

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO DE RESULTADOS
Prácticas psico-educativas alrededor de la construcción de paz en la escuela**

**INVESTIGACIÓN
Proyecto Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la
construcción de paz y ciudadanía en la escuela: Un estudio comparativo entre
Colombia y Argentina (2019)**

Carolina Echeverri Osorio

**ASESORA:
Yolanda Astrid Pino Rúa**

**SABANETA
2020**

Prácticas psico-educativas alrededor de la construcción de paz en la escuela¹

Carolina Echeverri

Resumen:

El presente artículo reconoce la relación entre las prácticas psico-educativas y la construcción de paz en la escuela, como una vía para construir una paz positiva, aquella que desde Galtung (1998) es la que verdaderamente transforma la manera de resolver los conflictos de la sociedad, en ese sentido se establece la escuela no solo como centro de enseñanza sino como modelo de práctica, memoria y construcción de paz, desde aquellas contribuciones de paces a la paz imperfecta (Muñoz & López, 2001). Se valida el concepto de prácticas psicoeducativas desde Baquero et al. (2005) y se presentan narrativas en las que las voces de las niñas del Colegio Marymount dan cuenta del imaginario acerca de los caminos constructores de paz desde las acciones y la conciencia de los lugares donde se habita, reconociendo en estos pequeños aportes verdaderas acciones de paces que transforman.

Palabras claves: Prácticas psico-educativas; construcción de paz, escuela, paces

¹ Este artículo se construye a partir del *Proyecto Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela: Un estudio comparativo entre Colombia y Argentina* (2019) del Cinde y la Universidad de Manizales, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE, para optar al título de Magíster.

1. Introducción

“Entiendo la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas y más globalmente contra la vida”.

(Galtung)

Este artículo se construye como un aporte alrededor del tema de la paz, abordándolo desde el entorno escuela, donde se potencian espacios de construcción de paz desde las prácticas psicoeducativas y de aula, teniendo en cuenta los saberes, experiencias en relaciones y prácticas escolares que agencian los maestros y las y los alumnos en algunas instituciones educativas de Medellín. No obstante, se toca el tema de violencia como parte del reconocimiento y memoria de que la paz no es la ausencia de esta, sino la posibilidad que creamos para solucionar los conflictos (Palma, 2005) y la memoria como garante de no repetición, como lo indica Tudorov, (2013):

La «memoria» toma un sentido más restringido del que le hemos acordado anteriormente, el término significa ahora la expresión verbal de una experiencia subjetiva, que sea individual o colectiva. El individuo-sujeto ha vivido el mismo un hecho y restituye sus recuerdos (p.7).

Hablar de paz es un reto, pues parte de un proceso difícil de reconocimiento del conflicto y construcción de memoria colectiva. Así quienes hemos vivido de cerca el conflicto que azota este país desde hace décadas sentimos que aún hay una problemática que sobrevive y sigue afectándonos como sociedad. A manera de recuento, solo es necesario revisar los fallidos procesos de paz (Acuerdo de La Uribe- 1981; Agenda de Negociación-1992; Zona de distensión-1998 y Acuerdo de Caquetania-1999, Acuerdo de San Francisco de la Sombra-2001); y a pesar de los acuerdos logrados (Acuerdo de Paz con el M-19, el EPL y el MAQL, 1989; AUC 2002, y Acuerdo de Paz con la FARC-EP, 2014); (CIDOB, 2015), y desde luego, en este escenario de posacuerdo todavía tememos que sea otro más fallido.

Por lo anterior, este artículo pretende ser un breve recorrido panorámico de esos escenarios de conflicto para enfocarse específicamente en la escuela y sus prácticas psicoeducativas que deben construir y formar para la paz, lo cual es un deber ético político de la escuela como centro de conocimiento y pensamiento en el proceso de la enseñanza de la historia y de las memorias de país, pues como lo ha indicado Jaramillo (2012) citando a Ricoeur acerca de la política de la memoria,

En el fondo, a Ricoeur le interesa mediante este proyecto dar cuenta de la imbricación del pasado en cuanto medio del recuerdo y de la historia, del futuro como medio de la espera y de la esperanza, y del presente en tanto momento de la atención y de la iniciativa (Jaramillo, 2012, p.45).

Por ello, en primera instancia entramos al contexto histórico colombiano, reconociendo un país con procesos de paz fallidos, y acuerdos que siguen siendo foco de discusión, ya que la violencia no cesa, y la operación de grupos insurgentes se levanta contra la ciudadanía cada día. Así mismo, evidenciar aspectos como el desarraigo provocado por la guerra y la ausencia del Estado también impacta a las familias, generando acciones violentas en los niños y niñas, cuya vulnerabilidad los hace víctimas de un sin número de formas violentas que se ven expresadas en sus comportamientos en diversos escenarios, incluido la escuela (Valdés, 1991).

Así de igual forma pasamos a identificar los tipos de premisas frente a la paz como Muñoz y López (2001), Loaiza (2016) que nos hablan de una paz imperfecta y cómo la escuela es parte de ese gran escenario de compromiso social, pero también de construcción de paces imperfectas, y así Galtung (1998) no señala una construcción posible desde la escuela para llegar a una paz positiva.

Al revisar algunas investigaciones de violencia en la escuela, con la intención de reconocer la necesidad de esos cambios profundos, incluso desde la misma estructura formadora, se encontraron algunas investigaciones que dejan en evidencia actos de violencia en la escuela. Así las percepciones de Acevedo, García y Roldán (2017), Prieto, Carrillo, Pérez y Castellanos (2013), y Gómez (2014) son importantes para identificar esos actos que requieren transformarse.

De igual forma, en el apartado de la escuela como escenario de paz se presenta el tema de la cátedra de paz en las escuelas como una estrategia llamada a la memoria y no repetición, es un llamado a contar, pues “los hechos se encadenan [...] para formar narraciones o argumentos” (Todorov, 2013, p.5), incluyendo acciones pedagógicas, pero que no está exenta de discusiones o críticas. Para Todorov (2013) “la base sobre la cual reposan todas las construcciones ulteriores es la recolección de informaciones. Sin ese primer paso, no podemos siquiera hablar de un trabajo sobre el pasado (p.5). ya que como el mismo autor lo indica: “Es preciso insistir sobre esta primera característica de la memoria: las trazas son materiales, pero los hechos mismos no se encuentran tal cuales, «en la naturaleza», son siempre el resultado de una construcción, consciente o no”

(Todorov, 2013, p.5). De esta manera, se entiende necesario llevar un proceso de construcción de paces vinculado con la memoria.

No obstante, también se presentan líneas de transformación educativa desde la ética y creatividad, que, desde Bárcena y Mélich (2000) y Lederach analizada por García-González (2014) se presentan. Por ende, se destacan algunas prácticas psicoeducativas que contribuyen a afianzar las acciones y relaciones en la escuela como modelos de paz, evidenciando el caso del colegio Marymount.

2. Elementos que históricamente han limitado la construcción de paz

a. Contexto colombiano, contexto escuela

Colombia ha sufrido conflictos desde los tiempos de la colonización, en el mundo solo se comenzó a tomar una forma de conciencia sobre esto y asumir posturas sobre la paz a partir de la finalización de la segunda guerra mundial en 1945, cuando las Naciones Unidas fueron establecidas por la Carta de las Naciones Unidas para "salvar a generaciones sucesivas del flagelo de la guerra que dos veces en nuestra vida ha traído un dolor indescriptible a la humanidad" (Preámbulo, párr. 1).

El Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas también tiene como objetivo promover la adopción de los derechos humanos fundamentales, respetar las obligaciones con las fuentes del derecho internacional y unir la fuerza de los países independientes para mantener la paz y la seguridad internacionales. Todos los tratados sobre derecho internacional de los derechos humanos hacen referencia o consideran que los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, el reconocimiento de la dignidad inherente y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz (ONU, 1945, párr. 1).

Reconociendo este aspecto temporal vale la pena contextualizar. En este sentido partimos de la reflexión sobre el Estado colombiano desde la caracterización del conflicto armado interno, tomando como base el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas-CHCV

(2015) y los conceptos del Grupo de Memoria Histórica (2013), ya que sobre el conflicto armado en Colombia, existen más de 30.000 documentos entre información académica y científica, crónicas periodísticas, y material audiovisual, que se puede evidenciar en la web y bases de datos documentales. Así mismo, hay diversas miradas y enfoques específicos como el desplazamiento forzado (Vega, 2004; Mafla, 2013), o el papel de la iglesia católica en el conflicto armado (Plata y Vega, 2015; Bidegain, 1985; González, 1997). No obstante, el interés es un panorama general del contexto que nos permitirá entender la realidad de la educación en medio del conflicto e identificar algunos aspectos culturales.

Si enfocamos el diálogo en torno al conflicto interno, se puede indicar que llevamos 70 años en medio de la violencia. Desde luego en diversas etapas de tiempo son diversos actores y factores los que han entrado al conflicto, ya sea por las tierras y poderes políticos como por el negocio del narcotráfico. Como lo indica el Centro de Investigación en Relaciones Internacional – CIDOB (2015):

En sus inicios, la desigual repartición de la tierra y la falta de espacios para participación política dieron cabida al uso de la violencia y la lucha armada. Un método que en los años siguientes se fue reforzando con la irrupción del narcotráfico, el narcoterrorismo, la presencia de nuevos actores políticos y armados en un contexto de lucha revolucionaria, Guerra Fría y guerra contra el terrorismo que han ido transformando el conflicto en su razón de ser y métodos de subsistencia (párr. 1).

Desde luego, como fenómeno político, social y económico Colombia ha estado en diversos diálogos e investigaciones, porque es evidente que cambiamos de actores y de causas, pero no de víctimas; la ciudadanía, sigue siendo la que lleva la peor parte, y los efectos de este conflicto acarrea un sin número de problemas sociales, como la seguridad, el desplazamiento, las minas antipersonales, la producción de cultivos ilícitos, narcotráfico y microtráfico, desde el contexto rural hasta el urbano, sin excepción.

Colombia se ha caracterizado por una brecha social entre una élite política con una fuerte presencia regional, latifundista y monopolizadora, por otro lado, grupos minoritarios como los indígenas, afrodescendientes y campesinos que no han contado con el mismo acceso a los derechos de propiedad ni a los servicios de Estado (CIDOB, 2015, párr. 6).

No cabe duda, que la desigualdad es un hecho bastante marcado en este escenario Latinoamericano, pero en este contexto la brecha es de desigualdad, inseguridad, o daño colateral, porque la suma de afectados puede, sin duda, reflejarse en la ruralidad y las comunidades minoritarias y más vulnerables de Colombia.

De acuerdo con la CHCV (2015) el modelo político-partidista de Colombia fue un inicio del conflicto, pues en un país caracterizado por regiones relativamente autónomas, ausencia de la representación campesina, un mercado desintegrado y una construcción estatal débil, este modelo se tomó el país con sus banderas en azul o rojo, y con ello una lucha que dejó miles de víctimas “en 1946 la tasa de homicidios había subido en el país a diez por cien mil habitantes” (Chacón y Sánchez, 2004, citado en CHCV, 2015, p. 10).

Los diversos problemas que afrontó la sociedad colombiana en las décadas de los Cuarenta y los Cincuenta del siglo XX, que son los años de crisis y violencia, hicieron pensar, a muchos ideólogos como el Dr. Orlando Fals Borda, sobre la necesidad de un cambio en la sociedad colombiana. Se planteó la necesidad de una reforma social agraria, la justicia social, el movimiento de Acción Comunal y el desarrollo y progreso para el bienestar de la comunidad. Se habló de la coexistencia de dos sociedades diferentes: la arcaica rural y la moderna industrial (López Ocampo, 2009, p. 16).

Desde luego, las ideas se enfrentaron por mantener el poder, tanto conservador-religioso, como las propuestas sociales y modernas y liberales, y es en este sentido que algunos estudios muestran la responsabilidad de la iglesia católica en ese escenario de poderes que aún no lograban separarse (Plata y Vega, 2015).

De acuerdo con GMH (2013) indica que las dimensiones reales del conflicto y violencia en Colombia son imposibles de medir, pues como se indicó en un apartado anterior, solo fue hasta 1945 que la Declaración de la ONU nos permitió hablar de paz y aceptar que enfrentamos un escenario de violencia, no obstante, en Colombia fue más tardío el proceso, porque no se contó con la voluntad política para aceptar dicho escenario violento, y adicional, el procesamiento y la recolección de información inició muy tarde, y se suma a esto las mutaciones de la violencia como derivados del mismo conflicto.

Habitar en medio de la violencia es altamente complejo, pero reconocer que la misma se ha “naturalizado” es en realidad una tragedia, ya que nunca será normal el despojo de la tierra y desplazamiento forzado, el asesinato de una persona, de familias o de comunidades completas, la

trata, el secuestro o el abuso de personas entre otros, y en este caso es necesaria la memoria “no podemos decidir, en lo absoluto, que el recuerdo del pasado sea preferible al olvido” (Tudorov, 2013, p.4). Sin embargo, es necesario para trazar otros caminos.

Por otro lado, la ausencia de un Estado protector y su limitada respuesta a la ciudadanía ha posibilitado la insurgencia y el control de diversos grupos armados que terminaron por ser legitimados por las comunidades como los “protectores” y pronto todos los ciudadanos terminaron en medio del dilema de lo legal. “Defender la violencia como modo de vida inexcusable, es decir, naturalizándola, supone un determinismo; además significa su aceptación y su justificación, lo cual entorpece el convencimiento de luchar por cambiar aquellas situaciones de violencia” (García, 2014, p. 108). Lo que realmente no es extraño presenciarlo en nuestro país, donde desde las expresiones verbales, hemos naturalizado la violencia y cuando hablamos de muertos lo más común no es asustarnos, incluso por mucho tiempo las expresiones comunes frente a un asesinato era pensar “algo habrá hecho”, “no estaba rezando” o “tan sanos no eran” porque es más fácil pensar que son “buenos muertos” que simplemente asumir que el valor de la vida debe ser inquebrantable.

Estos son prácticas que, sin duda, son violaciones a los derechos humanos que han pasado y siguen pasando en Colombia, como lo menciona el GMH (2013):

Las modalidades y las prácticas de violencia sufridas por miles de personas en Colombia provocan daños e impactos que afectan la integridad de las víctimas. Los impactos psicológicos deterioran las relaciones interpersonales y la salud física; las pérdidas económicas generan inestabilidad emocional; los impactos colectivos y el daño a las redes sociales y comunitarias afectan las capacidades y posibilidades individuales (p. 260).

En especial preocupa el impacto en las infancias, pues así mismo, lo indica el GMH (2013) “es usual que la represión de los sentimientos de rabia y de odio se redirija hacia otras personas, especialmente a las más frágiles, como los menores de edad” (p. 264). Así muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de que hemos vivido en medio de esta desde la crianza, donde se cambia una patalita por un golpe, una expresión natural de un niño/a por dolor y a eso se le suman lo que se verbaliza frente al acto inadecuado como insultos, humillaciones, castigos; acciones que llevan a minimizar al otro. Pueden ser diversas las situaciones que normalizan esos hábitos en las familias y comunidades, sin embargo, en el contexto colombiano de acuerdo con el GMH (2013) esto

también ocurre porque las víctimas no encuentran espacios para reconocer y procesar sus sentimientos de dolor causado por el conflicto y las experiencias que les ha tocado vivir. “Pese a que la rabia es comprensible frente a la experiencia vivida, se convierte en una emoción perturbadora que genera conflictos familiares y comunitarios, o de padecimientos psíquicos relacionados con la culpa” (p. 264).

Valdés (1991) indicaba que las actitudes de muchos padres de familia no obedecen a una maldad innata, muchas veces la ira es causada por el hambre, la desigualdad, la miseria, el marginamiento y la exclusión, y todo esto es responsabilidad de las condiciones infrahumanas a las que se ha sometido a gran parte de la población víctima del desplazamiento y desarraigo. En otras palabras, son víctimas de la violencia estructural de Estado.

Sin embargo, las acciones de violencia no terminan en la familia, también estas aparecen en escenarios de protección como la escuela. En este sentido, es pertinente girar la mirada a este escenario, porque también, se trata de hablar de las múltiples violencias en ese escenario donde también se dibujan rostros de víctimas.

Por ejemplo, se dice que en Colombia coexiste en múltiples facetas, que van desde la agresión política, a la homicida y demencial, generada por el narcotráfico y la delincuencia común, hasta fenómenos como la violencia intrafamiliar y escolar. Siendo esta última un ingrediente interesante, puesto que su estudio y producción académica-investigativa ha permitido orientar discusiones y reflexiones sobre la constante variación en la dinámica de la violencia y la aparición de nuevos escenarios y actores (Valencia, 2004, p. 31).

Si se trata de reflexionarlo podemos pensar que todos somos la suma de múltiples causas violentas, de la ausencia de un Estado que no puede brindarnos la protección constitucional y el derecho a la paz que merecemos como ciudadanos, parte de ese engranaje social que le ha tocado reponerse frente al conflicto armado como un asunto de sobrevivencia, aplicando la regla darwiniana, no queriendo decir que fuese lo correcto, porque todo proceso sanador amerita conciencia de sí y del otro, para conversar de la paz o la necesidad de múltiples paces.

b. Paz o Paces

Los colombianos hemos centrado la visión de la paz desde los acontecimientos históricos como los acuerdos de paz con las guerrillas y esperábamos que con ellos la violencia terminara, pero el asunto es más complejo de lo que parece. Se cree que es solo terminar con la guerra entre actores armados, pero como lo menciona Muñoz y López (2001), no existe una sola paz, existen múltiples paces que hacen que este término tenga múltiples aristas y espacios donde se puede realizar.

Hablar de paces quizá resulte más apropiado en tanto la paz se expresa de diversas formas: en lo social, en lo personal, en lo ecológico, en lo político, etcétera, dando lugar a la paz social, la personal, la ecológica y la política, respectivamente. (García, 2014, p. 106).

Varios autores como Galtung (1998), Jiménez (2004), Muñoz y López (2001), Loaiza (2016) han mencionado la pertinencia de hablar de paces en plural y no en singular, ya que hay paz interior, paz familiar, paz política, paz social, paz económica, paz ligada a la justicia, a la equidad de las desigualdades. Por ejemplo, para Muñoz (2001, citado en Loaiza, 2016) “es pertinente hablar de paces imperfectas, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz” (p. 63). Si nos paramos en este punto, la escuela hace parte de ese engranaje donde se construye paces, como si fuese un oasis.

Por otro lado, Jiménez (2004, citada en Loaiza, 2016) presenta una “concepción integral; en este sentido plantea: la paz social, paz gaia y paz interna” (p. 64), donde establece que esa paz social es la que se persigue desde los fines de Estado y que va en cumplimiento con los derechos humanos, la paz gaia persigue el equilibrio ambiental, y reconocer que somos parte de la tierra, y la paz espiritual es el ejercicio individual de cada ser y su búsqueda de paz interior (Loaiza, 2016). Es este sentido, la propuesta de Jiménez (2004, citado en Loaiza, 2016) cobra total validez si miramos con detenimiento el escenario global, la necesidad de seguir trabajando en una paz social verdadera, de defender las iniciativas en pro de la reducción del calentamiento global y defender nuestros ecosistemas y pulmones verdes, y lo más importante empezar por perdonarnos y perdonar como parte de esa paz espiritual tan ansiada.

Y desde luego para Loaiza (2016) esas paces o paz imperfecta se consolida desde una mirada estética del conflicto y propone un panorama holístico que permite ver posibilidades frente a la transformación del conflicto. En ese sentido, se podría pensar que la propuesta y el deber de la escuela es trabajar en una paz imperfecta, pues a pesar de la necesidad de alinearse a las políticas del Estado y contribuir a la paz social, la escuela también construye pequeños aportes ecológicos, convivenciales y de salud que pueden ser coherentes con estos tipos de paces que han mencionado los diversos autores.

En ese sentido Galtung (1998) también establece dos tipos de paces, paz negativa, como aquella donde no hay una guerra y la paz positiva, como esa transformación cultural donde no existe una violencia estructural. Por su lado, Fisas (2011) también presenta su mirada agregado que la paz es ausencia de la guerra y que, al mantener el equilibrio entre lo político, lo social lo cultural, lo tecnológico es como se mantiene dicha paz, si este se rompe se da la guerra, este autor expone que para él sin la guerra se puede hacer la paz también, es un asunto que se construye, que se enseña.

No obstante, Galtung (1998) propone una tríada para consolidar una paz positiva, en este sentido establece la paz directa positiva, la paz estructural positiva y la paz cultural positiva.

Para este (Galtung, 1998) la paz directa positiva denota bondad verbal y física; la paz estructural positiva sustituye la represión y la explotación por la libertad y la equidad y la paz cultural positiva sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz.

En la historia según lo menciona Galtung (1998) la paz comenzó a tomarse en cuenta con las secuelas de la primera y la segunda guerra mundial, lo que generó una búsqueda que llevara a que este suceso no se repitiera, creándose los derechos humanos los cuales ayudan a proteger a las personas (ONU, 1945). Al retomar el desarrollo humano entendemos que, toda socialización comienza en el núcleo familiar, es desde ahí que se aprende el trato con los demás, extendiéndose hacia la escuela, y donde más se refuerzan los valores.

En este sentido, la propuesta de Galtung (1998) cobra total relevancia, pues esa verdadera paz positiva construida con bases estructurales fuertes, sin desconocer el camino de la memoria, tiene todo un escenario de potencialización dentro de los alcances de la escuela, pues como este mismo lo menciona no se trata de una teorización de la paz, si no del conjunto de acciones

explicitas que contribuyen a la paz y paces, como la formación en valores y terapias o acciones concretas. En este sentido complementa Jiménez (2004) al expresar que la educación para la paz o paces hay que enseñarla en colegios, universidades y hasta a los mismos que manejan el tema de paces. Esto quiere decir que si comenzamos a interiorizar acciones de paz y paces a las nuevas generaciones podremos tener una visión diferente a la que se tiene actualmente, desde luego como se mencionó, estas construcciones no deben estar aisladas del asunto de la memoria, pues esa memoria individual y colectiva (Tudorov, 2013) permite consolidar un camino estable, que es lo que se espera de la paz.

La violencia ha sido el eje central de las investigaciones, desde luego hay mucho material al respecto, y se entiende la importancia de la memoria del conflicto para construir nuevos acuerdos, sin embargo, también se puede evidenciar que es inevitable no considerar este aspecto en las investigaciones de paz o paces, pero al comprender la postura de Muñoz (2001) con la paz imperfecta, la cual define como: “todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente” (p. 34), podemos centrar el interés y fijarnos en aquellos escenarios que aportan a la paz con sus pequeñas paces como la escuela. Lo cual destaca la importancia de rescatar:

Frente a lo perfecto, lo acabado, al objetivo alcanzado, todo ello lejos de nuestra condición de humanos, comprendemos como procesos inacabados, inmersos en la incertidumbre de la complejidad del cosmos, la paz imperfecta nos «humaniza», nos permite identificarnos con nuestras propias condiciones de existencia y nos abre las posibilidades reales basadas en la realidad que vivimos– de pensamiento y acción (p. 21).

De acuerdo con Sousa Santos (2019) “vivimos, de hecho, en un tiempo simultáneamente de conflicto y repetición” (p. 27), esto lo atribuye a la trivialización del sufrimiento humano, y desde luego eso no garantiza un presente sostenible para nadie. Es aquí donde rescatar el reconocimiento de esos pequeños escenarios de “paz imperfecta” (Muñoz & López, 2001), pueden engrandecer los pequeños procesos, donde no se trata de negar el conflicto, pero se buscan escenarios de acuerdos para resolverlos, incluso formar habilidades para generar diálogos, ya que de acuerdo con Sousa Santos (2019) este escenario de conflicto es innegable,

la repetición de nuevos fascismos transnacionales públicos y privados que, bajo la apariencia de una democracia sin condiciones democráticas, está creando un *apartheid* global, es, finalmente, la

repetición del agravamiento de los desequilibrios ecológicos, de la destrucción decisiva de la biodiversidad, de la degradación de los recursos que hasta ahora garantizaron la calidad de vida en la Tierra (p. 29).

Desde ese punto de vista, sigue siendo necesario trabajar en una cultura en procura de generar soluciones y salidas más humanas, y éstas solo pueden darse mediante acuerdos con la conciencia plena de una búsqueda de paces, aunque no sean perfectas. Para Muñoz y López (2001) el adjetivo imperfecto, es la excusa que sirve para abrir en algún sentido los significados de la paz:

La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos, la paz de los humanos es después proyectada miméticamente al resto de los animales, la naturaleza y el cosmos. Contrariamente a lo que pensamos en muchas ocasiones, es la paz la que nos hace temer, huir, definir e identificar la violencia (Muñoz, 2001, p.21).

En ese marco, se puede plantear que nos falta accionar más como seres humanos, reconocernos como tales para poder empezar a vivir cada uno en paz, pues esa misma fragilidad, vulnerabilidad e imperfección que nos identifica como humanos, es la misma potencia para velar por el otro con la misma bondad, comprensión, respeto y solidaridad que pedimos para nosotros mismos. En medio del reconocimiento de estas fragilidades, también hay territorios donde se han dibujado capítulos tristes de violencia y donde también surgen manifestaciones de violencia, como la escuela, pero sería difícil indicar un espacio en Colombia que no lo sea.

c. La escuela como territorio violentado y violencia

Como lo ha indicado el GMH (2013) los daños colaterales del conflicto colombiano han llevado que este llegue a niveles de vulnerar a los niños en espacios de protección. Una de las investigaciones de nominada *La escuela y su implicación en el conflicto armado en Colombia*, ha destacado la importancia de:

Retomar estrategias como aporte al fortalecimiento de la personalidad de una víctima con la más mínima intención de reconstruir la memoria histórica del conflicto a partir del relato de sus actores, donde se buscó propiciar espacios de secuencialidad y construcción colectiva de procesos de convivencia y paz desde la escuela como primer facilitador para que se le garanticen los derechos de dignidad y humanidad a las personas vulneradas por la guerra, es la escuela la primera garante

de que se apliquen los procesos respaldados por la Ley de Justicia y Paz tan mencionada pero poco aplicada a la comunidad afectada por la guerra durante tantos años en Colombia (Ospina, 2018, p. 101).

Aunque el Derecho Internacional Humanitario indica que las escuelas y centros educativos deben estar al margen del conflicto, eso no ha frenado que en Colombia se usaran escuelas como cuarteles provisionales de grupos armados al margen de la ley, igualmente en ese escenario la cruda realidad nos enfrentó con muertes de docentes y estudiantes (Romero, 2012). En realidad, el Derecho Internacional Humanitario no los excluyó del conflicto, ni tampoco el Estado pudo protegerlos.

Es de anotar que, frente a los actos violentos, la ruralidad y escuelas de muchos de los municipios ha padecido el flagelo del conflicto (que hay que reconocer aún no termina), de ahí, que la mención de Ospina (2013) de esta como respaldo para garantizar los derechos humanos sea coherente, de igual manera podamos ofrecer más comprensión frente a otros fenómenos que se presentan en la escuela. Así entendemos que, aunque no es pretensión justificar un acto violento, si reflexionamos estos aspectos podremos hacer consciencia de lo que debemos mejorar en la sociedad, por ello, la idea de tratar dichos elementos violentos dentro de la escuela toma relevancia en este punto. Desde el punto de vista de Gómez (2014):

Toda acción tendiente a construir paz sin generar nuevos daños debe partir de un conocimiento adecuado de los actores, sus condiciones de vida y las relaciones que pretende transformar. En esa medida, debemos reconocer que los actores que estamos estudiando tienen características y experimentan condiciones distintas que se traducen en asimetrías que en el ámbito escolar adquieren cualidades particulares (Gómez, 2014, p. 35).

En ese sentido para el autor, es indispensable entender algunos comportamientos que pueden causar daño en los escolares, incluso como el ejercicio desmesurado del poder en el docente, que a veces puede escudarse en el ejercicio de autoridad, así como lo explica en el concepto de asimetría compleja:

Un ejemplo claro de esta asimetría compleja, por llamarle de algún modo, es la relación maestro(a)-estudiante. Pues si bien, como señala Parra Sandoval (1992) al referirse a la violencia tradicional, la institución ejerce violencia hacia el estudiante, en cabeza del profesor(a) –reforzada por la diferencia de ciclo vital adulto/joven- a través del autoritarismo de la educación que homogeniza a

los estudiantes reduciéndolos a lo que permite el reglamento y las necesidades pedagógicas (“orden y silencio”, p. ej.) excluyendo así otras facetas del ser que deben ser censuradas y reprimidas durante las horas escolares (Gómez, 2014, p. 35).

Esto para entender aspectos que se ven reflejados en otras investigaciones, como la de Acevedo, García y Roldán (2017) esta investigación se desarrolló a partir de “las experiencias de menosprecio que los sujetos habían vivido, adquiriendo sentidos y significados propios en su historia de vida, buscando con esto comprender e interpretar una realidad social que los afectó de alguna manera” (Acevedo, García y Roldán, 2017, p. 9).

Para las autoras (Acevedo, García y Roldán, 2017) a través de las narrativas de las experiencias de los participantes en la investigación se pueden evidenciar conductas de menosprecio que vulneran la autoestima de las personas, que causan exclusión o humillación en algunos casos, y que a pesar de que son prácticas que se han considerado "normales" se demuestran que son violentas ya que, causan afectaciones en los sujetos, presentes en los hallazgos evidenciados en esta investigación, en donde se destaca la ridiculización y exclusión y discriminación a la que son sometidos los estudiantes por parte de los docentes, además, de escenarios todavía más oscuros como son el maltrato físico y abuso sexual.

Así mismo, las investigadoras (Acevedo, García y Roldán, 2017), interpretaron algunas de las afectaciones de menosprecio como el silencio en el que muchos de los sujetos mantuvieron sus experiencias, así como el miedo y la falta de apoyo familiar, ya que por la misma falta de confianza no pudieron comunicar sus temores y sufrimientos. En esa misma línea, también se establecieron como actitudes violentas de parte de algunos participantes que verbalizaron emociones de odio, dolor, y venganza, que, desde luego, son causa de esas experiencias de menosprecio sufridas.

Por otro lado, Prieto, Carrillo, Pérez y Castellanos (2013), establecen que es importante destacar este tipo de investigaciones, del cómo un profesor introduce en el aula de manera simbólica o real actitudes de maltrato al otro. Ya que, coincidiendo con Gómez (2014) el uso del poder del poder es cada vez más frecuente, y en este sentido afirman los autores que “si el poder reina sobre la razón, la misión de la escuela se desvanece” (Prieto, Carrillo, Pérez & Castellanos, 2013, p.88).

Por su parte, Acevedo, García y Roldán (2017), abren un debate acerca de esos escenarios de construcción de paz, como debería ser la escuela, pero que terminan siendo territorios donde se cultiva la violencia con acciones de menosprecio, donde el matoneo y humillaciones proviene del docente. Pues de acuerdo con las mismas autoras la educación y la tarea del maestro deben estar orientadas a promover prácticas que impregnen de sentido los encuentros y los sujetos que se sientan parte importante de esas construcciones a nivel social.

En Estados Unidos y México son diversos casos de asesinatos en masa donde el autor es un estudiante, que ya fuese por razones mentales o como retaliación por el trato recibido por parte de sus maestros o compañeros decide atentar contra la vida de estos y luego suicidarse. Y aunque en Colombia no tenemos un caso de asesinato en masa en una escuela, si hay casos de estudiantes que se han suicidado por matoneo de docentes y estudiantes, que tiene origen en la discriminación y exclusión por causas de preferencias sexuales o exclusión por discapacidad, entre otras. Uno de los casos recientes se dio en un colegio de Bogotá, en el Tiempo la madre cuenta que:

“Fueron diez las que le pegaron a mi hija el pasado miércoles 12 de febrero. Lo primero que hicieron fue tirarla escaleras abajo dentro de la institución, y luego, como si fuera poco, la siguieron agrediendo a la salida del colegio”. Fue en frente del plantel en donde la niña fue arrojada al piso. “En ese momento, entre todas, la encendieron a puños y a patadas, y con una navaja le dieron dos puntazos en el cuello”. Además, le cortaron el pelo e intentaron pegarle un chicle, contaron compañeras que la auxiliaron (El Tiempo, 2020, párr. 2).

Para Díaz-Aguado (2005) este problema de violencia en la escuela no es reciente, solo que hasta ahora se está haciendo conciencia de él, pero cuyo asunto es “tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional: el acoso entre iguales” (párr.7). Su investigación halló que los estudios sobre este fenómeno dan cuenta que “a lo largo de su vida en la escuela, todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente” (Díaz-Aguado, 2005, párr. 7).

Igualmente, para el autor (Díaz-Aguado, 2005) hay dos perfiles de víctimas: La víctima típica, o víctima pasiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, y en la mayoría de las situaciones se culpa a sí mismo por las agresiones que le suceden; y la víctima activa, que

se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, con cierta disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes.

Estos escenarios son un lado difuso de la realidad de lo que ocurren en los centros educativos, donde la mediación por medio de una cultura de paz es urgente, pues la violencia no se puede explicar o limitar netamente a un conflicto armado, cada espacio donde se habita es escenario de construcción de paz:

Johan Galtung considera que, si se utilizan medios positivos y convenientes, tales como el uso de la empatía, la creatividad y la no violencia, es posible la transformación de los conflictos. Si se logra esto, el conflicto será entonces constructivo y tendrá un carácter positivo” (Galtung, 2003, citado en García-González, 2014, p. 104).

Por lo anterior, en esta parte es necesario pasar a hablar de la paz ya que “para comprender el concepto de la paz debe entenderse de forma previa qué es un conflicto y cómo cualquier tipo de conflicto no supone en realidad algo positivo o negativo en sí mismo sino sólo un fenómeno real” (Palma, 2005, p. 100), así reconociendo los escenarios que han posibilitado la violencia, también es preciso reconocer la necesidad de transformación de estos espacios de formación donde la construcción de la paz es urgente y desde luego es parte de la misión de la escuela, en especial en un país como este que ha estado marcado con estos flagelos por décadas.

d. La escuela como escenario para la construcción de paz

La ley 1732 de septiembre 1 de 2014, “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Dio pautas a las instituciones educativas para vincularse a un escenario colectivo en la construcción de la paz desde la formación en su nivel más básico hasta el nivel más alto. Así los caminos del posconflicto han abierto escenarios de diálogo para resignificar la confianza, la equidad y la justicia social como elementos de paz. La escuela es un pilar fundamental para el logro de una paz duradera, las nuevas generaciones tienen derecho a vivir mejor y aprovechar el lugar donde habitamos sin tantos temores. Como lo ha indicado Fisas (2011):

La educación es también el eje dinámico del triángulo formado por la paz, el desarrollo y la democracia, un triángulo interactivo cuyos vértices se refuerzan mutuamente (Mayor Zaragoza, 1997), por lo que es igualmente "la herramienta que nos permite trascender la condición de

individuos y llegar a ser personas, es decir, ciudadanos que aportan a la sociedad, capaces de buscar y expresar la verdad, de contribuir a que las comunidades y las naciones alcancen una vida mejor" (Mayor Zaragoza, 1994), (p. 2).

En ese sentido la propuesta de escuelas constructoras de paz, tienen una misión a desarrollar desde diversas iniciativas, por ejemplo, Lederach (citado por García-González, 2014) se pregunta ¿Cómo trascendemos los ciclos de violencia que subyugan a nuestra comunidad humana cuando aún estamos viviendo en ellos? En este propone la imaginación moral, donde invita a cada profesional a imaginar su trabajo como un acto creativo.

Así, Lederach expone cuatro ejemplos de eventos en los que, con la imaginación ética, se han superado conflictos: el caso de Ghana, en 1995, con la superación del conflicto entre el grupo de los dagomba y el de los konkomba; el caso de Wajir en Kenia narra cómo un puñado de mujeres detuvo una guerra en 1992; el relato de Río Carare en Colombia, en 1987, en que campesinos de esa región practicaron la resistencia civil sin armas, y en Tayikistán, en 2002, se buscaba poner fin a la guerra intertayika. Con ello, valora momentos en los que esta imaginación ética ha florecido (García-González, 2014, p. 119).

Desde luego, siguiendo la perspectiva de Duque (2017) también se puede considerar una paz diferencial que se remite a la “siembra progresiva cuando aún persiste la violencia, es paz “diferencial” (párr. 36), ese aporte de la siembra desde luego se evidencia mucho más en la escuela, con su labor educativa y el deber de constructo ético que la acompaña. Al respecto surgen diversas miradas entre el deber ser de la escuela con miradas éticas de la educación como las propuestas por Bárcena y Mélich (2000) y realidades que se reflejan en la práctica como se dimensiona en la investigación de Acevedo, García y Roldán (2017), en la cual con una mirada profunda de algunos conceptos de dolor, sufrimiento, menosprecio y afectaciones, se rescatan las acciones violentas, en sus diversas expresiones como la corporal, verbal, o psicológica, y que dejan huellas profundas en cada ser.

Al respecto, Las Naciones Unidas dentro su esfuerzo por lograr el programa de educación 2030, ha indicado que uno de los aspectos más reiterativos de violencia en las escuelas es la violencia de género, la cual ha definido como “todo acto de violencia sexual, física o psicológica contra los niños en la escuela o cerca de la escuela, debido a los estereotipos y roles o normas que se les atribuyen o que se espera de ellos a causa de su sexo o de su identidad de género”. Este tipo de

violencia afecta a cientos de millones de niños y se presenta en todos los países de mundo independientemente de su situación social, cultural o económica (Dianova, 2017, párr. 6).

Así, vemos en ese horizonte de construcción de paz que la escuela es otro de los espacios de desarrollo y socialización del ser humano (Perkins, 2001), pues como indica Palma (2005) “la paz no reside tanto en la ausencia de conflictos como en la forma violenta o no violenta de resolverlos”, lo que va en la misma línea de Galtung (1998) al establecer esta como “paz negativa”.

Un reto fundamental en el tránsito hacia la paz es la consolidación de garantías de no repetición, entendidas como las medidas que el Estado debe adoptar para que las víctimas no vuelvan a ser objeto de violaciones de sus derechos, tal como se establece en los principios internacionales. Incluyen reformas institucionales y medidas adecuadas que fortalezcan la legitimidad del Estado Social de Derecho y la confianza de la sociedad en las instituciones públicas (GMH, 2013, p. 401).

En este sentido, se tendría no solo que trabajar en la consecución de una paz negativa, sino, además, una paz positiva (Galtung, 1998), es allí donde se ve el horizonte la escuela como ese espacio, entre otros, para generar y ejercer la paz como un derecho, sin reducir lo que la construcción de este tipo de paz implica, que aunque no se trata explícitamente, se debe incluir la necesidad de la memoria como garante de la no repetición, en este sentido Tudorov (2000) establece que: «el hecho de que el mundo contemporáneo evolucione “hacia una mayor homogeneidad y uniformidad”, parece perjudicar “a las identidades y pertenencias tradicionales”, lo que llevará a muchos a buscar en el pasado común una identidad, colectiva o individual, estable» (p.201).

En este sentido no sobra la importancia de mantener el eje de la memoria dentro de los procesos que se pretenden consolidar en la escuela como cultura de paz, como lo indican Tapia y Orofino (2013):

En el caso de la escuela también está problematizada la doble faceta de la escuela-ámbito, una institución más fría, burocrática y discriminatoria, en el que se experimenta la discriminación, pero también es el ámbito en el que se puede construir la paz, como una estrategia contra la violencia generalizada (p. 353).

Así se puede indicar que en cuanto la educación no sea el resultado de una transformación (Sousa Santos, 2019) y una revolución (Freire, 1985) de la estructura misma, y que son los docentes quienes impactan ese escenario transformador, no se puede pensar que realmente se ha

comprendido la verdadera vocación (van Manen, 1998) y finalidad frente al acto de educar y ser educado, en este sentido y entendiendo que son muchos actores e instituciones los que intervienen en la cultura de paz, se resalta el valor que la educación como apuesta le puede dar a estos procesos, en especial porque se entiende que la obligación proviene de un Estado ausente, que no ha tenido la capacidad de proteger a la ciudadanía, no obstante, sin encaramos este aporte de no paz, si no de paces, se podría indicar que la escuela cumple con esa cuota de paces. Bárcena & Mélich (2000) indican:

El aprendizaje es una actividad que nos suele involucrar, como seres humanos, dentro de un marco institucional específicamente destinado a transmitir pedagógicamente unos contenidos y actitudes que son, precisamente, objeto de una cierta enseñanza. Sin embargo, con ser esto cierto, la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial (p. 161).

Así, la hoy acogida cátedra de la paz se establece como un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia, el respeto y el fundamento del artículo 20 del Pacto internacional de los derechos civiles y políticos. En tal sentido, esta debe propender por crear y consolidar un espacio de aprendizaje sobre la cultura de la paz, el desarrollo sostenible, el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones

Algunos expertos (Giraldo, Gaviria, Aristizábal & Ortiz, 2019) han indicado que la cátedra de la paz se debe contemplar, no por la coyuntura del cese al fuego, y el mandato de la ley 1732 de septiembre 1 de 2014, para todas las instituciones educativas del país, (desde el preescolar, básica y media como asignatura independiente, hasta las instituciones de educación superior) si no desde las ventajas de lo pedagógico, y los procesos de reconocimiento, comprensión, análisis y reflexiones posibilitadoras de transformación, en el que el diálogo juegue el papel que siempre debió tener en el modelo educativo, un apuesta por una “paz positiva” (Galtung, 1998).

e. Espacios psicoeducativos

Para entrar a ampliar un poco este escenario de lo psicoeducativo, es importante determinar algunos conceptos que va a surgir con los teóricos, y en este sentido comenzar por establecer que estaremos en concordancia con Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano (2005) al determinar que “la

educación, más allá de la producción de aprendizajes, está situada en el privilegiado lugar de constituir lo específicamente humano” (p. 122), un sentir que se grita con desesperación desde los espacios y actores educativos, que desde perspectivas como Freire, Mélich, Nussbaum, Arend, entre otros, han nutrido de significados, alternativas y reflexiones, y desde los cuales los maestros han consolidado otros modelos educativos, con la ilusión de construir una educación más esperanzadora para sus alumnos, en contextos necesarios como el de Colombia.

Por ello, al establecer que a ese modelo de educación humana es al que debemos asistir, se dibuja un concepto para reflexionar y es la educabilidad, esto para adentrar posteriormente la idea de prácticas psicoeducativas. Así, Baquero et al. (2005), trae este concepto de educabilidad que convoca a una forma de educación con prácticas que trasciendan a lo individual, en palabras de Mélich (2000) “al mundo de la vida” de cada estudiante.

Sin embargo, para Baquero et al. (2005) la comprensión de este concepto se acompaña con una crítica válida hacia lo que se ha considerado la educabilidad, puesto que, desde la pedagogía tradicional, esta se refiere “al análisis de posibilidades educativas de los alumnos provenientes de los sectores populares o las particularidades que plantearían las prácticas educativas en condiciones de pobreza” (p.122), y que este aclara, ya que se ha confundido con las capacidades de aprendizaje de los alumnos y con su coeficiente intelectual, la cual menciona el autor “no es reductible a la capacidad de aprender” (p. 122).

De acuerdo a lo anterior, vale la pena acoger la mirada de Sen (2000) frente a su enfoque de las capacidades el cual define como “las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (p. 99), y que al respecto Nussbaum (2012) nos dice que “son equiparables a lo que Sen acuñó “libertades sustanciales”, que indican son oportunidades para elegir y actuar” (p.40), en este sentido se pueden establecer que las capacidades no son meramente una cuestión cognitiva, que su mirada debe ser desde el foco de la realización del ser.

Por ello, Baquero insiste que la esencia humana de la educabilidad se refiere a las “características diferenciales o específicas que guardarían los procesos de constitución subjetiva de desarrollo humano” (Baquero et al, 2005, p. 122), en este sentido, el rol de las prácticas psicoeducativas juega un papel relevante, desde luego, porque permiten combinar las diversas capacidades de las personas y preocuparse por conectar las singularidades y situaciones de las personas, en este sentido esclarece Baquero (2005), lo que se reconoce como educabilidad subyace

en las situaciones educativas del alumno, sin desconocer la singularidad del ser. En este sentido, se interpreta que, aunque las situaciones educativas de una comunidad puedan ser similares, la singularidad de cada estudiante permite orientar procesos individuales de acompañamiento, de ahí lo interesante de conversar acerca de prácticas psicoeducativas.

Por lo anterior, las prácticas psicoeducativas están encaminadas a evidenciar los escenarios de reconocimiento del sujeto y su contexto, y es aquí donde se puede evidenciar que una educación con base en una cultura de paz es mucho más urgente en Colombia que en otros países del primer mundo, donde su línea de acción puede ser de otro índole, y donde la apuesta por transferencia de políticas educativas, como se ha propuesto en algunos escenarios gubernamentales no certifica el éxito en un contexto con una historia cargada de dolor y violencia. Desde la educación se requiere apuestas que piensen en el proceso de aprendizaje sin desconocer lo vulnerables que somos como sociedad, como lo han referenciado los autores, una apuesta más humana. Así, lo expone Baquero et al (2005) al afirmar que:

En tal sentido, la mirada situacional acerca del sujeto que aprende puede extenderse sobre los docentes, directivos o profesionales que intervienen en la toma de decisiones acerca del destino escolar de los alumnos «en dificultad». Los instrumentos, rutinas y criterios que la escuela común o especial poseen para detectar, significar y derivar a los alumnos que presentan dificultad opera como posibilitador, pero también como limitante de los repertorios de acción posible de los docentes y profesionales implicados (p.124).

Es este sentido, ya lo ha indicado Freire (1985), hay que trascender mucho más allá de la simbología si se desea trabajar en una educación transformadora, o en palabras de Galtung (1998), proveer desde la escuela una “paz positiva”, incluso si eso significa trabajar en la “paz imperfecta” (Marín, 2001), y lo resalto como paz imperfecta, porque esta iniciativa no debería modificarse por las políticas de cada gobierno, que de alguna manera impacta en los modelos educativos, porque el esfuerzo de la educación con base en una cultura de paz debe ser incesante.

Este pensamiento expresado desde Freire (1985) “la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación” (p.80), este mismo advierte que no se puede pasar de inadvertido la organización de poder que da origen a la educación, pues es esta precisamente ese símbolo, pero la formación debe

ir a lo profundo, por encima de la simbología de poder que representa la institucionalidad puesta como ejemplarizante o modelo.

Por ende, la responsabilidad de formar desde una cultura de paz es una competencia de libertad, del ser con sus capacidades de elegir (Sen, 2000), es trabajar en una educación de libertad (Freire, 2004). “Es por esto por lo que la transformación radical y profunda de la educación, como sistema, solo se da y aun así no de manera automática y mecánica cuando también la sociedad sufre una transformación radical” (Freire, 1985, p. 81). Así mismo, coincide Sousa Santos (2019) “El objetivo último de una educación transformadora es transformar la educación, convirtiéndola en el proceso de adquisición de aquello que se aprende, mas no se enseña, el sentido común” (p.31). Lo que se desea establecer, más que una responsabilidad de la paz en hombros de la educación es la esperanza, pues solo este proceso que se transforma, mimetiza y se sensibiliza con el contexto social, en este orden, puede ser la única obra capaz de generar verdaderos procesos de pensamiento que generen conciencia y esto en definitiva es contribuir a la paz, puesto que la paz trasciende al discurso, para ser un accionar humano.

De esta forma, y en clave de una educación transformadora, el planteamiento de las prácticas psicoeducativas va en esa dirección de considerar el texto y el contexto (Baquero et al, 2005), no se puede perder de vista esa sociedad donde sucede lo humano. Así, desde las prácticas psicoeducativas en los casos que reporta Baquero (2001, 2005), propone indagar por las problemáticas escolares y los modos de intervención “por tal motivo, se plantea su abordaje reconociendo el lugar de producción, y no sólo de registro, de ciertas categorías y prácticas psico-educativas” (p. 125). Vale la pena intentar ver un salón de clase más allá de una lista, o de un adjetivo, pues esas generalidades pueden desencadenar prejuicios e imaginarios erróneos, se trata de ver a cada ser que se relaciona y socializa en este entorno.

Por ello, entendiendo las prácticas psicoeducativas con ese elemento de educabilidad que nos presenta Baquero (2001, 2005), se puede plantear un escenario de interpretación frente a las experiencias, ya que como insiste el autor, no se puede textualizar a un estudiante y pretender que técnicamente su existencia se reduzca a una ficha técnica de una escuela, es necesario pensar en la experiencia, ya que en esta subyace un acto de interiorización de sí mismo (Baquero et al, 2005, citando a Diker, 2004).

En este sentido, vale la pena rescatar una experiencia (estudio de caso) con las estudiantes del colegio Marymount, donde se trabajó bajo un enfoque de investigación cualitativo y con una metodología etnográfica el tema de la paz, se usó como técnica el análisis de narrativas derivadas de talleres semiestructurados (con guías y conversaciones abiertas), condensando esta información en una base de datos (Excel) para relacionar narrativas acerca del tema de paz o paces y rescatar desde allí las interpretaciones a las que desde esta premisa teórica se puedan considerar de impacto.

El Colegio Marymount, de carácter privado, propone una formación integral con metodologías basadas en la “enseñanza para la comprensión, el constructivismo, el apoyo en uso de la tecnología, la metodología de proyectos, el currículo nacional y de Universidad de Cambridge y una pedagogía activa”, puede ser este parte de su éxito o la revisión e innovación constante de sus prácticas. De acuerdo su modelo educativo:

Se entiende por formación el proceso integral y permanente basado en principios éticos, morales, culturales y sociales, cuyo objetivo principal apunta a guiar a nuestras estudiantes para que logren su crecimiento personal mediante la enseñanza y la vivencia de valores, la motivación y el ejemplo; les da la posibilidad de hacerse irreplicable, autónoma y tolerante desarrollando al máximo sus potencialidades para el bien de sí misma y de los demás. Este proceso es liderado por el Consejo de Formación e impacta positivamente a todas las alumnas del Colegio (Colegio Marymount, 2020, párr. 1).

De esta perspectiva nos dirigimos a evidenciar las narrativas de las estudiantes que pueden indicar si este modelo está considerando la paz como parte de su cultura y prácticas educativas.

3. Caso Marymount

La serie de experiencias registradas corresponden al *Proyecto Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela: Un estudio comparativo entre Colombia y Argentina* (2019), llevado a cabo por el CINDE y la Universidad de Manizales, bajo un paradigma cualitativo, para Galeano (2018) “La investigación cualitativa facilita la familiarización con escenarios, actores y situaciones antes de proceder a aplicar modelos de muestreo y aplicación de sistemas de medición” (p.16), para Taylor y Bogdan (1987), se refieren

a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Así mismo, se establece el enfoque narrativo que de acuerdo con Clandini et al. (2007) “implica una visión del fenómeno [...] Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio” (p.22). Por otra parte, la estrategia como “el estudio de caso puede modificar también las generalizaciones mayores” (Stake, 1999, p. 20).

La técnica de información se aborda desde Yin (2003) en el cual propone que el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas y en este segmento con la participación del Colegio Marymount se destacó la recopilación de narrativas de las estudiantes, que emanan de un ejercicio esencial para interpretar los mundos de las personas y dibujar su percepción frente a el concepto de paz. Así mismo, el análisis se realizó mediante la sistematización de una base de datos para rescatar las siguientes narrativas producto de los talleres realizados, en estas se procuró resaltar todas aquellas relacionadas con el tema de paz, que dentro de la dinámica realizada tenían como propósito pensar en la paz como resultado de la acción constante y ejercicio de la ciudadanía e inclusión en los entornos donde, podemos hacer de la “paz imperfecta” una construcción “positiva”.

Recopilación de algunas narrativas de las estudiantes y maestros colegio Marymount

a. Voces de las estudiantes

Este apartado frente a la pregunta acerca de los saberes y/o concepciones que tienen las jóvenes frente a la paz, dibuja un universo de perspectivas que nos permiten identificar que cada una de estas es necesaria, para identificar las diversas voces se usará la codificación EMM (Estudiante Marymount, 1, 2,3, consecutivamente).

—Bueno, yo hice la paz. Resulta que todos tenemos que estar unidos, luchar por el mismo bien. Los corazones significan que están unidos. Están Los muñequitos unidos. Esto es como un escudo. Entonces son como todos apoyando una misma causa (E1MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

En este sentido se identifica que las estudiantes tienen la idea de la paz como un “todo” como una meta colectiva, donde cada acción debe ir encaminada a forjar una paz estable, donde no separan ni la inclusión, ni la convivencia, pues sin estos tampoco hay paz.

—Yo soy una persona muy indecisa, entonces no escogí una palabra, sino que hice todo mezclado. Entonces hice niños de colores, hay unos sin ojos, afro. Esa es la inclusión. La convivencia es que estamos en el mundo a pesar de las diferencias. Y también hice la paz (E3MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

—Vi que es porque, porque, pues como que ya aparece la inclusión social porque al estar en paz aceptan como todos los ideales y las como las diversas culturas que están en esa sociedad (E5MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

En esa misma línea, frente a la paz como vivencia, se relaciona con el ambiente en que se habita, esto no implica que todo el contexto tengas estas cualidades, pero se respeta el colegio como un escenario de paz: “Hice como la guerra, bueno, yo hice la paz tiene que ver con el acuerdo” (E2MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Este aspecto de la paz como un acuerdo trae a colación lo que ya hemos tratado; la necesidad de concebir o ser conscientes de la paz imperfecta, donde no se puede negar el conflicto, pero que debe trabajar constantemente en la habilidad de lograr acuerdos (Muñoz & López, 2001). Así también se rescata algunas expresiones como: “la paz es un concepto de todos. No es solo como de una persona porque Todos tenemos que hacer esto para ser felices (E4MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019), y “para mí la paz es un estado de tranquilidad y estabilidad que lleva a que las personas se sientan felices y sean más positivas” (E8MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Cabe anotar que felicidad que mencionan la estudiante E4MM y E8MM, es lo que debería ser ese simple “sentido común” que menciona Sousa Santos (2019), de hecho, la mencionada Constitución de los Estados Unidos trae consigo esa consigna “el derecho a buscar la felicidad”. Pues siguiendo con lo que menciona la estudiante E6MM, se pueden empezar por trabajar algo simple como la tolerancia.

—para mí la paz es algo que nace de cada ser humano. Yo creo que para lograr la paz, eh... es algo que debe nacer de uno, es un deseo personal. Para mí la paz es estar bien con los demás, es respetar a los demás, es estar en un entorno armonioso, en un entorno sano, en un entorno seguro. Eh, creo la

paz no solamente... hay veces siento que la paz se ve solamente como desde el lado político y desde esos conflictos como políticos, pero creo que la paz va más allá de eso. Creo que la paz nace desde... creo que la paz nace desde cualquier conflicto, en cualquier aspecto. Y nace desde un deseo como, dije ahorita, pues personal de querer mejorar ese ambiente. Entonces pues para mí la paz es más que todo un tema como de tolerancia y aceptación. La paz es la libertad y la tranquilidad de poder estar bien con un mismo y poder estar bien con los demás (E7MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Se evidencia la necesidad de desligar el tema de la paz como un tema meramente político, pues en la expresión de una de las estudiantes denota que “la paz va más allá de eso”, se puede interpretar esa responsabilidad que subyace en las estudiantes por el tema de la paz como ciudadana, lo cual, también es una postura política, pero se interpreta es la necesidad de verlo más allá de una agenda política de gobierno, que se ve distante y a veces desligada, mientras que sus pequeñas acciones pueden transformar su entorno en un espacio que propicia una cultura de paz, de igual forma otra de las estudiantes agrega que “La paz es la libertad y la tranquilidad de poder estar bien con un mismo y poder estar bien con los demás (E9MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019). Al respecto Pérez (2016) ha señalado:

Hablar de paz y desarrollo es hablar de conceptos necesarios el uno del otro, y por eso, se deben analizar en su dimensión económica, social y política, de modo que la paz no representa un ideal utópico o una responsabilidad del gobierno, sino que esté sostenida por unos principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que representan la búsqueda por el bienestar y el reconocimiento de unos derechos inherentes a las personas (p.20).

Así las cosas, se puede evidenciar un proceso de formación ciudadana en estas estudiantes, que toma criterio y acciones en su entorno, como ellas mismas lo indican:

—bueno, nosotras vivimos la paz entonces más que todo, pues en el colegio. Eh... pues a mí me parece que es como un lugar donde no hay como muchas pelea, pues si hay peleas pero no son graves pues como que uno puede estar bien. Pero entonces más que todo buscamos lugares de...no sé... cómo de silencio. Pues está el Magnolio y el bosque que son muy relacionados que es como estar conectado con la naturaleza; pues el colegio por todas partes tiene manga, por todas partes árboles, matas. Pues como estar en paz con la naturaleza. Pues al menos para mí me parece tranquilizante estar como en una manga, si, la naturaleza (E10MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Esta narrativa es muy dicente pues más allá de ver solo el tema de la naturaleza, se puede imaginar una especie de oasis que, en medio de un proceso educativo, y donde se han encargado de construir una comunidad con una cultura de paz, sin duda, una experiencia que da ilusión con respecto a los escenarios de educabilidad que ya mencionamos con Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano (2005) pues, se puede percibir un modelo que le da valor a lo humano, donde hay frases como “libertad” para expresar el sentido de la paz, y a ese tipo de educación es la que Freire (1985) hace su llamado.

Frente a los dibujos y entrevistas del primer taller, varias participantes aludieron a los temas de inclusión como convivencia, con un punto de explicación válido, porque para estas la inclusión solo es posible si hay aceptación y convivencia y sin este “todo” no hay construcción de paz. Una perspectiva de vernos iguales, lo cual pone los asuntos diferenciales en el mismo plano de igualdad: “Para mí la paz es como que todo esté como en armonía, que no haya conflictos ni problemas entre la gente, como tolerar a las otras personas y sus diferencias. Sus diferencias, sus diferentes formas de actuar y ya” (E6MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019). Y agrega otra estudiante, “Yo puse la convivencia porque representa la unión, la igualdad, no sé, como la aceptación” (E11MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

En ese sentido, van un paso a identificar que la inclusión no es una acción anormal o extra que se pide de la humanidad, hace parte del mismo ejercicio de convivir y aceptar con respeto las diferencias y limitaciones del otro., Cabe resaltar esta reflexión, toda vez que apunta al trabajo de lo que implica convivir para la paz, pues ellas no ven normal una convivencia sin la inclusión, y no ven normales los procesos “especiales” si los estudiantes que llevan procesos regulares no pueden compartir con los demás dentro de su escenario de aprendizaje diferenciado, porque al final sigue sucediendo una exclusión de la población regular de una institución., En ese orden, lo que implica para ellos la inclusión es una combinación de espacios y estrategias de enseñanza equitativas que, tanto los grupos con capacidades diferentes y otros que no las tienen puedan compartir procesos.

En las narrativas también se denota apropiación del espacio donde se habita, una espacialidad y la relación de responsabilidad por entender ese sentido de pertenencia de “reconocer la ciudad” que permite construir tramas de sentido, como lo mencionaba uno de los participantes, y ese

reconocimiento implica la incorporación en los asuntos que los ciudadanos estamos llamados a atender, desde luego el principal; la paz como lo esencial “para ser felices”.

La segunda parte se enfocó en comprender los conceptos, así, frente a la paz varios de los testimonios se refieren a ese deseo: “La paz es como que todo el mundo convive en armonía” (E12MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019), “La paz es la libertad y la tranquilidad de poder estar bien con un mismo y poder estar bien con los demás” (E9MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

No obstante, también se evidencian saltos que trascienden del deseo a la acción “Yo creo que, para lograr la paz, eh... es algo que debe nacer de uno, es un deseo personal” (E7MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019)

Así la responsabilidad de la paz no recae en nadie externo a cada uno y la manifestación de ese compromiso ya es un avance para entender las formas en que la paz se incorpora como una cultura desde las prácticas educativas y psicoeducativas, en este sentido cabe recordar la premisa de Muñoz y López (2001) al comprender que no vamos a construir una paz perfecta, sin procesos escalonados de paces imperfectas, las ausencias de conflicto, como ya se ha revisado, no indican que sea la paz, pues esta radica en la predisposición para solucionarlo., En este sentido se resalta en este ejercicio el llamado que hacen las estudiantes sobre ciertos espacios y roles de algunas personas para solucionar dichos conflictos como “la psicóloga”:

—uno puede ir donde ella y decirle me pelié... y no solo los demás con los demás, pues como problemas con uno con la familia o simplemente si uno quiere ir como a conversar a estar más tranquila también, a llorar, pues a desahogarte o a estar en la salita sin nadie... como, quiero estar sola, también se puede (E13MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Al respecto Lederach (citado en García-González, 2014), ha referido que la solución de conflictos yace en el reconocimiento de personas con un problema que deben hacer un proceso, por ello, se identifica en esta narrativa la importancia de la intervención de las prácticas psicoeducativas, ya que es un proceso que trascienden de un expediente problemático de un estudiante a hacer parte de toda la sinergia educativa que se traslada hasta el mismo núcleo familiar, y donde aboga por una educación humana (Baquero, 2005), que no está exenta de

conflictos, pero que busca mediar en la solución de estos y su reconocimiento, es natural y válido para estas comunidades, como lo expresan las estudiantes.

b. Voces de los maestros

En otro de los talleres se presentó un espacio para docentes, en estos se trabajó bajo la misma premisa de reconocer espacios y dibujar el concepto de paz, además, sentar su posición frente a la pregunta ¿Cuáles son las experiencias vividas por los maestros en relación con la paz? Estos talleres contaron con fases de actividades donde se registraron algunas de las narraciones consignadas. Para reconocer las voces de las y los maestros, se codifican como DMM (Docente Marymount 1,2,3 y consecutivamente) cabe aclarar que las actividades fueron grupales, en ese orden hay una voz que lidera, pero representa un grupo de docentes:

—cualquier espacio es posible para construir la paz, pero acá, hay digamos como una muestra de los lugares que más nos recorren en el colegio o donde siempre estamos de alguna manera concentrados. Iniciamos por la puerta, que puede ser cualquiera de los que están aquí del colegio y es la apertura, pusimos esa palabra clave y es eso, desde que se ingresa a la institución se debe ingresar con una actitud que posibilite eso, la apertura y ya después empezamos con los edificios más representativos del colegio: primero es el edificio blanco. Ahí es donde están todas las oficinas de directivas y de docentes, donde se hace una planeación no solo de clase sino de cada uno de los eventos y de los sucesos que se van a llevar a cabo con todo el personal, entonces esa planeación. la paz también hay que planearla. Si bien es algo que debemos vivir en todo momento, hay espacio y criterios que se deben planear para poderla llevar a cabo (D1MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

Cuando hemos mencionado desde Muñoz y López (2001) sobre la paz imperfecta, y la necesidad de trabajar en pequeñas paces, pues hay posibilidad de trabajar en esta desde diversos espacios, y hemos reiterado lo esperanzador que resulta pensarla desde la escuela, así concordamos con un aspecto clave que mencionan estos maestros y es que la paz también hay que planearla, y como todo proceso de planeación amerita evaluar nuestras fortalezas de aquello que hacemos bien y nuestras debilidades como hacer memoria de todo lo que como sociedad hemos sobrellevado y hay que mejorar, además no perder de vista las amenazas que siguen latentes y las oportunidades de hacerlo diferente desde la educación.

—La biblioteca. La quisimos poner allí porque la biblioteca es el poder de los argumentos, el poder de la palabra, hay que enseñarles a los estudiantes a discutir desde el poder de la argumentación. Y también desde la investigación, es uno de nuestros lugares favoritos. Cómo ahí desde que puedo; podemos pensar juntos, pero ¿desde dónde lo estamos argumentando?, desde lo que escuché al vecino o a mi compañerita o tengo argumentos sólidos para poder sustentar esas ideas (D2MM, comunicación personal, octubre 29 de 2019).

En estas voces se puede identificar la óptica de responsabilidad frente a su compromiso como formadores de criterio, por ejemplo, frente a las respuestas llamó la atención la agrupación de diversos escenarios en donde otorgan un lugar protagónico a la biblioteca, como recinto de la palabra y de los argumentos que a la vez fungen como vehículos para construir modelos de paz duradera en la institución. Además, ubican la investigación como un camino de paz, que abre otras indagaciones en pro de la misma.

—Aquí pusimos unos caminos y unas escaleras, pusimos una palabra clave que es transitar y es porque ese camino nos lleva de un lado a otro en construcción de la paz. Y en esos caminos, el transitar puedo ir hacia adelante y también me puedo devolver, porque en la construcción de la paz hay que mirar qué posibilidades hay o si hay que retornar y hacer lo mejor o tomar un mejor camino. Entonces están para un lado y el otro (D3MM, comunicación personal, septiembre 26 de 2019).

En esta narrativa se observa claridad frente a un camino de construcción sostenible de paz, que va en la ruta de reconocer caminos que nos lleven a acuerdos, haciendo evidente la alusión a la paz imperfecta, teniendo en cuenta que, entienden que no hay ausencia de conflicto pero que, es preciso desde su labor, encaminar a los estudiantes a encontrar los mecanismos de resolución de estos en el momento que se presenten, desde el sentido valor de la palabra, al igual la expresión de “me puedo devolver” es muy interesante porque también denota que el asunto de la memoria está implícito en esta metáfora de los caminos y escaleras y en realidad es necesario devolverse cuantas veces sea necesario para garantizar la no repetición del conflicto.

—Es que la paz no es un concepto en sí que usted pueda definir, la paz es una vivencia, es algo que tienes que hacer desde el mismo momento en que te levantas y transitas por todos los espacios y todos los momentos del día. Entonces, no es como tal un concepto, pero estas palabras nos sirven para, digamos, clasificar o catalogar de alguna manera cómo se construye la paz. es decir, la espiritualidad yo la llevo conmigo a todo lado, en los salones de clase, en la biblioteca, en los restaurantes donde las niñas dialogan y comen, también planean. Siempre tenemos que tener una

apertura en cada momento en el que estemos. D4MM, comunicación personal, septiembre 26 de 2019).

Así mismo, el grupo de docentes rescata que la materialidad de la paz manifestada en acciones es acertada, toda vez que esto no tiene sentido como un discurso si no hay un equivalente en acciones positivas dispuestas a mejorar el ambiente educativo y que posteriormente los niños, niñas y jóvenes replican en sus hogares, desde luego, aquí hay un modelo de práctica psicoeducativa acertado, que vale la pena resaltar.

—Porque como decía ella, la paz tiene que dejar de ser un abstracto, tiene que dejar de ser la palomita para construirse en el vuelo y en el colegio le apostamos a eso permanentemente, a la singularidad de las niñas, a la otredad, tener en cuenta al otro, los valores que tenemos, yo creo que sin esa lista de 6 o 7 valores que tenemos no sería posible la convivencia y la paz en última instancia es convivencia (D5MM, comunicación personal, septiembre 26 de 2019).

De igual manera, hay un reconocimiento de la paz más allá de un símbolo, se plantean acciones como la apuesta por una cultura de paz. En ese orden Fisas (2011) trae a colación el sentido de acciones de paz, pues en la expresión de los docentes hay preferencias por las apuestas creativas, que este autor ha mencionado antes:

Hemos convenido también que la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio (Fisas, 2011. p.1).

Frente al tema de la capilla tanto las voces de docentes como estudiantes la perciben como un espacio respetado por la comunidad educativa, pero lo diferencian del sentido espiritual individual, y por ende, no se incluye dentro de la concepción de paz como un símbolo colectivo: “yo creo que la capilla puede ser como un lugar donde no es que sea inclusivo, sino que es como un grupo selectivo” (D6MM, comunicación personal, septiembre 26 de 2019)

En esta voz en ningún momento se relaciona el símbolo de la capilla como paz espiritual, lo cual indica que hay una manifestación de conciencia y reconocimiento de esos escenarios y abre un esperanzador constructo cultural de paces. Entre los tipos de paces hay lugar para mencionar la

paz espiritual como un equilibrio necesario para los seres humanos (Jiménez, 2004, citada en Loaiza, 2016), no obstante, ese equilibrio puede provenir de cualquier creencia o práctica que cada persona considere que contribuye a su bienestar espiritual es una decisión individual que merece respeto y no puede tomarse general, porque va más allá de las creencias dogmáticas. La mayoría de personas tiene el imaginario de paz espiritual con temas netamente religiosos y aunque no se excluye, este aspecto debe trascender de allí y verlo como una opción de las muchas búsquedas que cada persona emprende por su salud espiritual, por eso es importante el comentario que se rescata del grupo docente ya que sin duda puede notarse que en verdad los temas de paz van ganando un reconocimiento más allá del simbolismo ya sea religioso o de una paloma como ya se ha mencionado.

Igualmente se destaca el reconocimiento de las acciones encaminadas a lograr verdaderos procesos de paz, desde pequeños gestos empáticos, como desde los espacios de acompañamiento de docentes y estudiantes en algunas actividades extracurriculares, el reconocimiento y aceptación del otro, y la mediación de espacios llamados a construir ciudadanía como la plazoleta, y los demás lugares donde se habita.

4. Conclusiones

Se evidencia un proceso de conciencia por parte de las estudiantes del colegio Marymount, donde esas pequeñas acciones que construyen paz se reconocen desde una mirada de realización del ser, y no se evidencia como un aspecto de capacidad cognitiva, en palabras de Baquero (2005) hay un escenario de “educabilidad” que en su modelo pedagógico (Colegio Marymount 2020) ha surgido en la combinación de la experiencia y una metodología constructivista y bajo enseñanza comprensiva, por destacar algunos de sus elementos.

Así, entendiendo que la paz no es posible sin verdaderos procesos naturales de inclusión y en este sentido la claridad que tienen las estudiantes de las pequeñas acciones que hacen la diferencia en la construcción de la paz, pues como ellas mismas indican solo se puede concebir la paz como un todo, y en este orden vale la pena, indicar que, si bien hay cimientos de una “paz

imperfecta o una paz diferencial”(Muñoz y López, 2001); (Loaiza, 2016); (Galtung, 1998) y (Duque, 2017), no se puede descartar la concepción macro que se tiene de la paz como un todo, pues si no se piensa de esta manera no puede haber construcción de caminos que nos lleven a lograr una paz perfecta y positiva, mientras tanto se trabajan en algunos tipos de paces, que sin duda desde la educación se puede aportar significativamente bajo modelos que impacten a nivel personal y que trasciendan a lo familiar.

Al respecto Freire (1985) y Sousa Santos (2019) han resaltado la participación de la educación en ese espectro crítico de una “formación ciudadana y liberadora” y de “institución transformadora”, porque solo así frente a procesos de diálogo crítico se pueden lograr acuerdos, puesto que para muchos sectores del país el modelo de paz que ha sido promulgado es un discurso o muchas veces un tecnicismo que hay que cumplir (como la ley 1732 de 2014, de la Cátedra de la Paz). Y evidenciado en la historia de Colombia la paz sigue siendo un discurso, sin lograr transformaciones éticas y profundas, por ello, cobra mayor valor el rol de la educación y aunque es injusto, su mayor responsabilidad recae en esa formación de sentidos desde lo humano hasta lo ciudadano, pues como lo indicó el mismo Freire (1985) “sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora”.

En la historia de violencia en Colombia, como lo ha mencionado (García, 2014), se ha naturalizado la violencia y la muerte. En este orden, se plantea el reto de transformar el ethos cultural que permita vislumbrar nuevas miradas más conscientes y al tiempo, se espera que, este no sea solo un “remar de la educación”. Se requieren diversos actores, pero sin ese escenario de lo educativo ¿qué esperanza tendríamos? Suena injusto hacer críticas a los modelos educativos, a algunos casos cuyas formas de enseñanza siguen siendo violentas pero es necesario tener esa mirada crítica y acuciosa, porque este escenario es una de las únicas defensas que tenemos frente a la violencia; es la educación acompañada de todos sus matices como lo cultural, lo científico, lo deportivo lo que ha rescatado miles de niños y jóvenes y les ha brindado nuevas oportunidades, camino que es preciso reconocer como construcción de paz. Al respecto, por ejemplo, de los procesos de paz en Colombia:

Según las cifras del primer censo socioeconómico de las FARC, realizado por la Universidad Nacional en 2017, aunque el 90% de los encuestados sabe leer y escribir, solo el 57% tiene

educación básica primaria. Además, el 54% tiene al menos un hijo (Rodeemos el Diálogo, 2020, párr.5).

Si observamos la realidad, donde hay un acuerdo de paz que no se está cumpliendo y donde miles de desmovilizados, incluyendo menores de edad, deben reincorporarse a la sociedad y deben acceder a servicios como educación, cabe recordar el llamado de Baquero et al (2005) a la educabilidad, en la necesidad de conectar las singularidades y situaciones de las personas, por ende, en este contexto, que aunque planteen una individualidad, hacen parte de problemas colectivos donde cada educador puede impactar y transformar, además, sigue siendo vigente el llamado también a una educación ética (Bárcena & Mélich, 2000), pues es inconcebible un proceso de educación que no pueda conectar con esta clase de situaciones que nos rodean, y de las que no podemos pasar de estar percibidas, porque convivimos con este y muchos más problemas.

No sobra mencionar el aspecto de la inclusión y la diversidad, porque también estamos en medio de ello, y cada día hay noticias de intolerancia que son abrumadoras (bullying, feminicidios, homofobia, xenofobia, racismo, etc), y la paz también se construye desde estos enfoques, pues a veces el apoyo, la vivencia y convivencia pueden marcar un camino diferente para acompañar al otro.

La construcción de paces puede provenir de cualquier espacio, porque es la voluntad de cada persona el ser parte del cambio, esté donde esté, por ende, estas actividades presentadas en este caso, pero que también simbolizan muchos espacios con grandes iniciativas por la paz son tan solo un ejemplo. Cada escenario habla de las pequeñas acciones que construyen procesos de paz, que atienden procesos formativos sólidos y forman conciencia del mundo donde habitamos, en esta experiencia quedan más elementos por resaltar, sin embargo, en cuanto a lo que confiere reflexionar para este artículo se resaltaron los elementos que incluso pueden calificar como cátedra de la paz, al evidenciar que hay procesos de transformación que se cumplen transversalmente en un escenario educativo.

El concepto de paces evidenciado como un proceso de construcción profundo, se ve en este caso como un trabajo formativo que han liderado paralelamente estudiantes y docentes. Para las estudiantes es fácil reconocerlo desde las acciones de los maestros, desde la enseñanza empática, desde la convivencia es espacios comunes y los ejercicios de integración desde el respeto, y aunque

son un pequeño ejemplo en un universo de instituciones, estos procesos suman a esa paz imperfecta (Muñoz & López, 2001) y abren camino al logro de la paz positiva que tanto se requiere.

No obstante, la naturaleza privada de esta institución permite la facilidad con la que se pueden trabajar los procesos y generar confianza y libertad, en ese orden, tiene evidentes ventajas por encima de las entidades públicas, en cuyos casos la vulneración de derechos es parte de la experiencia diaria, como se expone a continuación:

en el país en el sector público, es la enseñanza de valores y derechos humanos en contextos donde la vivencia de los mismos es hartamente limitada sino problemática, especialmente los de segunda generación y claro, también, los de primer orden como los de vida y seguridad. Otra es aquella que nos muestra la posibilidad de formar en ciudadanía desde la confianza y un sentido de la libertad que se trabaja más allá de lo teórico en lo pragmático de las relaciones que los docentes y directivos docentes tienen con los estudiantes [...] (Fernández, 2015, p. 103).

En el caso de esta institución de orden privado se muestra fluidez con estos procesos, pero no quiere decir, que no se pueden llevar a cabo en instituciones públicas, solo hay mayores dificultades. Sin embargo, cabe recordar que Freire (1985) ha realizado los procesos educativos en contextos vulnerables como una huella de resistencia y libertad que ha permitido mantener la esperanza.

Referencias

- Acevedo Serna, L. A., García Galeano, L., & Roldán Cuartas, N. A. (2017). *Huellas del menosprecio en la escuela: Afectaciones generadas por los docentes* [Tesis inédita de Maestría]. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Bogotá: Ariel
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía, Rosario, 4(9)*, 71-85.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., & Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: La escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología, 8(1)*, 121-137. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237>

- Bárcena F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós
- Bidegain, A. M. (1985). *Iglesia, pueblo y política. Una historia de conflictos de intereses. Colombia. 1930-1955*. Bogotá: Universidad Javeriana
- Centro de Investigación en Relaciones Internacional – CIDOB (2015). Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores. En *Dossier proceso de paz en Colombia*. Barcelona: CIDOB. Recuperado de: https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores
- Colombia. Congreso de la República (1 de septiembre, 2014). Ley 1732, Cátedra de la Paz. Bogotá. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas- CHCV (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: CHCV. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación-RIE*, 37. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.htm>
- Dianova International (2017, noviembre 30). La escuela, un lugar de violencia y de prevención de la violencia. *Dianova International. International NGO*. Recuperado de: <https://www.dianova.org/es/noticias/la-escuela-un-lugar-de-violencia-y-de-prevencion-de-la-violencia/>
- Duque, H. (9 febrero, 2017) ¿Paz negativa? ¿Paz positiva? ¿Paz diferencial? *Revista Sur*. Recuperado de: <https://www.sur.org.co/paz-negativa-paz-positiva-paz-diferencial/>
- El Tiempo (2020, febrero 17). Brutal golpiza a una estudiante revive casos de acoso escolar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/brutal-golpiza-a-una-estudiante-revive-casos-de-acoso-escolar-463226>
- Fernández, A. (2015). *Confabulaciones de la educación pública y privada por la paz: un estudio de caso sobre la apropiación y puesta en marcha de los estándares básicos para la formación en competencias ciudadanas por parte de dos instituciones educativas en el distrito capital de Bogotá* [Tesis inédita de maestría]. Maestría en Política Social, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 1-10. Barcelona: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bizkaia: Gernika Gogoratuz
- Giraldo, F.; Gaviria, Y.; Aristizabal, W. y Ortiz, F. (2019). *Pedagogía de la paz: escenarios de posacuerdo. Una mirada desde la educación superior*. Medellín: Fondo Editorial ITM
- Gómez, D. (2014). ¿Paz en los colegios...de donde nos agarramos? [tesis inédita] Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), Departamento de Trabajo Social, Facultad de

- Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de:
<http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/703/1/PAZ%20EN%20LOS%20COLEGIOS...%20DE%20DÓNDE%20NOS%20AGARRAMOS.pdf>
- González, F. (1997). *Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá: CINEP
- González García, E. (2014). Una aproximación al ideal de la paz desde la imaginación ética. *Signos filosóficos*, 16(32), 104-124.
- Grupo de Memoria Histórica -GMH (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Departamento para la Prosperidad Social
- Jaramillo, F. (2012). Los fundamentos de una política de la justa memoria. *Estudios Filosóficos*, (46), 1-59. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3798/379837132004>
- Loaiza, J. (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia desde la potenciación de subjetividades políticas de Paz Imperfecta* [Tesis inédita de doctorado]. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa. En: Muñoz A. *La paz imperfecta*, pp. 181-251. Granada: Universidad de Granada
- López, J. O. (2009). El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 13-41.
- Mafía, N. R. (2013). *Función de la religión en la vida de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, Artículo 20. Ginebra, Suiza. Recuperado de: https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/pacto_internacional_derechos_civiles_politicos.html
- Ospina, D. (2018). La escuela y su implicación en el conflicto armado de Colombia [Tesis inédita de maestría]. Maestría en educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Recuperada de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2288/María%20Consuelo%20Ospina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, M. A. (2016). *Post-acuerdo y objetivos de desarrollo sostenible: educación para la paz, una oportunidad para Colombia, propuesta de cursos de verano en la Universidad Eafit, basada en el barco de la paz* [Tesis inédita de maestría]. Maestría en Gerencia de Empresas Sociales de Innovación Social y Desarrollo Local, Universidad Eafit. Medellín
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Plata Quezada, W. & Vega Rincón, J. (2015). Religión, conflicto armado colombiano y resistencia: un análisis bibliográfico. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 20(2), 125-155. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4075/407541780006>
- Prieto, T., Carrillo, J., Pérez, R. & Castellanos, J. (2013). La violencia del profesor contra el alumno: de lo que se habla poco y se investiga menos. Un estudio de caso. En: Prieto, T. *Entre violencias y convivencias: diversas miradas en Iberoamérica*, p. 87-98. Brasilia: Universidad Católica de Brasilia

- Rodeemos el Diálogo.ORG (2020). La educación como estrategia para la reincorporación. [página web]. Recuperado de: <https://rodeemoseldialogo.org/la-educacion-como-estrategia-para-la-reincorporacion/>
- Romero Medina, F. A. (2012). "Conflicto armado y Escuela en Colombia". En: *Colombia Violencia y educación*, p.13 - 32. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José De Caldas,
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC
- Tapia, L.; Orofino, (2013). Prólogo de libro "Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado" de M. I.; Alvarado, S.V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T; Ospina, M.C. & Patiño, J. (2012). Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (1), 352-354. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77325885010>
- Tudorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós
- Tudorov, T. (2013). Los usos de la memoria. *Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos. Memoria, Dossier*, (10), 1-17.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(1), 29-41. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/5199>
- Valdés, M. (1991). La violencia ronda la escuela. *Educación y cultura*, (24), 22-31. Recuperado de: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1100/Educacion%20y%20Cultura%202024.pdf
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador
- Vega, F. (2004). Desplazamiento Forzado: biopolítico de la invisibilidad. *Theologica Xaveriana*, (149), 119-134.