

Perspectivas de educación para la paz en el campo de la formación de maestros: una lectura de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Laura Carolina Bayona Becerra* / Yesica Espitia Albarracín** /
Yeimy Cárdenas Palermo***

Resumen

Este capítulo presenta los resultados de un ejercicio de investigación documental enfocado en el análisis de las perspectivas de formación en educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estos resultados son producto de las actividades de formación orientadas por el grupo de investigación Educación y Cultura Política, en el eje “Educación, cultura y sociedad”, de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la misma universidad (Bayona y Espitia, 2018).

En primer lugar, se exponen los referentes teóricos y las decisiones metodológicas que sustentan el ejercicio de investigación. Posteriormente, se presentan los análisis sobre las perspectivas de formación identificadas –histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinaria y jurídica– y finalmente se presentan algunas conclusiones en clave de retos alrededor de la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz.

Palabras clave: educación, educación para la paz, formación de maestros

* Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: carolina-bayonab@outlook.com

** Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: yespitiaa523@outlook.com

*** Doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, directora del grupo de investigación Educación y Cultura Política y coordinadora de la línea de investigación: Infancia, cultura y educación. Contacto: ypalermo@pedagogica.edu.co

Introducción

La historia de Colombia está marcada por la violencia expresada en un conflicto armado con diferentes intensidades. Lo que se conoce como la era de la Violencia,¹ en general, caracterizada por el recrudecimiento de las confrontaciones bipartidistas, a mediados del siglo xx, constituye una síntesis fundamental para comprender el devenir del conflicto armado en el país, así como las búsquedas de soluciones pacíficas o negociadas. En este sentido, el acuerdo de paz logrado entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno nacional, en el 2016, debe leerse como parte de una historia más larga en la que la aspiración de la reconciliación social ha estado presente.

En esencia, hablamos de una historia en la que se han dado discusiones e iniciativas académicas y sociales en torno a la educación para la paz, mediadas por la vinculación de la escuela, la universidad y sus actores como agentes fundamentales en la transformación de la sociedad. En efecto, como parte de estas iniciativas, la UPN ha afianzado su compromiso social e histórico con la educación para aportar a la construcción del país, que, más allá de superar el conflicto armado, garantice a través de las vías educativas, de un lado, las posibilidades de reconocimiento y acogimiento –en condiciones dignas, justas y reparadoras– de quienes han sido golpeados de manera directa por el conflicto armado, y, de otro, las transformaciones sociales necesarias para que se les garantice la paz como un derecho y una condición para la no repetición a las nuevas generaciones.

En coherencia con dicho compromiso, y de cara al proceso de paz con las FARC-EP (2012-2016), en la UPN se han documentado sus experiencias y sus aportes a los requerimientos de la sociedad colombiana en las iniciativas para la salida negociada del conflicto armado. Entre ellos, los aportes al proceso de paz de finales de los años ochenta, cuando el gobierno de Virgilio Barco, a pesar de la complejidad de los hechos de violencia –la toma y retoma del Palacio de Justicia (1985)–, logró un acuerdo de paz y la desmovilización del Movimiento 19 de abril (M-19)

1 “Se han dado diferentes delimitaciones temporales, por ejemplo, el colombiano Bushnell (2009) sitúa el periodo de la Violencia entre 1946 y 1957, para lo cual asume la terminación de la República Liberal y el inicio del Frente Nacional; Guzmán, Fals Borda, y Umaña (2005) se circunscriben al periodo de 1948-1958, pues sitúan como acontecimiento esencial la muerte de Jorge Eliécer Gaitán” (Cárdenas, 2018, p. 201).

en 1990, así como su incorporación a la vida civil y su participación por las vías democráticas en el escenario público. Un proceso de paz que desplegó y aceleró acuerdos con otros grupos insurgentes –Ejército Popular de Liberación (EPL), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), Corriente de Renovación Socialista y Movimiento Armado Quintín Lame–, animados por las posibilidades de una asamblea constituyente. En efecto, un proceso de paz que redundó en la promulgación de una nueva Constitución (1991) y que fortificó el ideario de la democracia como única alternativa para cambiar la historia del país.

En este escenario, la UPN adelantó el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, el cual les permitió a excombatientes de las organizaciones desmovilizadas culminar sus estudios de bachillerato durante la década de los noventa. Esta experiencia fue presentada en el documental *De las armas a las aulas: La UPN en la formación de excombatientes 1991-1996*, en el cual se recupera la memoria de los profesores que elaboraron el proyecto y de algunos egresados del programa, quienes ratifican el compromiso social de la universidad.

Valorado su consabido compromiso con la democracia, en 2014 la UPN asumió el eje de *construcción de paz con justicia y democracia* en su “Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019): Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz”. Dicho interés redundó en la oferta de cursos y escenarios de formación sobre educación para la paz.

Tras considerar la complejidad de lo que implica la educación para la paz en una sociedad golpeada en su historia por la violencia, así como la responsabilidad que en ese ideal educativo tienen los futuros maestros, desde el eje de *educación, cultura y sociedad* de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la UPN se propuso indagar en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz que subyacen en los programas de algunos espacios académicos de pregrado, ofertados durante el periodo 2014-2017. Este propósito orientó el desarrollo del trabajo de grado “Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación”, en el que se identificaron y seleccionaron programas académicos de pregrado relacionados con el tema de educación para la paz en la universidad que fueron ofertados en el periodo de análisis; se caracterizaron y analizaron las perspectivas teóricas, los propósitos

de formación y los contenidos identificados en los espacios académicos seleccionados, y se situaron desafíos y alternativas teórico-conceptuales para continuar asumiendo el compromiso de la educación para la paz en la UPN (Bayona y Espitia, 2018).

A continuación, se presenta una síntesis de algunos de los referentes teóricos que permitieron deslindar la noción de educación para la paz y las generalidades metodológicas del ejercicio de investigación. Posteriormente, se presentan los análisis de las perspectivas de formación identificadas en el corpus documental y finalmente se exponen algunas reflexiones en torno a los desafíos de la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz.

¿Qué entender por educación para la paz?²

Según Bayona y Espitia (2018), las nociones de paz y educación para la paz son difíciles de conceptualizar, en parte, por la diversidad de intereses y perspectivas en juego. En este sentido, su investigación se orienta por los aportes de diferentes autores que permiten considerar la densidad de la noción de educación para la paz. Entre ellos, se retoman los aportes de Hicks (1993), para quien la noción de educación para la paz se acompasa con los hechos históricos del siglo xx y se articula a dos grandes tradiciones: la tradición de la educación libertaria y el desarrollo personal, y la tradición de la educación para la comprensión internacional. Se trata de una lectura que coincide con las consideraciones de Jares (1991), quien identifica varias *olas*³ en relación con la educación para la paz.

Una primera ola ligada, de un lado, a idearios pedagógicos de la Escuela Nueva, pues varios de sus representantes plantearon preocupaciones y propuestas pedagógicas en torno a la paz, con miras a configurar un movimiento, posterior a la Primera Guerra Mundial y a distancia de las iniciativas gubernamentales; y, de otro, articulada a los intentos de regulación política, a través de la Sociedad de Naciones (1919), mediante marcos constitucionales democráticos exigidos a los diferentes países

- 2 Este apartado recoge ideas y autores constitutivos del marco teórico del trabajo de grado de Bayona y Espitia (2018).
- 3 El autor apela a la metáfora de la *ola* porque, “como ocurre en el fenómeno físico, ni todas comienzan en el mismo punto, aunque algunas se desplazan paralelamente en el mismo tiempo, ni ‘rompen’ con la misma intensidad” (Jares, 1991, p. 6).

para rechazar la guerra y empoderar los “ideales de paz y solidaridad entre los pueblos” (Bayona y Espitia, 2018, p. 16).

En esta ola, el autor sitúa también iniciativas de los movimientos del magisterio europeo, desde la organización neutral para analizar y responder a los acontecimientos políticos y económicos del momento, hasta las iniciativas educativas para propender por una educación sin fronteras y sin privilegios de clase.

Para Jares (1991) es evidente la existencia de dos enfoques en los antecedentes de educación para la paz. Un enfoque psicologista, influenciado por Freud y W. James, que, centrado en la idea de canalizar el instinto luchador en lugar de reprimirlo, despliega tres posibilidades de educación para la paz: 1) la educación moral, que orienta dicho instinto hacia conductas favorables a la sociedad; 2) la educación militar, que sustituye la educación cívica por la defensa armada en las culturas de guerra, y 3) una educación pacifista, que prepara para el desempeño social mediante el método de agotamiento (silencio o negación de los conflictos), el método del trastorno (educación antimilitarista) y el método de derivación, que incluye educación política democrática (Bayona y Espitia, 2018). Un enfoque sociopedagógico, orientado por los planteamientos de Dewey, en el que se relaciona el concepto de paz con la construcción cotidiana de una sociedad democrática. La importancia de este último enfoque radica en el papel de la escuela, pues se le reconoce como institución universalizable, en la que los profesores pueden desarrollar el pensamiento crítico y creativo sobre los problemas sociales, sin desconocer los riesgos de formar en otras ideologías en nombre de la neutralidad.

La segunda ola se relaciona con la fundación de la Unesco, creada después de la Segunda Guerra Mundial –justamente a partir de la reflexión sobre políticas de paz, seguridad, colaboración, respeto mutuo e interdependencia–, con el propósito fundamental de situar la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz, mediante el desarrollo de iniciativas sociales y educativas para la población. Según Jares (1991), en la trayectoria de este organismo se identifican varios horizontes de sentido que son fundamentales para deslindar la noción de educación para la paz (Bayona y Espitia, 2018):

- La educación para la comprensión internacional, propósito principal establecido en la Conferencia General de 1947 para favorecer la organización, la paz y la seguridad de las naciones.
- La enseñanza acerca de las Naciones Unidas y los organismos internacionales, que delimita como contenidos educativos los antecedentes y la evolución de la acción cooperativa mundial, el concepto de seguridad en el mundo moderno, la estructura y funcionamiento de las Naciones Unidas, los conceptos y valores característicos de las culturas y estados miembros, y los conceptos considerados fundamentales para la educación cívica (libertad humana, dignidad, valor y responsabilidad del individuo).
- La educación en derechos humanos, proclamada por la ONU, como respuesta a los hechos y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
- La educación para el desarme, proclamada en los años setenta para detener el uso de armas y su proliferación por vía de la educación y concienciación.
- El plan de escuelas asociadas a la Unesco, creado para fortalecer la educación para paz desde el trabajo institucional escolar y orientado hacia la comprensión internacional.

La tercera ola se relaciona con la iniciativa de la *noviolencia*, que no puede confundirse con la idea simplista de la negación de la violencia, pues constituye un “programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo” (Jares, 1991, p. 62). En términos generales, es una iniciativa alineada a los planteamientos de Gandhi, así como a las realizaciones de la noviolencia en diferentes movimientos –los cuáqueros, la comunidad de Arca, los trabajos pedagógicos y políticos de Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini, y el Movimiento de Objetores de la Conciencia–.

La cuarta ola se relaciona con la investigación para la paz, desarrollada en el International Peace Research Institute (1959), en Noruega (Oslo). Su fundador, Johan Galtung, señala que la investigación para la paz “viene dada por el estudio de las condiciones que permiten a la sociedad pasar de una situación caracterizada por la institución social guerra a una situación de paz” (Jares, 1991, p. 84). Los desarrollos en esta ola se caracterizan por propender por la intervención social y aportar a la reformulación de una serie de conceptos como paz, paz positiva (ausencia

de violencia estructural), paz negativa (ausencia de violencia directa) y violencia (Jares, 1991).

Estas investigaciones también fueron desarrolladas en Suecia, en el Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz (Sipri) y en el International Peace Research Association (IPRA), desde donde se coordinan iniciativas de estudio a partir de la proclamación de la unidad y mutua interacción entre investigación, acción y educación (Jares, 1991). La educación para la paz dentro de la investigación para la paz, desde los años noventa, está relacionada con la IPRA, constituida por el Peace Education Commission (PEC) para facilitar la cooperación internacional entre profesores, investigadores para la paz y activistas, mediante cursos, conferencias e investigaciones que han aportado al análisis de la estructura económica y social, en la medida en que se trate de una estructura violenta.

Este recorrido permite identificar la inexistencia de un concepto único y universal de lo que significa la paz. En todo caso, Jares (1991) ubica las diferencias más importantes entre la noción de paz negativa⁴ y paz positiva, que tienen como referente una concepción del conflicto y la violencia. Ante ello, propone la perspectiva de la paz imperfecta, que se fundamenta en una teoría independiente de la paz.

Esta perspectiva de la paz imperfecta se relaciona con la teoría del poder, referente para comprender los conflictos, los intereses, las conformaciones, los recursos y propuestas de transformación no violentas, así como sus éxitos, sus fracasos y sus temporalidades. Por ello resulta más

4 La concepción de paz negativa surge a partir de las grandes guerras y el progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX, hechos que permitieron desarrollar el problema epistemológico de la paz ligado a la idea de la violencia directa ejercida entre personas, como en los casos de agresión, tortura, terrorismo o guerra, con el resultado de que la paz se entiende como ausencia de guerra (Hicks, 1993) o de conflicto. Esta concepción fue objeto de diversas críticas a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta al centrar sus análisis en los fenómenos de la violencia y la guerra específicamente. Por esta razón, los conceptos clave para el análisis de la paz desde esta época fueron la paz positiva y la violencia estructural. Este último es un concepto fundamental porque aporta a los análisis “formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género)” (Muñoz, 2016, p. 4). Esta perspectiva permite comprender la paz articulada al cambio social para la conformación de una sociedad con estructuras más justas y equitativas (Hicks, 1993). Si bien, el desarrollo de este concepto ha permitido analizar la paz desde una mirada más compleja de las sociedades, para Muñoz (2016), la paz positiva puede tornarse como una utopía.

pertinente para el análisis de casos específicos como el colombiano, en el que la idea de paz se utiliza con múltiples intereses y lógicas que pasan incluso por la tensión entre reconocer o desconocer la existencia de un conflicto armado, pues en tales circunstancias se pone en juego la responsabilidad de los actores, la existencia de víctimas y, por ende, los procesos de justicia, memoria y reparación.

Además de las anteriores conceptualizaciones sobre la paz, en la investigación se fundamentaron tres categorías que cobran gran relevancia en los debates e iniciativas de paz en el contexto colombiano: conflicto armado, violencia política y memoria.

El conflicto armado se refiere a una pugna violenta entre grupos masivos –nunca por parte de individuos aislados– (Herranz, 1991) y armados que lesionan a la sociedad civil y causan muertes, daños materiales y altos costos sociales. En Colombia, se trata de un fenómeno que ha tenido un desarrollo particular y un reconocimiento ligado a múltiples intereses y momentos. Torres (2016) relaciona el conflicto armado con el periodo de violencia en el país, en los años sesenta del siglo xx, por los efectos de la Guerra Fría, aun cuando fue solo hasta el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986) que obtuvo reconocimiento en el escenario político.

Por otra parte, la violencia política se relaciona con las acciones infringidas por parte de grupos disidentes o minorías activistas (no individuos) para transformar la estructura de poder. En el contexto latinoamericano, la violencia política se relaciona con las acciones del Estado contra grupos disidentes, puesto que ha sido parte de las dinámicas de las dictaduras militares en el Cono Sur. Herrera y Pertuz (2016) documentan cómo la violencia política ha ocupado un lugar importante en la cultura política de América Latina, puesto que la fuerza y las acciones armadas por parte de distintos sectores han hecho parte de la disputa por el acceso a los recursos estatales y la representación política.

Por último, la noción de memoria enriquece los estudios sobre la educación para la paz, puesto que remite a las posibilidades de verdad como condición de justicia y reparación de las víctimas del conflicto armado y la violencia política. En el contexto colombiano, este concepto ha sido primordial para comprender lo acontecido y vislumbrar los retos y riesgos sociales, políticos y educativos del posacuerdo.

La memoria, entendida desde Jelin (2002) como articulación temporal del pasado, presente y futuro de una sociedad, y de los sujetos con trayectorias personales específicas –relacionadas con la experiencia en carne propia o por la dimensión intersubjetiva e intergeneracional–, se configura como un campo de trabajo amplio y complejo que pasa por las tensiones entre recordar y olvidar, entre versiones de lo acontecido, entre los actores y testigos, así como entre los usos de las memorias.

Autores como Yosef Yerushalmi (citado en Jaramillo y Delgado, 2001, p. 3) permiten comprender la importancia del “deber de la memoria” en el marco de un proceso de paz, pues se trata de condiciones sociopolíticas en las que se exacerbaban las tendencias a deformar la memoria, al reinventar pasados y relatos en favor de ciertos grupos de poder. Condiciones en las que, como afirma Ricoeur, es necesario “combatir a los militantes del olvido, a los asesinos de la memoria, a los conspiradores del silencio” (Jaramillo y Delgado, 2011, p. 3).

De acuerdo a lo anterior, la educación para la paz, además de las generalidades de ser “un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el conflicto” y de sus relaciones con la posibilidad de un “nuevo tipo de cultura [...] que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse en ella, y actuar en consecuencia (Jares, 1991, p. 121), es una noción y una práctica que aporta al reconocimiento de la disputa por la memoria de las sociedades y por las “redes de relaciones sociales” (Jelin, 2002, p. 19) que la configuran, en el encuentro de diferentes generaciones (Bayona y Espitia, 2018).

¿Cómo rastrear las perspectivas de formación de educación para la paz?

Con el fin de aportar al análisis de algunas perspectivas de formación de educación para la paz, en el trabajo de grado que sustenta el presente capítulo, Bayona y Espitia (2018) analizaron programas de espacios académicos o materias de pregrado adelantadas en la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 2014-2017. Estos espacios fueron rastreados mediante la oferta académica en la plataforma Sigant-UPN y posteriormente los programas de cada espacio académico fueron solicitados en las unidades académicas que los ofertaban. La siguiente es

la oferta de asignaturas, concentrada en los departamentos de Ciencias Sociales y Psicopedagogía: “Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia”⁵; “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”⁶; “Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación”⁷; “Colombia hoy”⁸; “¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?”⁹; “Pedagogía de paz”¹⁰; “Pedagogías de la memoria: Arte y construcción de paz”¹¹; “Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia”¹²; “¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación”¹³, y “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”¹⁴.

Una vez obtenidos los programas de dichas materias, se hizo un primer ejercicio de depuración con el fin de seleccionar aquellas enfocadas, explícitamente, en los propósitos de formación, en el tema de educación para la paz. El análisis del contenido de las propuestas de formación se realizó en atención los niveles de superficie –descripción de los programas analíticos recopilados–, de análisis –clasificación y ordenamiento de la información identificada dentro de los programas en torno a las perspectivas de formación, los propósitos de formación, los contenidos y las metodologías–, y de interpretación –comprensión y construcción de

- 5 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, UPN.
- 6 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente a la Facultad de Educación, UPN.
- 7 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.
- 8 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente a la Facultad de Humanidades, UPN.
- 9 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente al Eje de Paz, UPN.
- 10 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Facultad de Educación, UPN.
- 11 Asignatura electiva perteneciente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Facultad de Educación, UPN.
- 12 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.
- 13 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente al Eje de Paz, UPN.
- 14 Asignatura electiva perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.

sentido a partir de la información identificada y clasificada—; siguiendo la propuesta metodológica de Ruíz (2004). Para ello, se construyeron fichas y matrices de clasificación y organización de la información.

¿Cuáles son los aportes de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz?

En el desarrollo del propósito de la investigación, Bayona y Espitia (2018) asumen la noción de perspectiva como un “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto” (RAE). Un punto de vista que, en las fuentes analizadas, puede advertirse en la delimitación de los marcos de enseñanza, interpretación, fundamentación y justificación de los programas académicos. Así, lo que se asume como perspectiva es susceptible de análisis desde el qué, el para qué, el por qué y el cómo de los espacios académicos.

Desde esta comprensión, las perspectivas de formación identificadas en los programas seleccionados de educación para la paz fueron: histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinaria y jurídica, como se aprecia en la tabla 1, donde se sintetiza la correspondencia con los espacios académicos.

Tabla 1. Programas académicos analizados

Perspectiva	Espacio académico	Facultad	Programa	Año
Histórica	Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia	Facultad de Humanidades	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	2014-II
	Colombia hoy	Facultad de Humanidades	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	2015-II
	Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2015-II

Pedagógica	¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?		Eje de paz	2016-I
	Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz	Facultad de Educación	Licenciatura en Psicología y Pedagogía	2016-I
	¡Nunca más! ¡Basta Ya! Paz y educación		Eje de paz	2017-I
Educativa	Pedagogía de paz	Facultad de Educación	Licenciatura en Psicología y Pedagogía	2016-I
Interdisciplinar	Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2014-II
Jurídica	Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2016-II

Fuente: Bayona y Espitia (2018, pp. 50-51)

Los desarrollos analíticos en torno a cada perspectiva se presentan a continuación. Estos dan cuenta de las asignaturas analizadas, sus propósitos de formación, la justificación y los contenidos o temas propuestos.

Perspectiva histórica: la historia como un asunto central en la formación de los licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional

Dentro de los espacios académicos analizados, las materias “Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia”¹⁵, “Colombia hoy” y “Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos

15 En adelante: “Paramilitarismo”.

y procesos de negociación”¹⁶ tienen en común el referente histórico, con intencionalidades específicas, pero con puntos de encuentro: contextualizar hechos (como el paramilitarismo), entender procesos sociales (conflictos sociopolíticos y procesos de negociación en diferentes países) y ahondar en las implicaciones políticas y educativas. Adicionalmente, es de resaltar que en materias como “Colombia hoy” se aprecia que más allá de una contextualización histórica, interesa una formación teórica, epistemológica y política que invita a los sujetos a comprometerse con las posibilidades de transformación social. Una pretensión que se relaciona con la certeza de que los maestros en formación, al tener una comprensión de la historia del país, pueden ser más sensibles a sus problemáticas (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015), con especial atención a la violencia y la construcción de alternativas.

Los propósitos de formación identificados dentro de esta perspectiva se relacionan con la necesidad de que los futuros licenciados tengan una visión histórica de Colombia, de sus realidades y de sus relaciones con el plano internacional, en particular, de los fenómenos políticos y los actores implicados en la conflictividad y violencia que ha caracterizado al país. De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que, en estas propuestas de formación, la identificación, conocimiento y análisis de hechos y conflictos sociopolíticos constituyen el centro de los dispositivos de formación de maestros, con la intención de afianzar la comprensión del contexto en el que se desenvolverá el futuro profesional.

Como cuestión particular, se encuentra que en la justificación del programa “Paramilitarismo” se afirma que el espacio académico le brinda al licenciado en formación herramientas conceptuales para estructurar procesos de enseñanza “dentro y fuera del aula del fenómeno paramilitar, [...] contribuyendo a la búsqueda de la verdad, justicia y reparación de las miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014, p. 2). Aunque loable, este propósito deja ver la fuerza del utopismo pedagógico, criticado por Jares (1991), quien expone que desde el aula no se pueden resolver los problemas estructurales. Sin embargo, se trata de un propósito con una innegable aspiración de aportar a la coyuntura.

16 En adelante: “Conflictos y procesos de negociación”.

La intención formativa de este seminario genera algunas preguntas pertinentes para los debates que se han abierto por el proceso de paz en Colombia y las implicaciones para el posacuerdo. De un lado, la pregunta por los intereses que rondan la comprensión del conflicto colombiano en atención a un actor y no a la multiplicidad de actores armados y, de otro, la pregunta acerca de si el maestro en formación tiene la posibilidad de contribuir a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, con las exigencias de una mirada comprensiva y panorámica, y desde la multiplicidad de condiciones, actores, consecuencias y retos o futuros posibles.

Por su parte, en el espacio académico “Conflictos y procesos de negociación” se concibe el pensamiento histórico como una alternativa para leer la complejidad de las realidades sociales que hicieron de sus conflictos armados y sus salidas negociadas experiencias internacionales. Se trata de una propuesta de formación pertinente para acopiar referentes que enriquezcan la comprensión del conflicto armado interno, así como de las negociaciones de paz como procesos complejos y largos en el tiempo –que los Estados deben sacar adelante para garantizar la no repetición–.

A excepción del anterior espacio académico, en los demás programas prima el contexto nacional en el que se desenvolverá el licenciado en formación, pues aluden a los hechos violentos que ha dejado el conflicto armado en Colombia. En efecto, el tema del conflicto armado interno¹⁷ se identificó como el contenido más recurrente en los programas de los espacios académicos analizados, hecho que permite considerar este fenómeno como no deseable y la paz proyectada desde la ausencia de confrontación armada, lo que puede simplificar los análisis, las comprensiones y los compromisos.

Otro de los contenidos transversales en los espacios académicos es la violencia, con un tratamiento particular en cada programa. En el programa “Paramilitarismo” se alude a la violencia política desde hechos cruentos de la historia del país, como son las masacres de Mapiripán y La Rochela (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014), así como desde el análisis del contexto y las condiciones

17 Entendido el conflicto armado interno, desde el dih, como conflictos armados no internacionales –conflictos entre fuerzas gubernamentales y no gubernamentales– (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008, citado en Bayona y Espitia, 2018, p. 54).

que permiten el mantenimiento de las operaciones delictivas de las bandas criminales (bacrim). En todo caso, no se evidencia en el programa un trabajo teórico en el tema de la violencia y las especificidades de la violencia política, sentido en el que surge la pregunta acerca de los efectos que una mayor fundamentación (en el tema de la violencia) facilitarían para complejizar el sentido de las posibilidades e implicaciones de un proceso de paz y de una experiencia de posacuerdo, más allá de la idea del desarme de un grupo guerrillero y de cara a la urgencia de las transformaciones sociales estructurales, necesarias para garantizar el desarrollo de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad y dignidad, así como el resarcimiento de los efectos del conflicto armado con verdad y justicia.

En general, estos espacios académicos hacen referencia a la violencia directa, ligada al reconocimiento de víctimas y responsables. Una cuestión muy importante pero que, al dejar poco espacio para el análisis sistemático de las condiciones estructurales que han llevado a la existencia del conflicto armado en el país, puede animar lecturas polarizadas.

En suma, en la perspectiva histórica se hace especial énfasis en el conflicto armado y la violencia política. Una articulación muy pertinente para analizar la perspectiva de la educación para la paz y las valoraciones que de ella se hacen, pues la entrada histórica ha sido reconocida como fundamental para fortalecer la democracia y los procesos de justicia, pero también ha sido problematizada por quienes asocian la historia ya sea a la causa de las contiendas bélicas o a la formación moral y el pacifismo, con riesgo de un “adoctrinamiento pacifista” (Jares, 1991).

Puede decirse también que la perspectiva histórica coincide con la educación para la paz que se distancia del ocultamiento de los conflictos (Jares, 1991, p. 33) y los actores, pero que en su propósito tiene mayores exigencias y precauciones para desarrollar trabajos académicos, analíticos y fundamentados que no se circunscriban a lecturas ideológicas.

Perspectiva pedagógica: un reto para el licenciado en contextos de violencia política y conflicto armado

La perspectiva pedagógica se enuncia en los espacios “Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz”¹⁸, “¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?”¹⁹, “¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación”²⁰. En estos espacios académicos, la perspectiva pedagógica se relaciona con una lectura contextual de la memoria y el pasado reciente en Colombia.

En el programa de la materia “Pedagogías de la memoria” se advierte como horizonte de formación el reconocimiento de las producciones artísticas dentro de las pedagogías de la memoria y, de esta manera, la comprensión de la educación desde diferentes soportes culturales (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016), cuyos referentes son experiencias desarrolladas en países que han tenido experiencias de violencia política o regímenes dictatoriales; no obstante, el lugar de la pedagogía y su conceptualización es difusa, pues se enfatiza en el arte y su función educativa.

Dicha conceptualización es un referente pertinente para analizar el programa del espacio académico “¿Cuál paz, para qué educación?”, pues plantea que “la pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene, y en donde ella conviene” (Eje de paz, 2016, p. 6), al momento de considerar necesaria la revisión, la crítica y la reconstrucción de referentes pedagógicos y apuestas de enseñanza en sociedades que han vivido regímenes totalitarios, excluyentes y violentos (Eje de paz, 2016).

La idea de una pedagogía ecléctica, expuesta en este espacio académico, abre la pregunta acerca de su utilidad en términos formativos, pues, si bien puede aportar a una comprensión no rígida de la pedagogía, puede también conllevar el debilitamiento de la fundamentación pedagógica

18 En adelante: “Pedagogías de la memoria”.

19 En adelante: “¿Cuál paz, para qué educación?”.

20 En adelante: “¡Nunca más!”.

de la educación para la paz en la formación de los futuros maestros, así como al debilitamiento de su conceptualización.

En el programa “¡Nunca más!” se plantean “nuevas formas de poder pedagógico” que tienen como horizonte la “formación de personas agenciadoras de su autodeterminación” (Eje de paz, 2017, p. 2) con el fin de transformar culturas ciudadanas en transición. Y, por su parte, el programa “¿Cuál paz, para qué educación?” enfatiza que la pedagogía está implicada en el compromiso ético-político que tiene la universidad “con la reconstrucción de sociedades fragmentadas o completamente rotas” (Eje de paz, 2016, p. 6).

El lugar que se le asigna a la pedagogía en estos programas es pertinente porque se reconoce su papel en la reconstrucción del tejido social; sin embargo, resulta problemático al omitir su estatus como saber y como práctica ligados a la enseñanza, a la escuela, al profesor y al estudiante desde el horizonte de construcción de un proyecto común de sociedad, fundamentado en el acumulado de los saberes escolares.

La fuerza de la idea de la pedagogía como reconstructora del tejido social, bien puede considerarse como el correlato del utopismo pedagógico, frente al que se hace necesario “analizar lo que podemos analizar, para no forjarse ilusiones que la realidad se encargaría de aplastar. [...] separar lo realizable, lo factible en educación, de aquello que solo está en la suerte de espíritus generosos pero soñadores” (Jares, 1991, p. 43). Como dice Jares (1991), un utopismo ante el que es necesaria una educación realista y consecuente con la multiplicidad y complejidad de aspectos sociales, políticos y económicos que atraviesan la escuela y sus prácticas (Bayona y Espitia, 2018).

Se identifica también que las preocupaciones planteadas desde estos espacios académicos se relacionan con la perspectiva de la pedagogía crítica, que ha ligado la educación a la emancipación de los sujetos y tiene como herencia “poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando [...] la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen” (Serra y Antelo, 2013, p. 67). Sin embargo, es una perspectiva que ha sido problematizada por analistas que cuestionan si estos propósitos posibilitan reflexiones novedosas ante los problemas educativos, pues “la sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que

tenemos parecen haber perdido la capacidad de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... más bien parecen sedimentadas, solidificadas, por lo que habrían perdido su capacidad de intervenir” (Serra y Antelo, 2013, p. 73).

En cuanto a los propósitos de formación, dentro de esta perspectiva pudo identificarse una tendencia a formar un estudiante que analice la educación en contextos de violencia política, regímenes dictatoriales y sociedades que están pasando por procesos de transición, con base en la comprensión de las pedagogías y específicamente de la pedagogía de la memoria, fundamentada en el compromiso ético-político necesario para realizar la futura labor como educador.

Con respecto a los contenidos trabajados dentro de esta perspectiva, el asunto de la pedagogía es abordado en el programa de “Pedagogías de la memoria” al problematizar el papel de la escuela en la “transmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2), y en su relación con el arte “como forma privilegiada en las denominadas ‘pedagogías de la memoria’ y [...] otros modos de pensar ‘lo educativo’ a través de la obra de arte” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2).

La memoria como contenido se identificó en los programas “Pedagogías de la memoria”, “¡Nunca más!” y “¿Cuál paz, para qué educación?”. En el caso de este último programa, los años noventa se señalan como una época en la que aparece una serie de prácticas instituyentes, inscritas en luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación, que se pregunta por el derecho a la memoria y por la reivindicación de las víctimas como sujetos de derechos a partir de obras de arte y de la fotografía en contextos de la violencia política, y que tienen como referente el contexto argentino (Eje de Paz, 2016).

A pesar de la pertinencia de la memoria en la perspectiva pedagógica, en tanto implica reconocer las relaciones complejas del pasado, el presente y el futuro de una sociedad, se trata de una categoría exigente en términos teóricos y políticos que, por momentos, parece estancarse en los sentidos comunes, pues, como indica Aponte (2016), se alude a los usos y abusos de la memoria y se ligan sus sentidos a la construcción del pasado, con lo que se pasa por alto “que los seres humanos no podemos recordar todo, no queremos recordar todo, y aún más, recordamos de acuerdo con

nuestro presente y a los futuros que imaginamos” (p. 285). Una idea que tendría implicaciones particulares en el encuentro intergeneracional que se produce en la escuela.

Otro contenido identificado es el del conflicto armado. En el programa “¿Cuál paz, para qué educación?” se alude a las causas estructurales de dicho fenómeno y a la violencia extrema en contextos locales, con el propósito de reflexionar en torno a la importancia de pensar en un proceso de transición en Colombia a partir de experiencias de otros países, “precedentes nacionales, y, sobre todo, locales para la superación del conflicto armado interno” (Eje de paz, 2016, p. 3). Consecuentemente, otro contenido se refiere a los procesos de transición que hacen énfasis en los desafíos que representan en escenarios de posacuerdo, al reconocer que “se trata de situaciones políticas *sui generis* que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes” (Eje de paz, 2016, p. 1).

En esta línea comprensiva, en la propuesta de formación se plantea que más allá de conocer las instancias que institucionalmente están establecidas para materializar un proceso de transición, es necesario comprender que dicho proceso implica la participación de todos los actores de la sociedad, tanto en escenarios públicos como escenarios de la vida cotidiana, en los cuales se encuentran hechos violentos y situaciones conflictivas que requieren repensar y analizar nuevas formas de afrontar las problemáticas que surgen en la sociedad. Además, pensar en un proceso de transición que conlleve la resolución de un conflicto que ha estado presente por décadas, tal como el conflicto armado en Colombia, requiere de un arduo trabajo de cuestionamiento frente a las naturalizaciones que se tienen en torno al conflicto y la violencia, y al papel que la escuela y el maestro pueden asumir.

Como último contenido del espacio académico “¿Cuál paz, para qué educación?”, se menciona la educación como un campo en disputa entre la formación crítica y las formas de Estado que pretenden direccionar prácticas institucionalizadas de formación ético-política. Una temática importante para repensar la formación dentro del contexto educativo, así como la participación de los maestros en el proceso de transición (Eje de paz, 2016). Adicionalmente, se trata de un tema en el que se debe avanzar en estudios y propuestas pedagógicas que vayan más allá de la crítica de las iniciativas del Estado y posibiliten avanzar en abordajes

novedosos de la formación en las perspectivas de los derechos, los deberes y los compromisos sociales.

Perspectiva educativa: una mirada a los fenómenos sociales

La presente perspectiva fue identificada en el espacio académico “Pedagogía de paz”, que se concibe el quehacer educativo como “un proceso que alienta la construcción colectiva de estrategias alternativas frente a la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Tal concepción sugiere desarrollar propuestas educativas que permitan transformar la violencia que incide en diferentes escenarios sociales.

Aquí se identifica una concepción amplia de lo educativo y del propósito de educar para la paz, pues se resalta la necesidad de comprender la violencia, el conflicto, la paz, y sus propuestas en los contextos político, económico y social. Se trata de una idea cercana a lo planteado por Jares (1991), quien propone la educación para la paz en una lógica socio-crítica, es decir, comprometida con el cuestionamiento de la estructura social y educativa, y con la acción y la transformación de estructuras sociales y simbólicas del sistema educativo a partir de los conceptos de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto –inherente a los seres humanos– y la consideración de la posibilidad de la resolución no violenta del conflicto interpersonal entre grupos o naciones.

Este es el único programa académico que hace alusión a una idea de paz imperfecta, procesual, en construcción y reconstrucción permanente. Este abordaje es importante, ya que permite comprender la subjetividad como *naturalmente* conflictiva y, por ende, el conflicto como una oportunidad para “actuar, crear, engendrar, incidir, llevar a cabo, obrar, operar, practicar, proceder, realizar en un sentido de transformación positiva, propositiva –de cambio hacia–, de regulación de los conflictos ontológica, axiológica y epistemológica positiva” (Muñoz, 2016, p. 10).

En atención a lo anterior, el programa establece como propósito de formación que el futuro maestro realice un análisis crítico de los fenómenos que permean el quehacer educativo para favorecer una mirada amplia y compleja de él. Por esta razón, se plantea como imprescindible comprender las dinámicas del conflicto armado, así como de las concepciones

frente a la paz, la violencia y el conflicto, y las experiencias y propuestas didácticas en torno a la educación para la paz con el fin de desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz.

Dentro de esta perspectiva se identifican algunos contenidos, entre ellos, el conflicto, considerado como una “característica propia de las relaciones sociales” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 1), esto es, como un fenómeno natural, necesario y positivo en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991). Esta manera de concebirlo compromete a la sociedad en general dentro de la educación para la paz y no solo a las víctimas de la violencia.

En lo que respecta al contenido de la violencia, este se entiende desde la perspectiva de la violencia estructural y cultural, caracterizada por “la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación del otro considerado como diferente” (Licenciatura Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Es decir, la violencia se concibe más allá del enfrentamiento bélico, pues también se reconoce como efecto de problemáticas estructurales y simbólicas estrechamente relacionadas. En esta lógica, Johan Galtung identifica modos de violencia directa –ligados a la existencia de actores o perpetradores de violencia–, violencia estructural –efecto del orden de la sociedad, las condiciones de desigualdad y la falta de oportunidades de vida, es decir, que se corresponde con la injusticia social–, y violencia cultural –producida en las disputas por los horizontes de los proyectos de sociedad– (Jares 1991).

Finalmente, es de anotar que en el espacio académico de “Pedagogía de Paz” ni la pedagogía ni sus derivaciones son objeto de un tratamiento específico, de tal manera que se da por entendido lo que significan las pedagogías de la memoria, la pedagogía de paz y la pedagogía de la dialogicidad. Nociones cuyos usos se han generalizado, aunque su fundamentación teórica constituye todo un proyecto por desarrollar.

Perspectiva interdisciplinar: las narrativas testimoniales como eje articulador de la pedagogía, la memoria y la historia

Si bien los programas analizados en los apartados anteriores pueden considerarse como abordajes interdisciplinarios, el principio explícito de

la interdisciplinariedad se identifica puntualmente en el espacio académico “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”²¹. En él se propone la formación ético-política de los estudiantes en el marco de “la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto y] las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

En esta propuesta de formación se plantea que la bisagra disciplinar son las narrativas testimoniales, pues en ellas es posible desarrollar la reflexión pedagógica y articular la memoria, al considerar que el testimonio es una expresión de la memoria que posibilita “recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

En esta perspectiva, las narrativas testimoniales se convierten en la fuente para ampliar la comprensión de los estudiantes en torno al tema de la violencia política, sin que se aludan a las implicaciones y exigencias para su implementación como parte de propuestas de educación para la paz.

Acorde con los propósitos de formación, los contenidos de este espacio académico son la violencia política, la memoria y la pedagogía. El primero funge como el contexto en el que emergen las narrativas testimoniales, sin referir un abordaje teórico-conceptual (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014). El segundo se concibe como un contenido que articula con el testimonio, desde la perspectiva de Todorov (2002), con miras a reconocer la memoria como posibilidad de encuentro con sujetos que “al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1). En todo caso, en el programa de formación no es posible identificar el desarrollo del abordaje teórico conceptual sobre la memoria.

La estructura de este programa deja abierta la pregunta sobre la potencia de los abordajes centrados en las memorias de la violencia, pero también sobre los riesgos, en especial, cuando se carece de la fundamentación y los referentes necesarios para analizar y comprender la relación entre el

21 En adelante: “Narrativas testimoniales”.

pasado, el presente y el futuro, y, por ende, cuando no se cuenta con la formación para no revictimizar a los sujetos por cuenta de su anclaje al pasado (Herrera y Pertuz, 2016).

El tercer contenido, referido a la pedagogía, se asume en su sentido plural desde los postulados de Henry Giroux (2008), específicamente, desde el texto *Teoría y resistencia en educación*, documento que se concentra en la reflexión sobre el papel de las escuelas en la cultura y las posibilidades de resistencia y transformación social.

Perspectiva jurídica: el proceso de transición como asunto fundamental

Esta perspectiva de formación se identificó en el espacio académico “Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia”²², que se propone situar las perspectivas política, jurídica, sociológica y educativa para analizar lo relacionado con la Jurisdicción Especial para la Paz.

Sin embargo, en el documento analizado no se logró identificar el desarrollo de la perspectiva educativa, pues predomina el abordaje jurídico, necesario para deslindar los contenidos de la propuesta de formación: justicia de transición y derechos de las víctimas, participación de la sociedad civil y de las víctimas en la nueva institucionalidad transicional.

En este sentido, en la propuesta de formación se identifica un énfasis en el tema de los derechos humanos, con miras a su fundamentación teórico-conceptual y a su comprensión como realidades sociales cuya diferenciación depende de las matrices sociales y culturales de los pueblos. Sin embargo, se trata de un énfasis que se relaciona con la especificidad de los actores comunitarios (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016) y no con su pertinencia para la generalidad de los futuros maestros.

En este último sentido, es necesario recodar que los derechos humanos son uno de los componentes fundamentales de la educación para la paz y, por ende, uno de los temas fundamentales para la formación de profesores. Un enfoque que, de acuerdo a Jares (1991), exige un abordaje amplio que abarque los derechos de “nueva generación”, es decir, el derecho

22 En adelante: “Justicia de transición”.

a la paz, al desarrollo, al respeto común de la humanidad y al medio ambiente, así como los derechos sociales y económicos.

En este programa llama la atención la alusión que se hace al posacuerdo y al posconflicto, como conceptos diferenciados, lo que abre la pregunta acerca de las implicaciones que esto puede tener para analizar el tema específico de la justicia transicional y para la comprensión de las condiciones necesarias para implementar un acuerdo de paz que comienza apenas cuando se ha firmado un acuerdo. Se trata de dos nociones esenciales en el terreno formativo pues, como lo plantea Aponte (2016), permiten entender que “no soñamos con sociedades en posconflicto, pensamos y anhelamos una sociedad en la cual se viva gracias a los conflictos y no a pesar de ellos” (Aponte, 2016, p. 287), una sociedad en la que se reconozcan los conflictos, y se pacten acuerdos y las condiciones para implementarlos.

Retos en torno a la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz

El análisis de algunas propuestas de formación relacionadas con el tema de educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional aporta ideas para reconocer lo avanzado en el terreno de la formación de maestros, pero también para situar los retos que se deben encarar para asumir la educación de las nuevas generaciones. Hablamos de retos que, más allá del compromiso y voluntad de los futuros maestros, pasan por dimensionar la responsabilidad política y académica que exige el abordaje cotidiano o específico de aquellos temas y situaciones derivados de la historia social ligada a la violencia, al proceso de paz y a la complejidad de su implementación.

En este sentido, son retos que exigen a las instituciones formadoras la misión de asumir la educación para la paz en Colombia como un campo de estudios y no solo como un ideal, y, por ende, como un nodo de trabajo académico que requiere voluntades y recursos para investigar, escribir e intercambiar ideas que coadyuven a superar la polarización y lógica simplista con la que se tiende a leer la violencia, el conflicto armado y el proceso de paz.

En esta perspectiva, puede decirse que los mayores retos de la formación de maestros están en el robustecimiento de referentes para analizar y operar en las prácticas pedagógicas. Entre ellos, referentes para complejizar el análisis de nociones que operan casi como axiomas, pero en las que se conjugan sentidos necesarios para dimensionar la densidad y complejidad de aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, educativos y biográficos que se entranan y se implican en la educación para la paz, en una sociedad que experimenta las tensiones de un acuerdo que se implementa en condiciones difíciles, por cuenta de un conflicto armado que muta, de una confrontación cuyas heridas están abiertas y cuyas exigencias de verdad, justicia y reparación tocan actores, intereses y capitales sociales, económicos y políticos que desencadenan nuevas formas de violencia y de resistencia a la justicia de transición, así como nuevos obstáculos para comprender el pasado y el presente de la sociedad, más allá de los polos del sí y el no frente a la paz. Nociones entre las que, desde el punto de vista del presente estudio, se destacan el conflicto, la violencia, la paz y la pedagogía de la memoria.

De un lado, se encuentran las nociones de conflicto, violencia y paz, necesarias para comprender la complejidad del escenario colombiano, ligado a un conflicto social y un conflicto armado que toca a las víctimas directas, pero también a la población en general, en calidad de sujetos que han sido formados en medio de los temores, la zozobra y las herencias ideológicas de la violencia. En este sentido, si bien el conflicto armado merece un tratamiento específico (tal como se aprecia en la mayoría de programas académicos analizados), se hace preciso desligarlo de las manifestaciones exclusivamente relacionadas con la violencia y los enfrentamientos armados, para situarlo como manifestación de las relaciones sociales y de las posibilidades de cambio del orden social, desde acciones propuestas para ello en el día a día. Tal comprensión puede ayudar a responsabilizar a cada sujeto de lo que hemos sido como sociedad, pero también de lo que podemos ser si se asume el conflicto como natural, necesario, positivo e indispensable en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991).

Con respecto a la noción de violencia, el desafío es asumirla más allá del enfrentamiento bélico y reconocerla también en el sentido estructural y cultural (Galtung, 2003), esto es, que pasa por reconocer los procesos sociales, políticos y culturales que permiten identificar o entender la violencia ligada a condiciones de desigualdad social, económica y educativa,

es decir, a formas no visibles pero siempre presentes de violencia que afectan el bienestar de los grupos sociales y que son definitivas en el reconocimiento y comprensión de los levantamientos armados, así como de sus posibilidades de salidas negociadas.

Particularmente, reconocer la violencia en “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas–)”, constituye un referente para que los futuros maestros dimensionen la responsabilidad del hacer educativo para no “justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 6), y para insistir en el acceso y realización personal, gracias a la educación, como una exigencia de justicia y reparación fundamental para garantizar la no repetición.

Estas concepciones de conflicto y violencia, en un sentido más amplio, pueden conllevar la comprensión de la paz como una noción y una experiencia que mira más allá de la violencia armada, en la medida en que abarcaría la estructura y las condiciones sociales, así como a la sociedad en su conjunto. Hablamos de una idea de paz que adicionalmente permita reconocer la imperfección propia de la especie humana –una especie en conflicto– y, por ende, las exigencias y esfuerzos para avanzar en el mejoramiento de las condiciones de vida de todas y todos.

Finalmente, se considera necesario trabajar en torno a la noción de pedagogía de la memoria para enriquecer los sentidos y propuestas que desde el aula se puedan emprender para reconocer el pasado vergonzante, pero también para proponer un presente y un futuro diferente. Si bien, se aprecian los aportes del trabajo que se viene adelantando en la UPN en torno a la memoria y las víctimas, es fundamental no perder de vista todo lo que la pedagogía de la memoria implica, en la medida en

que incluye en su desarrollo el trabajo con los sentidos del pasado, que parten de comprender lo que los recuerdos pasan por el afecto, con aquello que tiene que ver con nuestra sensibilidad, lo que de alguna manera cruza toda nuestra existencia o nuestra experiencia vital. (Aponte, 2016, p. 294)

De este modo, se hace posible dimensionar la responsabilidad y el cuidado que los futuros maestros deben tener cuando entren en escena las narrativas testimoniales, pues, más que la delación, en el aula son repertorios de experiencias que para los niños y jóvenes representan las

maneras de lidiar con la vida pasada y las formas de buscar, en el presente y para el futuro, alternativas de cambio y de reconciliación con los otros como forma de reconciliarse con ellos mismos.

En este sentido, se hace urgente que la pedagogía de la memoria esté atenta a

develar el surgimiento de la categoría víctima para problematizarla al señalar su historicidad y los aspectos que estereotipan al sujeto bajo una sola figura (sujeto víctima), como una estrategia que permita trascender la interpelación hecha por las políticas de la memoria oficiales que constriñen la configuración de los sujetos a los propios intereses de los grupos dominantes. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 243)

Así, también es necesario que la pedagogía de la memoria se fundamente y proyecte hacia escenarios y sujetos diversos, con quienes los futuros maestros tendrán el reto de trabajar, desde el reconocimiento del estudiante como un sujeto que “dialoga con el pasado para cuestionarlo y resignificarlo desde las interpelaciones y apuestas del presente” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 239).

Un pasado frente al que es necesario formar también en los riesgos de la memoria o en sus abusos, pues, como lo plantean Herrera y Pertuz (2016), en el “auge de la memoria [...] el riesgo se halla en el mal uso que se pueda hacer de la memoria, en su embalsamamiento, en su encierro en museos o en la neutralización de su potencial crítico” (p. 245). Un riesgo que se hace más próximo de la mano de la intensificación de las justas defensas y reconocimientos de las víctimas, cuando se olvida que tales defensas hacen parte, también, de luchas por memorias y olvidos selectivos, o cuando se desconoce que hacer memoria pasa por “promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido en el presente/futuro” (Jelin, 2002, p. 16), con miras a la superación de lo que fue y con miras al desplazamiento del lugar de la víctima.

Referencias

- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 263-282). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bayona, L. y Espitia, Y. (2018). Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2VFCw7S>
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta.
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR). (2008). ¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? [Documento de opinión]. Recuperado de <https://bit.ly/2XXsSyV>
- Eje de paz. (2016). ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz? [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Eje de paz. (2017). ¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Bizkaia: Gernika Gogoratzuz.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Herranz, R. (1991). Notas sobre el concepto de violencia política. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 8, 427-442. Recuperado de <https://bit.ly/2NSH6SS>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hicks, D. (1993). Comprensión del campo. En D. Hicks (comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula* (pp. 21-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Jaramillo, J. y Delgado, M. (2011). “Deber de memoria” y “razones de olvido” en la justicia transaccional colombiana. *Análisis Político*, 24(71), 129-147.

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

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2015). Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2014). Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogía de paz [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. (2014). Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2016). Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. (2015). Colombia hoy [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Muñoz, F. (2016). *La paz imperfecta*. Madrid: Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/2RVIflo>

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. En UPN (ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/2JwRd5B>

- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75. Recuperado de <https://bit.ly/2G46CZZ>
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal. Tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165-185. Recuperado de <https://bit.ly/2LbLt4a>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Galindo, P., Jiménez, L. (productores) y Galindo, P. (directora). (2017). *De las armas a las aulas: La Universidad Pedagógica Nacional en la formación de excombatientes 1991-1996* [Documental]. Colombia: Subdirección de Recursos Educativos UPN. Recuperado de <https://bit.ly/2LLNKT>