

Capítulo 7

La implementación de la cátedra de la paz en la zona norte del departamento del Valle del Cauca

DOI: 10.25100/peu.779.cap7

 Neil Humberto Duque Vargas²⁵

nhduque@usbcali.edu.co

Introducción

La cátedra de la paz constituye una orientación de política educativa del Estado para contribuir a la construcción de una cultura de paz y convivencia para la sociedad del postconflicto, a propósito del momento histórico que atraviesa el país representado por el acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC-EP, que abre la posibilidad de la superación del conflicto armado.

Es en esta coyuntura histórica que tiene lugar la expedición por parte del gobierno nacional de la Ley 1732 de 2014 (Presidencia de la República de Colombia, 2014) y el Decreto reglamentario 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia, 2015), donde se crea la *Cátedra de la Paz* para todas las instituciones educativas del país.

En correspondencia, la Secretaría Departamental de Educación del Valle del Cauca, para apoyar el proceso de implementación de la cátedra de la paz (CP) en los colegios públicos del departamento, decidió desarrollar un programa de formación docente en el marco del proyecto *Formación para el fortalecimiento de las competencias profesionales en los docentes de los municipios de las instituciones educativas públicas no certificadas del departamento del Valle*, y contrata para ello a la Corporación Talentum de la ciudad de Cali, una organización no gubernamental.

El diseño del proyecto contempló la división del departamento en tres zonas: norte, centro y sur. Particularmente, este capítulo da cuenta del proceso de sistematización de la implementación de la cátedra de la paz en la zona norte del departamento, y consiste en la descripción de las significaciones que las maestras y los maestros construyeron alrededor de los diferentes momentos y actividades realizadas.

²⁵ Profesor adscrito a la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura.

Sobre la educación para la paz

La educación para una cultura de paz comienza a posicionarse en la agenda internacional justo un año antes de comenzar la década de los noventa, en un momento histórico que marca una ruptura en la geopolítica mundial que embarga de incertidumbre a gran parte de la humanidad, a propósito del desmonte del socialismo a partir del programa reformista adelantado por Mijaíl Gorbachov en la Unión Soviética²⁶, pero también, ciertamente, de esperanza, pues la tensión mundial conocida como *la guerra fría* configurada en el orden bipolar que caracterizó las relaciones internacionales luego de la Segunda Guerra Mundial, se había superado. En consecuencia, el advenimiento de un nuevo orden mundial en paz parecía posible, y a ello se dedicaron las asambleas y cumbres mundiales del sistema de las Naciones Unidas en ese entonces (Mayor, 2010); igualmente, coincide esta época con la caída del muro de Berlín en Alemania (Europa), la firma de paz en El Salvador (Centroamérica) y la eliminación del régimen del apartheid en Suráfrica (África) (Mayor, 2003).

La educación en el posconflicto debe reconocerse atendiendo las consecuencias en la afectación del tejido social y la identidad colectiva, dejada en el ser comunitario de la nación por una guerra interna de más de cincuenta años. También, la educación para una cultura de paz se manifiesta crítica de la dictadura del mercado total, nueva amenaza de la democracia que acrecienta la desigualdad y perpetúa la violencia como mecanismo intimidatorio para legitimar el régimen hegemónico capitalista y patriarcal, constituyendo esto un nuevo triunfo de la cultura de la fuerza sobre la cultura de la palabra (Mayor, 2010; Jares, 2002).

En correspondencia, la educación para la paz tiene el desafío de repensarse la pedagogía. Como ya se

planteó, esta debe ser crítica del orden social injusto y cifrarse en clave de formar en el afecto (Jares, 2002; Freire, 1993; Guerrero y Sánchez 2015; Nussbaum, 2014), de dar lugar a las emociones dado que no solo somos seres pensantes; somos seres sentipensantes (Fals Borda, 2009) que nos constituimos en el reconocimiento mutuo y solidario de unos con otros, somos con los otros.

Así como la educación en cultura de paz debe ocuparse de cuestionar las formas de dominación cultural e ideológica, así mismo debe contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades de los técnicos, tecnólogos y profesionales que requiere la sociedad del posconflicto para favorecer un desarrollo productivo con equidad (Infante, 2013), desde una perspectiva territorial e intercultural, que permita reducir las brechas de desigualdad social, urbano-rural, étnica, que constituyen factores históricos asociados con la violencia.

Una educación para la paz debe favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, con la capacidad del ser razonables en relación con el uso, apropiación y aprovechamiento de la tierra y los recursos naturales (Infante, 2013), lo que significa optar por la reconversión del desarrollo hacia un modelo respetuoso y cuidador de los ecosistemas, que aseguran la vida en el planeta y la posibilidad de dejar un mundo ambientalmente saludable a las próximas generaciones de seres humanos.

Finalmente, el profundo análisis histórico-cultural que hace el profesor Dietrich (2014) sobre las concepciones de paz que existen en el mundo según la cultura desde la cual sea enunciada, lo lleva a la clasificación de lo que el autor denomina las familias de paces: las paces energéticas, las morales, las modernas y las posmodernas, de cuyas bondades construye su propuesta de paz transracional, así como el desarrollo de su técnica del mapeo elicitivo del conflicto, constituye un aporte fundamental en la medida que permite entender la complejidad de los conflictos, la necesidad de darles un tratamiento integral y no idealizado; esto a sabiendas que todo abordaje constituye un esfuerzo transitorio, en la medida que el equilibrio homeostático siempre

²⁶ Programa que significó la reestructuración política de la Unión Soviética conocida como el Glasnost que contempló la democratización política y mayores libertades a los medios de comunicación, que elevara la confianza en la institucionalidad y La Perestroika que significó la liberalización de la economía.

estará al vaivén de la resonancia propia de las relaciones entre las personas y sus sistemas de vida.

Lo que está en juego es un proyecto histórico de construcción de una cultura democrática afín con la diversidad constituyente de nuestra nacionalidad, que poco a poco viene abriéndose campo en medio de una sociedad con fuertes rasgos tradicionales y pre-modernos cuyas actitudes y comportamientos ciudadanos son más proclives a optar por regímenes autoritarios, como lo mencionan Almond y Verba (1992), a propósito de las sociedades aún en proceso de modernización como la colombiana.

En este orden de ideas, esta sistematización aporta comprensiones referidas a las políticas educativas de formación docente, en particular, en los ámbitos de la ética, la democracia y la cultura de paz; bajo el entendido con Morin en *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro* (1999) debe operarse un profundo cambio en las formas, los sentidos y los propósitos de la educación hacia una formación nuevamente humanista, donde no solo se avance en la recuperación de la solidaridad y la justicia social, sino que se transforme de manera significativa la relación cosificadora que hemos establecido con la naturaleza, en la que venimos agotando la vida en el planeta.

Perspectiva epistémica

Esta discusión sobre una posible teoría de la educación para la paz, a partir de una inquietud epistémica y en términos de políticas públicas educativas, se inscribe en los desfiladeros de la teoría crítica de la sociedad de perspectiva constructivista, que se entiende enunciada desde un contexto socio-histórico concreto. En correspondencia, la necesidad de pensarse en clave latinoamericana siguiendo los aportes para una posible epistemología regional desde la perspectiva del pensamiento postcolonial e intercultural, que conceptúa mediante la solidaridad y las emociones políticas para explorar formas de orientar la educación hacia la consolidación de una sociedad que rechace toda forma de discriminación,

denuncie toda injusticia y procure un mundo cada vez con menos desigualdades.

Tensión globalización-localidad o modernidad-modernidades

Las circunstancias de la geopolítica mundial post-guerra fría, a finales del siglo pasado, a propósito de la disolución de la Unión Soviética y el desmonte del socialismo, lejos de significar el fortalecimiento de los sistemas democráticos en el mundo y la configuración de una ciudadanía mundial que garantice una cultura del cumplimiento de los derechos y libertades de las personas y las comunidades, por el contrario, ha consistido en la consolidación de un nuevo totalitarismo con una fuerte vocación expansionista, representado en el proyecto hegemónico patriarcal y capitalista. La globalización de la economía del libre mercado, maximiza el consumo como modo privilegiado de ser y estar en el mundo, reconfigurando las relaciones del poder político y la democracia.

Edgardo Lander (1999) plantea que la globalización del mercado lleva hoy día a las ciencias sociales a preguntarse por el sentido de su quehacer en relación con cinco dilemas ético-políticos que ha desencadenado la hegemonía del capitalismo neoliberal:

1. Amenaza la sostenibilidad ambiental del planeta.
2. Amenaza la existencia de saberes y expresiones culturales locales.
3. Genera mayor desigualdad social.
4. Debilita la democracia.
5. Criminaliza la resistencia.

Si bien es cierto, la globalización neoliberal patriarcal y mercadocéntrica constituye un proyecto hegemónico que viene subsumiendo la política, la justicia, la educación, es decir, la institucionalidad democrática y las relaciones sociales mismas. No es menos cierto que desde estas mismas instituciones se han generado movimientos contra-hegemónicos que no renuncian a la posibilidad de una sociedad mundial organizada en torno a los valores democráticos, que garanticen la dignidad de todas las personas en un marco relacional de reconocimiento de la diversidad, así como la necesidad de asegurar un ambiente sano para las próximas generaciones, en lo que podría significar propiamente un proceso

de mundialización desde el que se cuestiona y se corrige el culto al consumo propio del libre mercado.

En este contexto la mutua afectación e influencia entre los países y las regiones crece, y ciertamente, se da una suerte de disolución de las fronteras entre lo global y lo local, lo público y lo privado, lo externo y lo interno —en relaciones dialécticamente constituyentes— donde los poderes hegemónicos son continuamente cuestionados por discursos y prácticas alternativos, en los que las regiones y los territorios se reafirman y se legitiman, de donde resultan otras modernidades, en oposición.

El reconocimiento de la afectividad y el conocimiento desde la solidaridad

Se trata de modernidades alternativas que procuran el cumplimiento del proyecto emancipatorio y que encuentran en el ser sentipensante el fundamento de una praxis liberadora, pues no es solo en la claridad de los argumentos en que se funda el acuerdo de una sociedad moderna democrática, sino a partir, sobre todo, de la proximidad en las relaciones (Dussel, 1994). Es aquí donde es necesario poner la pregunta epistémica bajo la forma del conocimiento como solidaridad (De Sousa Santos, 2006).

Una postura que deviene de la necesidad desde una teoría crítica de cuestionar lo existente como realidad social, en tanto esta se presenta injusta, determinada por un orden social cosificador y deshumanizante, producto de la extensión en el mundo de la vida de la racionalidad instrumental, desplazando y subvalorando la racionalidad comunicativa, la experiencia dialógica en la que se construye un *ethos* colectivo que revela el sentido de la vida comunitaria.

En el caso latinoamericano, se trata de partir de una realidad histórica que describe el proceso de subalternidad colonial impuesto, a partir de la imposición y expansión mundial del sistema capitalista (Wallerstein, 2006), en una relación marcada por la negación de la diversidad y la consolidación de profundas brechas de desigualdad, donde se configuran actitudes y comportamientos sociales que responden a sentimientos que emergen en tal relación: el miedo,

la rabia, el odio, la envidia, el asco, la vergüenza, pero de igual forma el amor, la compasión, la confianza, la esperanza, sentimientos que generan actitudes de discriminación, estigmatización, persecución y exclusión, social, étnica, cultural, de género.

En consecuencia, la educación en un escenario de postconflicto debe asumirse desde una pedagogía que oriente los afectos y las emociones bajo el entendido con Nussbaum (2014) que las emociones públicas son constitutivas del ser sociopolítico y reflejan la postura desde la que se significan la relación con los otros, obrando como un elemento evaluativo de la cultura política y en tal sentido involucran un proceso cognitivo de valoración de creencias, costumbres y procesos sociohistóricos que se expresan en el plano lingüístico, pero también en otras formas simbólicas como la pintura, la música o la danza.

En un posible escenario de posconflicto se hace necesario generar conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de una propuesta curricular nacional que dé cuenta de una *Educación Reparadora*, capaz de atender una sociedad profundamente afectada en su tejido relacional, por la violencia política y social.

El reconocimiento intercultural y la aceptación de la diversidad étnica

El conflicto armado es una expresión de la prolongación en el tiempo de las relaciones de poder coloniales, excluyentes y discriminatorias, que solo es posible resolver con la democratización de las costumbres políticas y sociales que permitan el diálogo en las diferencias. En tal sentido, la educación, lejos de pensarse como un escenario de inclusión en un modelo dominante y negador de la diversidad, se propone entender el conocimiento como una herramienta de resistencia, autonomía e interacción desde el respeto a la diversidad cultural.

El reconocimiento de la diversidad en nuestro contexto occidental se experimenta ciertamente como una superación de estructuras de sentido o representaciones sociales ligadas a jerarquías y divisiones de la cultura patriarcal, que han sometido desde la violencia física y simbólica a la población

y a las culturas étnicas. Condiciones de colonialismo y neocolonialismo que han instaurado históricamente prácticas y saberes que recluyen y discriminan formas autóctonas, expresiones de la cosmovisión indígena o de la diáspora afro. En esta mixtura, este mestizaje, esta hibridación cultural que constituye la cultura latinoamericana, urge la necesidad de una episteme propia, que quizás comienza por desandar nuestra modernidad y revelarla como proyecto civilizatorio instaurado sobre la base del sometimiento, en lo que se ha denominado el giro postcolonial (Mignolo, 2007).

Se trata de la reafirmación de los mundos subalternizados por la cultura patriarcal, que ha constituido en el hemisferio occidental del planeta un orden social fundado sobre la dominación y la fuerza (De Sousa Santos, 2010). En respuesta, la decolonialidad se presenta como un camino de la interculturalidad, perspectiva epistémica que encierra una reflexión que a manera de praxis deconstructiva señala las presencias de formas coloniales de las ciencias sociales que dificultan la libertad y autonomía (Walsh, 2010), necesarias para una relación cada vez menos desigual entre las culturas. Esta es una de las formas en que la interculturalidad es entendida. Para Walsh (2010), el concepto de interculturalidad busca dar cuenta de la diversidad cultural en un evidente escenario de asimetría de poder político y económico entre las culturas —que conjuga un escenario de subalternidad, discriminación y exclusión social.

Una postura bioética de la condición humana

Por último, un posible marco epistémico de la educación para la paz debe asumir postura, en la que es necesario reconocer la triada individuo-sociedad-especie (Morin, 1999), donde se reintegra la humanidad al proyecto cósmico de la vida.

Se trata de una vuelta a la naturaleza, lo plantea Morin (1996) haciendo alusión a que el movimiento ecologista que se gesta, y se desarrolla en la década del sesenta en el siglo pasado, termina por provocar tres consecuencias importantes, que implican un giro en la manera como los seres humanos nos estamos relacionando con la naturaleza:

1. Reintegración del medio ambiente en la visión antropológica y social de la vida humana en el mundo contemporáneo.
2. El replanteamiento de la naturaleza desde el complejo y revelador concepto de ecosistemas.
3. Las transformaciones de la biosfera amplían la necesidad de una conciencia planetaria.

En la discusión ecosistémica, Morin (1996) desarrolla la idea de que los organismos vivientes cuentan con la capacidad para auto-eco-organizarse, y se establecen unas complejas e imbricadas relaciones de dependencia e interdependencia entre el individuo y su externalidad, en la que se inserta provocándose transformaciones necesarias donde opera una suerte de reorganización sistémica del medio y cuyo propósito es favorecer el desarrollo de los organismos interrelacionados en tal ecosistema. En tal sentido, el pensamiento ecologizado se esfuerza epistémicamente por hacer una versión articuladora, integradora de la naturaleza y la cultura humana.

La era planetaria nos convoca a repensar una nueva relación con la naturaleza, de la que hacemos parte y que a su vez hace parte del cosmos, cuya capacidad autoorganizadora se expresa en todas y cada una de sus partes. Una relación basada en el reconocimiento, que involucra la solidaridad y el respeto a la diversidad, en la que se expresan maneras de ser y estar en el mundo que favorecen y fortalecen una cultura política orientada en tal sentido y donde el modo de vida centrado en el consumo es cuestionado y subvertido. La conciencia ecológica refiere Morin: “se esfuerza por considerar en conjunto el devenir humano y el biológico a escala planetaria” (1996, p. 2).

Así confluyen en esta reflexión teórica categorías conceptuales acuñadas desde el sur, tales como el conocimiento desde la solidaridad (De Sousa Santos, 2006), la postcolonialidad y la interculturalidad (Dussel, 1994) (Mignolo, 2007) (Walsh, 2010), la pedagogía crítica del profesor Paulo Freire (1993), así como la propuesta de una pedagogía pensada desde una epistemología de los afectos (Jares, 2002) y las emociones (Nussbaum, 2014), en tanto seres sentipensantes (Fals Borda, 2009), inmersos, implicados y determinados, igualmente, en y por las condiciones

de vida, que obligan a considerar la necesidad de un pensamiento ecologizado, como lo plantea el profesor Morin (2002). Elaboraciones epistémicas que, a manera de mojones, permitan orientar un proyecto de educación para la paz que instale una praxis emancipatoria con talante latinoamericano.

La reconstrucción de la vivencia de los maestros y maestras

La sede del proyecto de implementación de la Cátedra de la paz en la zona norte del departamento fue el municipio de Zarzal, específicamente la escuela Jhon F. Kennedy, donde las directivas de la institución facilitaron el aula máxima, un salón amplio de grandes ventanales, dotado del mobiliario y equipos necesarios para el desarrollo de las actividades. Durante la realización del proceso de formación en la zona norte asistieron 56; 25 profesores de la zona rural y 33 profesores de la urbana, llegados de 34 instituciones educativas públicas pertenecientes, a su vez, a 16 municipios²⁷.

Dado que quien hace las veces de sistematizador de esta experiencia, lo hace desde su vivencia bajo el rol de tutor del proceso, es necesario precisar que este ejercicio, en clave de recuento que involucra la intersubjetividad, se captura a través de la herramienta narrativa denominada relato, del que Marco Raúl Mejía dice: “el relato se usa para reconstruir el proceso, para recuperar los procesos subjetivos de las personas y las percepciones frente a las actividades, para recuperar las dinámicas que atraviesan transversalmente el proyecto específico que se sistematiza” (2008, p. 59).

En tal sentido, el proceso de sistematización reivindica la experiencia intersubjetiva, la reflexión crítica y la movilización colectiva de sentidos que significó este proceso; pero, en la medida que se trata de un ejercicio de narración existe el riesgo de perder

su intensidad vivencial en la imposibilidad del lenguaje en transmitir el ímpetu de un gesto, la locuacidad de una mirada, la tensión que se experimenta en la expresión de la postura divergente o la satisfacción en la argumentación reconocida.

Asumiendo el riesgo, en este apartado se presentan fragmentos narrativos de algunos de los relatos de las sesiones de la implementación de la Cátedra de la Paz y que recrean apartes de la reconstrucción de la vivencia de los maestros y maestras, desde donde se enuncian, en tanto evidencia empírica, los asuntos que delinearán las categorías de análisis.

La construcción del ambiente pedagógico y la descripción del contexto

Las jornadas uno a seis respondieron a la construcción del espacio intersubjetivo empático que encierra la posibilidad del aprendizaje significativo, a partir de la movilización de sentidos de los maestros y maestras en relación con la violencia y la paz, en un devenir histórico-dialéctico de lo local con lo global, y comprende la reconstrucción de las trayectorias de vida, el contexto institucional y la realidad de la geopolítica nacional y mundial (Figura 16).

Una apropiación del presente vivo en su condición cambiante, contingente y complejo que opera una apertura a la realidad que responde a la pertinencia del conocimiento. Reflejo de ello es la descripción que hizo una profesora directiva del municipio de Alcalá, quien —refiriéndose al mapa de contexto de su institución educativa— desarrolló una exposición muy interesante y detallada de la relación entre los conflictos al interior del colegio como la agresión entre los estudiantes y la difícil relación con los padres de familia, las necesidades económicas y de empleo que enfrentan los habitantes debido a la crisis del café, lo que ha desencadenado rupturas familiares, abandonos, desplazamientos. Todo lo anterior se refleja en la carencia de apoyo y afecto en los estudiantes que terminan consumiendo sustancias psicoactivas para enfrentar la depresión, optando por la prostitución como una opción a la falta de ingresos, hechos que inciden en la convivencia en la escuela (Duque, 2018).

²⁷ Los municipios a los que pertenecían las Instituciones Educativas son: Caicedonia, Bolívar, Bugalagrande, El Águila, Alcalá, Ansermanuevo, El Cairo, El Dovio, La Unión, La Victoria, Obando, Roldanillo, Sevilla, Toro, Ulloa y Zarzal.

De igual forma, la intervención a cargo de las profesoras locales en la presentación de su mapa hicieron referencia a un conflicto que sobrepasa el contexto escolar e involucra la calidad de vida de los habitantes del municipio, situación que se gesta por la quema de caña que genera la industria del azúcar en La Paila (corregimiento de Zarzal), empresa que, de otra parte, es la generadora fundamental de empleo e impuestos para el corregimiento y el municipio²⁸. Esta actividad —pese a su prohibición pues tiene evidentes consecuencias en la calidad del aire y la salud en la población— se mantiene desde hace mucho tiempo en los cañaduzales del departamento del Valle, en razón a que facilita la recolección de la planta, y el control de plagas y animales que puedan significar peligro para los recolectores.

Significativa, igualmente, es la descripción del mapa de un profesor del Águila que refleja el conflicto generado por las diferencias en las condiciones laborales entre los docentes regulados por una legislación distinta a la de los docentes nuevos, que estos percibían más exigente que la de aquellos, particularmente en la evaluación y la exigencia académica (Duque, 2018).

Elementos para una interpretación crítica del contexto

Por su parte, las jornadas siete a diez se dedicaron a la elaboración epistémica problematizada con los asuntos propios de la educación, o la educabilidad de la paz y la convivencia, desde una perspectiva de pedagogía crítica en tensión con una corriente curricular que valora los aprendizajes en términos de competencias, en desmedro de un enfoque que reconozca el desarrollo de capacidades.

Tal tensión epistémica se reflejó en posturas fenomenológicas, historizantes, críticas, que se esfuerzan por delinear una línea de trabajo bajo la Cátedra de la Paz como un escenario de construcción de la solidaridad humana y de cuestionamiento de las injusticias del orden dominante. Pero también, posturas

desinformadas, acrílicas conservadoras, que insisten en posiciones reaccionarias que se circunscriben a la enseñanza de valores cívicos, regidas bajo una idea de progreso y bienestar desprovista de su historicidad constituyente.

A este respecto se inscriben situaciones como la descrita por dos profesoras compañeras de trabajo que, a propósito del dibujo que habían realizado, hicieron alusión a una experiencia muy significativa que refleja un proceso intercultural de reconocimiento de la diversidad. Este proceso estuvo representado en ellas mismas, una, docente mestiza llegada al centro educativo asignada por el magisterio, otra indígena, nativa de la zona, formada en la institución educativa en la que ahora es profesora, igualmente nombrada. Este hecho es el resultado de muchos años de lucha por el reconocimiento, que inicia con el ingreso de la niña indígena a la escuela de la vereda para cursar la primaria, esto posible debido al reclamo del derecho a que los niños y niñas indígenas pudiesen educarse en la escuela del sector, como los demás niños y niñas mestizos cuya convivencia e intercambio social en la cotidianidad era ya común, agregaron las profesoras. Al cabo de los años, luego de graduarse de la formación secundaria y ante la necesidad y el derecho de una educación que reconociera la cosmovisión del mundo indígena, la joven bachillera logra ser aceptada como profesora indígena en su institución educativa para enseñar a los niños y niñas prácticas y saberes de la cultura indígena, además de la cultura occidental que caracteriza la escuela tradicional (Duque, 2018).

En el mismo ejercicio de socialización intervino una profesora de la zona rural alta del municipio de Bolívar, de la vereda Betania, quien en su relato hace alusión a que en su institución educativa se presentan situaciones de intolerancia y tensión entre algunos padres de familia con profesores, a causa de las creencias dogmáticas de los primeros respecto de las enseñanzas de los segundos, situación que la profesora explica a partir de asociar la actitud de los padres con su pertenencia a alguna de las dos de comunidades cristianas que hay en el lugar. La narración de la maestra, posteriormente, se traslada a la vida de la vereda a finales de los años cuarenta

²⁸ Relato Tercera Jornada, Sistematización de la Implementación de la Cátedra de la Paz en la zona norte del departamento del Valle del Cauca, 2017, página 96.

ARTICULACIÓN CURRICULAR

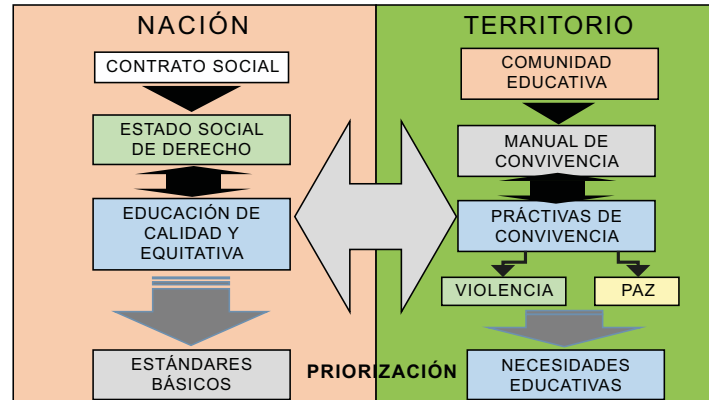


Figura 16. Articulación curricular: estándares básicos vs. necesidades educativas.

Fuente: elaboración propia.

donde, en medio de la violencia bipartidista, esta comarca, de población liberal, sufre uno de los hechos más violentos de aquellos aciagos años en un asalto perpetrado por conservadores, donde dieron muerte e incineraron por completo el caserío (Delgado, 2011).

“Tanto sufrimiento y violencia los volvió tan creyentes y dogmáticos” —termina diciendo la profesora—, inferencia posible, entre otras cosas, porque los liberales —en la época de la violencia bipartidista— eran señalados por la Iglesia como impíos, y en tal sentido una amenaza para la fe y las costumbres y tradiciones religiosas. El suceso violento, años después, parece haber obrado en el imaginario colectivo de la vereda, y generó una actitud reactiva consistente en su conversión al dogmatismo religioso, que hoy día, dice la maestra, es factor de conflicto entre algunos padres de familia y docentes de la institución educativa (Duque, 2018).

El trabajo en red para fortalecer la consecución de intereses colectivos

Las últimas tres jornadas tejieron intereses colectivos que encontraron su posibilidad de formulación durante el desarrollo del proceso de formación: intencionalidad que supera el propósito inmediato de la implementación de la Cátedra de la Paz para pensarse un escenario que mantenga la pregunta por su sentido, a partir del intercambio continuo

de experiencias, las alianzas en acciones conjuntas, la sistematización de buenas prácticas, la cualificación periódica y la producción investigativa, inquietudes que desembocaron en la formulación de un proyecto de trabajo en red.

Lo anterior abría la necesidad de un trabajo en red. El intercambio de experiencias tuvo su momento significativo en la visita que el grupo de profesores hicimos a la Institución Educativa San José en el municipio de La Victoria, ubicada en una zona rural, un paraje de la naturaleza, que inspira tranquilidad, regocijo y buena energía; invitados por los docentes a conocer su proyecto de educación para la paz, tuvimos oportunidad de presenciar diversidad de actos culturales con la participación de la comunidad educativa en el aula máxima durante el transcurso de la mañana y, entre acto y acto, se realizaba la premiación de estudiantes y profesores cuya actitud y comportamiento en el año se hayan destacado como promotores de convivencia y paz. Se entregaba a los premiados una medalla en cristal que simboliza la transparencia de la paz, según lo explicó uno de los profesores del plantel educativo (Duque, 2018).

El reconocimiento y visibilización de estas prácticas de construcción de paz son fundamentales para su fortalecimiento y réplica.

Hechos potenciadores de la educación para la paz... a manera de conclusiones

Parte de la magia en la sistematización de esta experiencia es que representa, antes que un hecho, una posibilidad; es decir, aquello que del acto constituye su potencia, su poder ser, bajo el entendido que debe ser un espacio de aprendizaje en el diálogo reflexivo, la creatividad y el pensamiento crítico (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Los hechos potenciadores de la Cátedra de la Paz se estructuran a partir de los aspectos más significativos de la experiencia en el orden teórico, metodológico y vivencial de este proceso de sistematización. Así mismo, constituyen posibilidades para el fortalecimiento pedagógico de la Cátedra para ubicar su acción más allá de las paredes que le circunscriben el salón de clases, y el hecho de comportarse curricularmente como asignatura.

Una educación de las emociones y los afectos

La educación formal ha desdeñado, históricamente, de las emociones y los afectos. Su centralidad ha sido desarrollar al máximo la razón como instrumento esencial del avance de la ciencia y la tecnología. El abandono de la emoción, como elemento fundamental de la subjetividad en las ciencias ha contribuido a una formación desprovista de carácter para transmitir los valores de la sociedad moderna, so pretexto de objetividad, la educación no constituye el encuentro entre seres humanos en cuya experiencia se juega la recreación, transmisión y transformación de la cultura, sino que se ha convertido en una relación impersonal, asocial y ahistórica, donde prima la relación del sujeto con la técnica, el procedimiento, el método, y la automatización se constituye en la forma común de las relaciones.

La educación pensada críticamente busca hacer cumplir el proyecto emancipador de la modernidad dada la exacerbación de la racionalidad instrumental, colonialista en las circunstancias históricas latinoamericanas (De Souza Santos, 2010). Tal tarea pasa por la necesidad de reconocer la subjetividad y las emociones de personas, colectivos y organizaciones,

cuyos procesos son determinantes en las configuraciones de imaginarios y representaciones sociales que sostienen prácticas de discriminación, estigmatización y otras formas de exclusión propias de las relaciones de poder que enmarcan el orden social dominante. La apelación a las emociones en la formación ciudadana encierra la expectativa de fortalecer la solidaridad como actitud propiciatoria de una sociedad democrática: justa, libre y equitativa; esto es lo que se ha entendido en este capítulo como una *educación reparadora*.

Una educación para una nueva relación con la naturaleza

El reconocimiento de la necesidad de reintegrar la humanidad a la naturaleza significa no solo la ampliación de la conciencia ecológica, sino, además, la constitución de un referente para fundar un pensamiento sobre lo humano: especie que vive entre otras especies y cuya cultura es su modo de relacionarse con los demás seres vivos, justo en lo que consiste un ecosistema planetario.

La era planetaria representa la comprensión de la vida como ecosistema, con capacidad de autoorganización y transformación en la interacción continua entre los seres vivos y con su medio: la conectividad mundial, la producción industrial y tecnológica, la explotación a gran escala de recursos naturales, el consumo descomunal de bienes y productos, sus consecuencias en el cambio climático, los conflictos hemisféricos y la calidad de vida a nivel global; todos estos constituyen asuntos de un pensamiento ecológico, desde el cual se busca reflexionar acerca de una educación para la paz en lo concerniente al ámbito del desarrollo sostenible.

Se trata del aprovechamiento racional que como seres vivos hacemos de la biosfera, donde la conciencia planetaria involucra la responsabilidad en conservar condiciones bióticas necesarias para asegurar la calidad de vida de las generaciones venideras de humanos y demás especies cohabitantes de la tierra, este gran ecosistema de vida.

La experiencia formativa significó un espacio de memoria histórica

Una experiencia formativa que logre efectivamente transformaciones debe llegar a anidar en la subjetividad, en las ideas, las intenciones, los recuerdos, desde donde se despliega como autocomprensión del sujeto en su historia y la realidad histórica de su contexto. De este ejercicio debe desencadenarse de la resonancia epistémica en la que se configura la potencia de la transformación, su posibilidad en devenir significación que da sentido a la acción en el desempeño del rol del profesor y del estudiante.

La historización que pone en contexto los saberes y las prácticas sociales orienta las políticas educativas en un escenario de posconflicto en clave de memoria, que contribuye a apropiarse y comprender las causas y condiciones de lo que ha significado la guerra para dejar testimonio, dimensionar la reparación social, reivindicar los proyectos de vida silenciados por las armas y afirmar el compromiso de la sociedad en evitar que tales hechos de violencia se repitan. Tales propósitos de la memoria histórica convocan a la educación en su misión esencial de formar para la convivencia democrática y el desarrollo sostenible (ver Figura 17).

La vivencia lúdica y las construcciones estético-expresivas, vías de elaboración significativa

Desde un principio era claro que para generar un ambiente de aprendizaje para la cultura de la paz, lúdico y creativo, que favoreciera la configuración de un espacio dialógico y de reflexión crítica según los lineamientos pedagógicos que propone la ley, la perspectiva pedagógica debía ser constructivista; esto es una experiencia formativa posible desde la vivencia de quienes participan en el acto educativo, en un ejercicio que —lejos de representar la circulación y memorización de un saber técnico preconcebido— constituye un reto epistémico de generación de una forma de conocimiento que amplíe la conciencia histórica de la realidad, y aliente en los sujetos el desarrollo de capacidades donde la comprensión se entiende como el saber ser y el saber hacer con los otros, en un ejercicio de praxis epistémica, la acción desde la reflexión.

La representación estética, la música, el dibujo, la literatura nos vinculan de manera sensible al mundo de la vida. La realidad que es objeto del dibujo, por ejemplo, luego es simbolizada y traducida en palabras que favorecen la comprensión, constituye propiamente una operación de nombrar en el sentido de significar, dar valor a lo vivido, construir su sentido para saber orientar el obrar; un juego de prácticas que involucra la experiencia sentipensante para encausar la acción transformadora de la educación.

La posibilidad de la narración abierta y extensa era motivada por preguntas y comentarios que orientaban el curso del relato, y, en ocasiones, provocaban socavones que entonaban la discusión en la que se reafirmaban las diferencias y las similitudes de los contextos, las instituciones educativas y los actores, entre los que se cuentan los maestros y maestras, los padres y madres de familia y los estudiantes.

Una propuesta de trabajo en red para una educación para la paz en un escenario de posconflicto armado

El encuentro semanal de profesores de diferentes municipios alrededor de un espacio afectuoso, solidario, de construcción colectiva y discusión respetuosa en la que con el transcurrir de la experiencia iban reconociéndose, permitió al fragor de la confianza del grupo hacer visibles experiencias de construcción de paz, pero también dificultades en la práctica de la convivencia escolar. En ese momento emerge la idea de la creación de una red, a partir de la cual, los docentes, estudiantes y demás participantes de la comunidad educativa pudiesen disponer de un espacio de acompañamiento a la labor de formar ciudadanos y ciudadanas democrático/as y defensores/as del bien común, superar así el aislamiento, y procurar la visibilidad de proyectos y acciones de paz creativas, valerosas y diversas (Figura 18). Gracias a esto, se constituyen verdaderos ejemplos de acciones a emular en la construcción de una cultura de paz, y correspondiente con su definición de verse a sí misma como una comunidad de aprendizaje emprender búsquedas epistémicas en aquellos ámbitos y temas relevantes al entendimiento de la convivencia en el contexto de vida.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

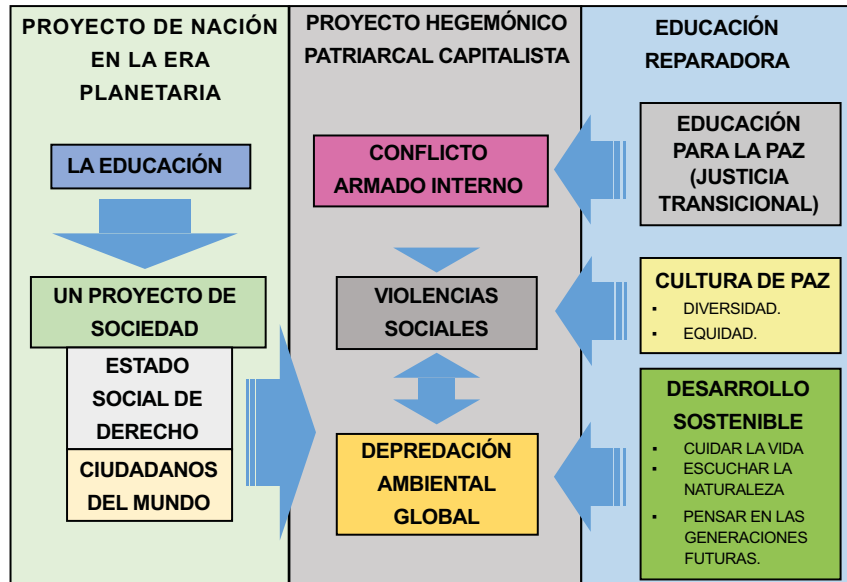


Figura 17. La educación para la paz, la democracia y el desarrollo sostenible.

Fuente: elaboración propia.

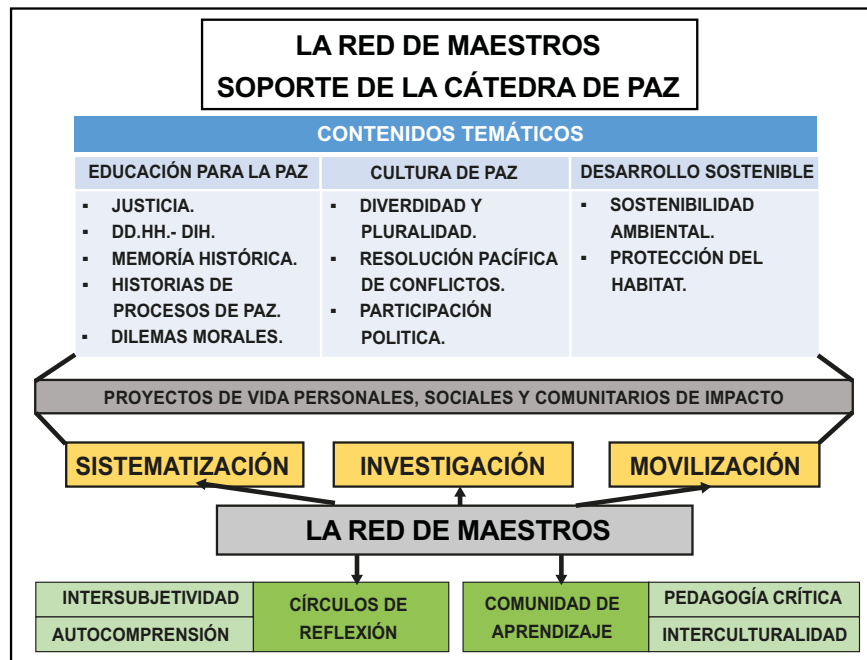


Figura 18. Red de maestros soporte de la cátedra de la paz.

Fuente: elaboración propia.

La red de maestros respondería a estas necesidades concretas de formación de docentes para generar los aprendizajes que se requieren para la construcción de una cultura de paz:

1. Intercambio de experiencias significativas para la construcción de una convivencia pacífica.
2. Hacer seguimiento a las diferentes actividades que se realizan desde la Cátedra de Paz con el propósito de valorar los alcances e impactos en las personas y las comunidades.
3. Generar conocimiento que permita comprender y actuar sobre las diferentes formas de violencias y los mecanismos de su reproducción, en función de una sociedad cada vez más respetuosa y solidaria.
4. Divulgar las buenas prácticas y las experiencias significativas en construcción de paz en el ámbito educativo regional.

Referencias

- Almond A., G., y Verba, S. (1992). La cultura política. En A. Batlle, *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171-201). Ariel.
- Delgado, J. (2011). *El bandolerismo en el Valle del Cauca. 1946 - 1966*. Imprenta Departamental.
- Dietrich, W. (2014). *Breve introducción a la investigación de la paz transaccional y la transformación elicitiva de conflictos*. https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/dietrich_breve-introduccion-a-la-investigacion-de-la-paz.pdf
- Duque, N. (2018.). *Sistematización de la implementación de la cátedra de la paz en la zona norte del Departamento del Valle del Cauca, en el año 2015*. Universidad del Valle.
- Dussel, E. (1994). *Debate en torno a la ética de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guerrero, H. F., y Sánchez, J. C. (2015). Una pedagogía de los sentimientos. *Investigación y Desarrollo*, 58-90.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto. Estrategias y Recomendaciones. *Hallazgos. Universidad Santo Tomás*, 223-245.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79-92.
- Lander, E. (1999). *¿Conocimiento para qué? Conocimiento para quien? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. *Estudios Latinoamericanos*, 25-46.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 17-24.
- Mayor, F. (2010). *Fundación Cultura de paz*. <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. C. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gaceta de Antropología*, (12).
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Santillana-UNESCO.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Universidad de Valladolid.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós.
- Presidencia de la República de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014. Imprenta Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de Mayo de 2015). Decreto reglamentario 1038. Imprenta Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis del Sistema-Mundo*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, 209-227.