de educación para la paz que aportan a la construcción de cultura de paz, deja el siguiente balance:

- La importancia de planificar e implementar propuestas de educación para la paz desde finalidades que superen el desarrollo acrítico de estándares de competencias y derechos de aprendizaje. El reto es construir propuestas que atiendan la formación integral, la educación en valores democráticos (libertad, justicia, participación, solidaridad, entre otros), que faciliten la transformación humana, social y cultural.
- La importancia de enseñar a analizar el conflicto desde casos y experiencias cotidianas cercanas a las comunidades, para que los estudiantes aprendan a dialogar y reflexionar sobre problemas sociales de los contextos, a identificar situaciones de vulneración y posibilidades de restitución de los derechos humanos violados y a reconocer la importancia de la regulación de estos para la construcción de democracia y justicia social.

En suma y de acuerdo con los resultados de la investigación, la construcción de cultura de paz en los contextos escolares se construye en prácticas educativas mediadas por el diálogo, el debate y la crítica, para que los estudiantes aprendan a gestionar los conflictos a través de la comunicación y la resignificación de las representaciones del pasado, que puedan servir para analizar el presente y proyectar otros futuros posibles.

Al finalizar la investigación queda el reto de continuar profundizando en prácticas de educación para la paz en comunidades educativas con población escolar en situación de riesgo social o afectada por el conflicto, para identificar y documentar prácticas educativas que aporten a la construcción de cultura democrática y de paz en contextos locales complejos, en los que conviven grupos poblacionales que tradicionalmente han sido adversarios.

Continuar profundizando en lo que ha significado el conflicto, la paz, la guerra y la violencia, entre otras, desde diferentes voces y experiencias de comunidades educativas que han sido invisibilizados por la historia (mujeres, niños, grupos denominados minoritarios como los indígenas, afrodescendientes, migrantes y refugiados, entre otros) constituye una esperanza para construir cultura democrática y de paz en los contextos locales.

Referencias

- Apple, M. (1987). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Beltrán, M. (2004). *Tolerancia y derechos humanos*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editores la Muralla.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Cascón, P. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía educativa*, 53, 24-27. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/187>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad. Imprenta nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Archivos de graves violaciones a Los DD. HH. Infracciones al DIH. Memoria Histórica y conflicto armado*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/Archivos-de-graves-violaciones-a-los-DDHH.-Infracciones-al-DIH-Memoria-Hist%C3%B3rica-y-conflicto.pdf>
- Coleman, P. (2012). *Paz sostenible para un futuro sostenible*. ONU Mujeres <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2012/10/sustainable-peace-for-a-sustainable-future>
- Comisión de la Verdad de Colombia (2022a). *Convocatoria a la Paz Grande. Declaración de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Comisión de la Verdad.
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2022b). *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición hallazgos y recomendaciones*. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones>
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Amorrortu. <https://www.sociedad-estado.com.ar/wp-content/uploads/2010/01/Nuevos-aportes-a-la-teor%C3%ADa-del-conflicto-social.pdf>
- De Souza, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019. 344 p

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). https://www.queremosdatos.co/body/departamento_administrativo_nacional_de_estadistica
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Trillas.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. (6° Ed). Morata SL.
- Doyle, M. W. & Sambanis, N. (2006). *Making war and building peace: United Nations peace operations*. Princeton University Press.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- García, L., Alguacil, M., Boqué, M. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, 8(3), 298-323. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2019.4164>
- Escuela de Cultura de paz- ECP. (2022). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://escolapau.uab.cat/>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz*. En capítulo XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”, Icaria/NESCO, Barcelona.
- Fisas, V. (2004). *Procesos de Paz y negociación en conflictos armados*. Paidós Ibérica.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos* (5°ed.). Icaria Antrazyt-UNESCO.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8580027>

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XX
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S., y Hernández, I. (1995). *Pedagogía. Diálogo y conflicto*. Ediciones cinco.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gadotti, M. y Fernández, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (2004). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend–Quimera.
- Galtung, J. (2009). La violencia cultural, estructural y violenta. *Cuadernos de estrategia*, 140-168.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2019, 9 de mayo). La crisis de la escuela es la crisis de la democracia [en prensa]. El País. https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html
- Giroux, H. (2003). Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism. *Counterpoints*, 168, 143–168. <http://www.jstor.org/stable/42977498>
- Giroux, H. (2007). *Cruces fronterizos: los trabajadores culturales y las políticas de la educación*. Routledge
- González, G., y Gutiérrez, M. C. (2018). Desarrollar el pensamiento crítico a les aulas. *Perspectiva escolar*, 398, 7-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344236>
- González, G., y Gutiérrez, M. (2020). *Memoria histórica de desarrollo del pensamiento social. Investigación e innovación en la clase de ciencias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M., y Arana, D. (2017). La evaluación continua en el ABP. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 25-29.
- Gutiérrez, M., y Pagés, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M., Calderón, M., Franco, C., y Buitrago, O. (2022). *Educación para la paz en los contextos escolares*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Global Peace Index. (2022). Índice Global de Paz 2022. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/06/GPI-2022-web.pdf>
- Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA). (2022). *The Global State of Democracy 2022*. <https://www.idea.int/our-work/what-we-do/global-state-democracy>

- International Civic and Citizenship Study Education (ICCS). (2022a). *El estado mundial de la democracia*. <https://www.idea.int/our-work/what-we-do/global-state-democracy>
- International Civic and Citizenship Study Education (ICCS). (2022b). *Evaluación del estudio internacional de educación cívica y ciudadana*. <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022>
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia. Madrid, Popular.
- Jiménez Bautista, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 72, 13-34. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190006>
- Kasza, K. (1992). Choco encuentra una mamá. Buenas noches.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento: El análisis y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. Ángeles.
- Leal, F. (2009). *El mordisco de la media noche*. Ediciones SM. <https://makemake.com.co/fichas/MM0047/el-mordisco-de-la-medianoche>
- Lederach, J. (1984). *Educar para la paz*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Los libros de la Catarata.
- Magendzo, A., y Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de DDHH del Distrito Federal.

- Melo, J. O. (2021). *Colombia: las razones de la guerra*. Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Aceleración del aprendizaje. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82779:ACELERACION-DEL-APRENDIZAJE>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). *Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*.
- Pagés, J. (2011). *Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia*. Guimãraes Fonseca, S./Gatti Júnior, D. (org.): Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, EDUFU, 17-31
- Pérez, M., y Vargas, E. (2018). La educación es para la paz (pp. 51 -81). En: Ruiz, A., Londoño, M. A., Pérez, M. A. Vargas, E. J. Fletcher, D. A. (Eds.). *Galería de los Sueños. La educación para la paz desde el aula*. Ediciones Escuela Superior de Guerra.
- Pérez, G. (1995). *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Popular.
- Pedraza, S. y Rodríguez, V. (2020). *Educación para la paz: enfoques, apuestas y prácticas. Enfoques de educación para la paz*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario. Confederación Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Grao, España.

- Ramírez, L. (2019). *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz*. Universidad Santo Tomás.
- Ross, E. W. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174910>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée, Bilbao.
- Tuvilla, J. (2017). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. (3ª ed.). Desclee de Brouer.
- Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) (2020). *Informe nacional de protección a las víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/>
- Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). (Colombia). <https://www.unidadvictimas.gov.co/>
- Vargas, E., Pertuz, C., y Prada, M. (2020). *Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos*. Universidad del Rosario.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Ware, H. (2007). *Los conflictos y la paz*. Fund. Intermon Oxfam.

Gallego, A. y Martínez, A. (2018). *Concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública del área urbana de la ciudad de Pereira*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP.

Universidad Nacional de Colombia. (2022). Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. Curadora: Sáenz, M. B. <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/unal-presenta-coleccion-el-testigo-de-jesus-abad-colorado#lg=1&slide=4>

La Editorial de la Universidad
Tecnológica de Pereira tiene como
política la divulgación del saber
científico, técnico y humanístico para
fomentar la cultura escrita a través
de libros y revistas científicas
especializadas.

Las colecciones de este proyecto son:
Trabajos de Investigación, Ensayos,
Textos Académicos y Tesis Laureadas.

Este libro pertenece a la Colección
Trabajos de Investigación.

La investigación que da origen a este texto, tuvo como propósito identificar, comprender y documentar prácticas de educación para la paz lideradas por profesores de instituciones de educación básica colombianas con población escolar afectada por el conflicto, para contribuir a la construcción de cultura de paz en los territorios.

El texto inicia con una reflexión acerca de la importancia de aprender cómo enfrentar los conflictos de manera positiva y creativa. Posteriormente, se sintetizan los principales enfoques pedagógicos de la educación para la paz y se comparte una propuesta para su enseñanza; la cual se basa en la problematización, la formación de pensamiento crítico y el análisis de la memoria histórica y de los derechos humanos en el estudio de la realidad social. Lo anterior contribuye al aprendizaje de los estudiantes sobre la regulación de los conflictos desde la cultura de la “noviolencia” y la convivencia pacífica.

Finalmente, se presenta una propuesta para la construcción de cultura de paz en los contextos educativos, derivada del análisis y la sistematización de experiencias innovadoras, lideradas por profesores de educación básica. Estas iniciativas tienen como objetivo aportar a la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de analizar de manera crítica el presente, de construir otras representaciones e interpretaciones del pasado y, de ayudar a cimentar sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.