

**La escuela rural y la formación del sujeto para la paz:
“un estudio de caso”**

Nidia Yolive Vera Angarita

**Director:
Carlos José Gil Jurado**

**Universidad de Pamplona
Facultad de Artes y Humanidades
Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos
2019**

La escuela y la formación del sujeto para la paz
“un estudio de caso”

Nidia Yolive Vera Angarita

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	4
1. La escuela rural: de la violencia a la paz	8
1.1 La escuela: entre la violencia y la paz	8
1.2 La paz en Colombia, un largo camino	17
1.3 Descripción del problema	27
1.4 Formulación del problema	32
1.5 Propósitos de la investigación	32
1.5.1 Propósito General	32
1.5.2 Propósitos específicos	33
1.6 Justificación	33
1.7 Sobre la propuesta metodológica	35
1.7.1 Enfoque de investigación	35
1.7.2 Sobre el estudio de caso	36
1.7.3 Alcance	38
1.7.4 Categorías	38
1.7.5 Técnicas de recolección de información	39
1.7.6 Validez y confiabilidad	40
2. Paz, escuela y sujeto de paz	42
2.1 Generalidades sobre la paz	42
2.2 La paz, un acercamiento conceptual	48
2.3 La cuestión de la formación para la paz	56
3. Resultados de la investigación	68
3.1 Resultados Generales	68
3.2 Sobre los resultados específicos	72
3.3 Conclusiones y Recomendaciones	81
Referencias bibliográficas	84
Anexos	88

Introducción

A cada vuelta de siglo, se hacen más claras en el clamor de sus criaturas palabras, quejas, gemidos, gritos, alaridos de hambre y súplicas de justicia y de paz.

Jorge Zalamea (Sueño de las Escalinatas)

Sin duda alguna, el ideal de paz ha suscitado a lo largo de la historia de la Humanidad una profunda preocupación, dado que tiene directa relación no solo con un estado de seguridad y bienestar, tanto personal como social, sino también con la idea del desarrollo de una vida digna, de una sociedad libre de injusticias y de desigualdades, así como de un ambiente propicio para la transformación positiva y creativa de los conflictos (Vinyamarta, 2004). Situación ésta que merece mayor consideración si se toma en cuenta que en este mundo globalizado, se vive no solo en sociedades, particularmente desiguales sino también azotadas por conflictos, internos y externos, de aguda violencia y que, en consecuencia, requieren de procesos y propuestas, en todos los niveles de la organización social que permitan superar las largas secuelas que generan estas situaciones.

En efecto, dentro de esta perspectiva se hace necesario el reconocimiento y el posicionamiento, sólido y definitivo, no solo de un ideal de paz sino, esencialmente, como valor y como derecho de los individuos y las sociedades, para generar un mundo mejor; sin embargo, ello no será posible, como lo observan organismos como UNICEF y UNESCO, si no se logra que en la mente y el corazón de los seres humanos la paz comience a tener un lugar definido, genere las estrategias y las acciones que conlleven a su total ejecución como estado, como relación y como condición de una vida digna. Por ello mismo, la cuestión de la paz, además de ser vista como ideal, debe generar en todos los ámbitos de la vida, no solo serios y continuos procesos de reflexión sino también espacios de apropiación y posicionamiento que, finalmente, conduzcan tanto a los hombres y las mujeres, como a las sociedades y los estados, a su plena realización.

En el caso particular de nuestro país, la Constitución (Presidencia de la República, 1992) ha consagrado la paz como un derecho fundamental y, en tal sentido, y frente a la idea de finalizar el largo conflicto armado que ha vivido el país, la sociedad, el Estado y sus diversas instituciones deben asumir, entre otras responsabilidades, la formación de un

sujeto social que pueda hacer viable dicho derecho; es decir, formar un sujeto consciente y comprometido con una sólida cultura de paz. En efecto, este largo y doloroso conflicto armado que ha vivido el país y que aboca a la sociedad y sus instituciones a un proceso de reconstitución de nuestra sociedad (Gómez-Restrepo, 2003), genera la necesidad de que, particularmente la escuela, se involucre en la formación de ciudadanos que no solo comprendan el valor de este importante ideal y derecho humano, sino que sean capaces de ejecutar dicho compromiso.

La educación, por consiguiente, tiene la misión y la responsabilidad de acentuar en la formación global e integral de los sujetos, no solo este ideal, sino también generar procesos formativos, que centrados en un pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía, conlleven a los futuros hombres y mujeres el desarrollo de posiciones y compromisos que permitan, a partir de sus contextos de vida y de acción, participar activamente en todo aquello que conduzca a la familia, la comunidad y el Estado, a hacer evidente una cultura de paz. Es decir, existe para la educación el desafío, urgente en estos tiempos, de desarrollar en cada ser humano, aquellas aristas de sensibilidad, éticidad y compromiso político y ciudadano, que le permita contribuir a la construcción de sociedades, justas, igualitarias y pacíficas. Dentro de dicha perspectiva, se desarrolló esta propuesta investigativa.

En efecto, dentro de la línea de investigación relacionada con la educación para la paz, se desarrolló esta propuesta de investigación encaminada a plantear los desafíos que la institución educativa debe enfrentar en el propósito de formar hombres y mujeres que hagan posible tanto el derecho a la paz como la convivencia pacífica; el contexto fue, precisamente, una escuela rural, dado que este ámbito, entre otros, se ha caracterizado, particularmente, no solo por ser el escenario y el botín de guerra de los diversos actores del conflicto sino, preferencialmente, porque sus pobladores han sido, mayoritariamente, sus víctimas y, por lo mismo actores calificados para entender la importancia de llevar a cabo un proyecto de paz, estable y duradera, como el que se desprende del denominado Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, luego de un intenso proceso de negociación, llevado a cabo en la ciudad de La Habana, Cuba. Así mismo, porque la escuela rural colombiana, igualmente, ha sido objeto

del asedio y la violencia de los actores armados, así como la esperanza de las comunidades rurales, para su re-encuentro y re-constitución como comunidades solidarias y pacíficas.

El informe de investigación condensa en tres partes la dinámica seguida en desarrollo del proceso; en la primera parte, partiendo de consideraciones que se hacen en torno a los antecedentes de la cuestión y su importancia, enfatizando el tema de la escuela y el devenir histórico que la situación nacional describe y plantea el problema, detalla la metodología seguida y destaca la importancia del desarrollo de este tipo de propuestas, encaminadas a producir en la escuela, los maestros y las maestras, una reflexión sobre lo que se hace, desde los procesos institucionales y formativos en favor de una cultura de la paz. Igualmente, se presenta una breve caracterización de la Sede “El Naranjo”, perteneciente al Centro Educativo Rural de “Chíchira”.

En la segunda parte, se hace una caracterización tanto teórica como conceptual de los referentes más significativos sobre los cuales gira el desarrollo de la investigación. En primera instancia, se plantean reflexiones sobre la importancia del concepto de paz, tanto desde una perspectiva histórica y de su relevancia en un mundo, en el cual el nivel de conflictividad, tanto a escala global como al interior de numerosos estados, ha llegado a límites tales, que los organismos mundiales y las sociedades mismas han hecho manifiesta su preocupación. Así mismo, se han planteado criterios que permitan entender la naturaleza de la paz, tanto como estado, relación socio-política, como de valor y derecho humano. Se cierra esta reflexión conceptual con un acercamiento a la cuestión de la formación, enfatizando en la urgencia de llamar la atención sobre la necesidad de atender aristas de la condición multidimensional del ser humano, que requieren especial cuidado frente a la búsqueda de consensos, estrategias y acciones para la construcción de una cultura de la paz.

Finalmente, en el desarrollo de la tercera parte, se presentan los resultados del trabajo investigativo: Se plantean, en primera instancia, aquellos hallazgos generales en los cuales sobresale, el hecho de que hace varios años, las instituciones educativas, han asumido mediante un buen trabajo la incorporación a la cultura escolar asuntos relativos a la ciudadanía, la subjetividad política, la resolución de conflictos y las cuestiones relativas a la violencia y la paz.

En lo específico es importante destacar dos situaciones: La primera, que tiene que ver con el hecho de que los asuntos de la paz, en efecto, han ingresado a la Escuela, pero aun es

visible la mirada académica y el desarrollo de experiencias, como como sucede con los juegos de paz, lo cual ha creado algunos cimientos de lo que podría ser una verdadera Cultura de Paz, ello, por cuanto de otra parte, es visible el hecho de que los docentes aún no han desarrollado una verdadera pedagogía para la formación política y ciudadana, que les permita, por una parte, revisar sus elaboraciones e imaginarios sobre la formación política y la ciudadanía y, de otra parte, la ausencia de procesos de capacitación, en tal sentido, que aclare, en todas sus dimensiones la esencia y la importancia de los asuntos relativos a la construcción de una paz, estable y duradera.

Es decir, es importante considerar el hecho que el ejercicio académico por sí solo no brinda la formación esperada. Sin embargo, a favor de ello y el trabajo que se realiza en la institución escolar, debe observarse que este es un asunto reciente para una escuela y, por lo tanto requiere, ciertos procesos de comprensión de las dimensiones e implicaciones de tal desafío y que por ello mismo, los maestros y las maestras deben, en consecuencia, seguir profundizando y construyendo estrategias educativas y pedagógicas, que den sentido y horizonte a tan importante compromiso estatal, social e institucional.

1. La escuela rural: de la violencia a la paz

1.1 La escuela: entre la violencia y la paz: aunque la escuela ha sido, tradicionalmente, un territorio de paz, la agudización de los conflictos, independiente de sus causas y orígenes, no la ha dejado al margen de las dolorosas y terribles experiencias de la guerra (Llamas, 2002). La comunidad educativa no solo oyó de la guerra sino que en sus cuerpos y espíritu quedó la huella de conflictos que nunca fueron suyos, ni mucho menos buscaba alternativas para mejorar sus condiciones de vida (Ghassan, 2006). Siempre estuvieron en medio de un fuego que olvidó su condición de actores indefensos y del hecho mismo de que se iba a la escuela porque era importante para su futuro y que en desarrollo del trabajo escolar se buscaba, con la convivencia, la alegría y la inteligencia, construir una sociedad más justa y equitativa y un mundo mejor.

Se esperaba, por tanto, que dadas las características de su emplazamiento, la naturaleza y simplicidad de su construcción, las condiciones de su equipamiento material (libros, pupitres, mesas de trabajo, entre otros), la dinámica de su cotidiano acontecer alrededor del juego, el conocimiento y la vivencia de la cultura pero, especialmente, por la naturaleza, las características y la actividad de sus actores sociales (maestros, maestras, escolares y padres de familia), la escuela no representaba un peligro ni siquiera un atractivo, para los diferentes grupos armados que intervienen en los conflictos. Por ello mismo, la idea de la escuela como un territorio de paz, dado que nada de ella misma, su constitución y su carácter representa algo inquietante o incómodo para las comunidades mismas.

Sin embargo, el desarrollo de los diferentes conflictos y su consecuente violencia, ha puesto a la escuela en la situación de enfrentar, sin otro equipaje que la cultura y la convivencia, los desafíos y los problemas característicos de las democracias frágiles e inestables (Llamas, 2002); producto de ello y como un desafío de estos tiempos, está el hecho de que las instituciones educativas, hoy en día, tienen frente a sí una importante tarea histórica, como lo es la formación de sujetos de paz, es decir, de hombres y mujeres, capaces de crear una cultura de la convivencia pacífica. Así mismo, como observa Álvarez (2002), la escuela como seno de la formación de sujetos para un mundo y una sociedad mejores, asistió y aun asiste, en diversos lugares de la geografía mundial, a duras y dolorosas experiencias, suscitadas “por la creciente ola de violencia que vivían los países y

que ponen en jaque los esfuerzos por lograr umbrales de desarrollo que permitan mejores niveles de vida de la población latinoamericana” (p.8).

Esto, en consecuencia, ha obligado a la institución educativa a pensar seriamente en los referentes con los cuales ha venido realizando su labor formativa; por lo cual, debió reconocer en desarrollo y análisis de sus reflexiones no solo el impacto, físico, emocional y social de violencia sino también la idea de un derecho a la paz, así como racionalizar las experiencias y las enseñanzas que deja la presencia de la violencia en los diferentes ámbitos de la vida. Ello condujo, por consiguiente, llegar al reconocimiento de ciertos “olvidos”, frente a los cuales se hace necesario implementar tanto conocimientos, como estrategias y acciones que permitan la identificación de la misma violencia y el asunto de la paz como cuestiones inherentes a la vida misma; una dicotomía que se vive pero que, igualmente, requiere reflexión y acción (Álvarez y Reyes, 2013).

Igualmente, como bien observan los mencionados autores (Álvarez y Reyes, 2013), al ser la escuela una víctima, indefensa e inocente, de este panorama de violencia no solo cuenta el hecho de ser una institución amenazada sino que también debe enfrentarse a la dolorosa situación de actores sociales (maestros, maestras, escolares, familias), que caen como víctimas de un fuego cruzado a la vez que ven seriamente afectados derechos fundamentales y ver con preocupación cómo se cercenan, para el futuro de la sociedad y de las comunidades mismas, inestimables agentes sociales para el desarrollo. La educación misma, un derecho fundamental, no solo se ve afectada en su calidad sino también en su esencial y valiosa labor de formar las generaciones que pueden construir democracias más sólidas, estables y justas (UNESCO, 2006).

Ahora bien, la proliferación de diversos conflictos, especialmente, en Asia, África y América Latina, así como la creciente violencia que los acompaña, hace que cada día más escuelas desaparezcan, miles de niños y niñas desistan de asistir a sus clases, cientos de maestros y maestras abandonen su trabajo y un número cada vez más creciente de familias se vean impelidas a abandonar sus tierras y regiones, lo cual tiene no solo hondas repercusiones tanto en el proceso de formación de cientos de miles de niños y niñas, como también en la seguridad, la convivencia y el desarrollo de un número creciente de comunidades. Las escuelas, por consiguiente, dejan de ser territorio de vida e imaginación y se convierten en sitios donde, ocasionalmente, se recibe una enseñanza precaria, los

maestros y las maestras tienen como nueva prioridad su propia seguridad y la de sus escolares (UNESCO, 2006).

En numerosas zonas de Medio Oriente y África, especialmente, muchas de las escuelas están en ruinas, sus comunidades se han marchado y su reconstrucción y reconstitución demandará un gran esfuerzo (UNESCO, 2006). La situación de estas comunidades, a su vez, se ve agravada dado que el proceso de re-constitución de las comunidades, la puesta en funcionamiento de la nueva escuela, así como las afectaciones físicas y emocionales de los diversos actores educativos, igualmente, se traduce en un significativo atraso en sus pautas de desarrollo. Además, como ya lo observó Hajjar (2006), las escuelas no pueden retornar de inmediato a su clásica labor educativa, dado que los escolares aún viven o sufren los traumas propios generados por su indefensión frente a la violencia y, por lo mismo, deben desarrollar labores terapéuticas y de sanación, ello explica la importancia del juego en las instituciones escolares, afectadas por los episodios violentos, propios del conflicto.

Como también observa el informe de la UNESCO (2006), otro aspecto negativo de este proceso está en el hecho de que numerosos centros escolares son objeto de bombardeos y ataques terrestres lo cual, sin duda, los convierte en sitios inseguros y peligrosos; a ello debe agregarse que aquellas familias que no pueden abandonar la zona de conflicto, envían a sus niñas y niños a las escuelas, incluso en ruinas, lo que hace más compleja la labor docente, dado que se encuentran no solo con escolares afectados por graves cicatrices, tanto físicas como emocionales, sino que también deben proteger durante los encuentros armados (Hajjar, 2006). El conflicto, sin duda, ha convertido la escuela en parte del escenario bélico, por lo cual, además de enseñar y tratar de formar debe asumirse como ámbito de sanación (UNESCO, 2006) y de protección, sin contar con las condiciones mínimas para ello.

En efecto, como se narra en la experiencia de Clara Said (Hajjar, 2006), frente a la cruda violencia que genera el conflicto, se hace necesario priorizar el juego, la experiencia lúdica: “Los niños tienen que jugar hasta que queden rendidos de cansancio. Luego nosotros podemos analizar la violencia que se manifiesta en sus juegos. Los niños son un vivo espejo de la situación reinante” (p.6). Es por ello, que se hace necesario durante y después del conflicto que la escuela revise el sentido y la lógica de su actuación, dado que se hace necesario priorizar, dadas las duras circunstancias, los propósitos del proyecto educativo y vincular a la práctica educativa, no solo asuntos terapéuticos sino también el

conocimiento de la guerra, la violencia y el valor de la paz. Ahora bien, desafortunadamente, muchas de las escuelas adolecen de profesores y profesoras, debidamente preparados, por lo cual se hace necesario involucrar profesionales como los médicos y los psicólogos, para que se hagan partícipes del proceso (Hajjar, 2006).

De otra parte, de acuerdo a la crudeza del conflicto que rodee a la escuela, es claro que las medidas y los procesos a desarrollar deben ser a mediano y largo plazo; en efecto, como plantea el mismo Hajjar (2006), el hecho de enfrentar y sufrir el conflicto y, la consiguiente, violencia del mismo, requiere que la institución educativa lleve a cabo iniciativas que no se limiten a cuestiones inmediatas ni a determinados sectores o zonas, sino que más bien se asuman como proceso de larga duración y de atención integral, dado que la violencia misma afecta la totalidad del ser humano. Ello, a su vez, como observa la UNESCO (2006), debe concitar la presencia de diversos organismos y agentes, tanto de la sociedad como del Estado, puesto que la escuela no siempre cuenta con el número adecuado de recursos y materiales, necesarios para enfrentar dichas situaciones.

De igual manera, conviene observar que en las áreas rurales, particularmente, resultan aún más peligrosas las manifestaciones del conflicto, dado que los niños y las niñas, deben realizar largos recorridos entre sus hogares y la escuela misma, por lo cual los riesgos para estos escolares resultan mayores (Beaumont, 2006). En efecto, como lo revela el estudio del mismo Beaumont (2006), el largo trayecto que puede separar los hogares de los chicos y las chicas de sus respectivas escuelas, hace que se incremente el riesgo de que las niñas, especialmente, sean secuestradas, maltratadas y violadas; así mismo, el hecho de que los grupos armados, independiente del lado que sea, deambulen por territorios sin protección, implican peligros no solo para escolares, maestros y maestras sino también para la comunidad misma.

Otra lucha que libran las instituciones educativas, especialmente en los ámbitos rurales, tiene que ver con el hecho mismo de que las comunidades al sentir la desprotección del Estado y la presión que ejercen los actores armados y que se traduce en despojos, vinculación de menores a las fuerzas en contienda, la destrucción de cultivos y la amenaza a la integridad de seres queridos, ocasionan masivos procesos de desplazamiento (Tovar y Erazo, 2000), que ponen a las escuelas en la situación de desaparición, dado que los maestros y las maestras, se quedan sin alumnos y alumnas. Ello conlleva a su vez, como ya

anotó Hajjar (2006), que se lesione el derecho a la educación o se reduzca significativamente la calidad de la misma, como efecto directo de la presencia de la guerra y su incidencia directa en la estabilidad del quehacer educativo.

Por su parte Beaumont (2006), comenta que en territorios en los cuales se ha agudizado el conflicto los “profesores y estudiantes universitarios confiesan que no se sienten seguros en las aulas y que han de vérselas frecuentemente con intimidaciones y asesinatos. La situación ha empeorado tanto que la mitad del personal educativo y los estudiantes ya no acuden a los centros docentes situados en las zonas más afectadas por la violencia” (p.8). Esta situación no solo caracteriza a las zonas del Medio Oriente y algunos territorios africanos, sino también en zonas de conflicto en Centroamérica y Suramérica. La escuela, por consiguiente, se ve amenazada seriamente en su supervivencia, así como despoja a numerosas comunidades de valiosos centros de vida comunitaria.

Es claro, por consiguiente, que los conflictos han llegado a las instituciones educativas y están amenazando su existencia, haciendo, prácticamente, imposible el disfrute y ejercicio de derechos fundamentales; como observa Beaumont (2006) se puede afirmar al ver las diferentes escuelas azotadas por la guerra que “aquí, la educación se halla en un estado caótico. Los profesores se van y los bloqueos de carreteras y puentes hacen que tanto los estudiantes como los profesores tropiecen con muchísimas dificultades para ir a clase” (p.9); así mismo, es válida la observación planteada en el sentido de que dadas las circunstancias “los estudiantes están realmente en apuros. Para que salgan adelante, tenemos que aceptar los niveles académicos más bajos. No tenemos que ser demasiado exigentes con ellos. El conjunto del sistema educativo se está deteriorando a pasos agigantados” (p.9).

Ahora bien, en desarrollo de los procesos de posconflicto que se vienen adelantando en lo que antes fueran escenarios de guerra, tanto en Asia, como África y América Latina está suscitando, igualmente, experiencias significativas donde la cuestión central es la paz; ello, sin duda, es una manifestación de que la institución educativa comprende que el asunto del trabajo educativo, en zonas que están siendo afectadas por el conflicto y que fueron escenario de guerra, se ha entendido que no basta la reflexión sobre el conflicto y la violencia que genera, sino que también se requiere la formación de hombres y mujeres, que tengan la capacidad de construir una cultura de paz (Diskin y Gorresio, 2009).

En tal sentido, se ha comenzado a desarrollar un conjunto de experiencias, saberes y vivencias que se espera, gradualmente, vayan sembrando en la cabeza y el corazón de los niños, las niñas y los jóvenes un sólido y consistente imaginario en torno a la cultura de la paz (UNESCO, 2012); como se plantea en el texto antes mencionado, se hace necesario escribir la paz dentro del lenguaje de la escuela, pues ello será lo que permita que las nuevas generaciones la apropien y la conviertan en un verdadero ideal de vida y tome asiento dentro de las comunidades como un derecho fundamental. Por ende, se tendrá una escuela capaz de evolucionar de la experiencia de la guerra y la violencia a una escuela que se convierte en el ámbito propio de la cultura de la paz.

Del mismo modo, en la medida que la escritura de la paz sea posible y se afiance en la escuela será posible que cada escolar se asuma como sujeto de la misma y la escuela, a su vez, se realice como auténtico territorio de paz; sin embargo, como observa Llamas (2002) se hace necesario desarrollar pedagogías no interesadas en la masificación sino aquellas pedagogías que permitan el desarrollo de “ese espacio donde surgen las posibilidades de vida social irrepetible, creadora y novedosa; que propulsa espacios más amplios donde la tolerancia aparece como una forma de cotidianidad” (p.133) y permite el desarrollo de espíritus generosos, solidarios y comprometidos y que permiten el encuentro de mundos diversos y paralelos, distinto al mundo que el exterior trata de imponer.

Por otra parte, observa Llamas (2002) que la lúdica resulta trascendental a la hora de escribir la cuestión de la paz en el ideario de las nuevas generaciones, dado que “la exploración, la despreocupada ingenuidad y la constante actitud de experimentar en conjunto juegos e impulsos irresistibles de inocencia, hacen recobrar la fe en los otros” (p.134), y frente a las cicatrices de la guerra esto resulta una cuestión crucial a la hora de reconstituir los lazos comunitarios y las relaciones de convivencia. Por ello mismo, los denominados Juegos de Paz, resultan ser una estrategia de gran valor cuando la institución educativa decide superar la violencia y construir una verdadera y sostenible cultura de la paz a partir de experiencias lúdicas (Peace Games, 2006).

En efecto, como se plantea en dicha propuesta, esta estrategia para generar cultura de paz en la escuela parte del presupuesto de que es posible no solo imaginar sino también crear “un mundo en el que todos los niños y las niñas poseen las habilidades, los conocimientos, las relaciones y las oportunidades que necesitan para prevenir la violencia y

construir comunidades más pacíficas y seguras” (p.7); y la escuela por su naturaleza, las características de su quehacer y la formación de sus principales agentes educadores, es decir, los maestros y las maestras, está en la capacidad de “implementar programas integrales de educación para la paz y la justicia” (p.7); además de ello, también llama la atención el hecho de que esta estrategia fortalece la relación de la escuela y las comunidades.

Por ello mismo, el mismo documento (Peace Games, 2006) considera que el desarrollo de esta estrategia, para generar cultura de paz en las instituciones educativas y sus respectivas comunidades, debe estar animada por los siguientes objetivos:

- “- Empoderar a los niños y las niñas con las habilidades, los conocimientos, las relaciones y las oportunidades que necesitan para ser efectivos Constructores de Paz.
- Involucrar a todos los miembros de la comunidad (estudiantes, familias, profesores, voluntarios, organizaciones y negocios) en la tarea de apoyar a los niños en su rol de Constructores de Paz.
- Inspirar una nueva generación de educadores y activistas.
- Cambiar la forma en que la sociedad piensa acerca de la violencia y los jóvenes” (p.7).

En tal sentido, se tiene un tiempo y una escuela que va no solo en vías de superar los terribles dolores y las atormentadas experiencias de la guerra, para volver a encaminarse por la ruta de ser un territorio de paz, solo que esta vez, asumiendo la tarea no solo de deconstruir la cuestión del conflicto y la violencia que conlleva, trabajar desde la inteligencia y la sensibilidad en su racionalización y comprensión y comenzar a generar una cultura en la cual la convivencia pacífica, la justicia, el reconocimiento del otro y la diferencia, la hace, en efecto, un territorio en el cual se construye la paz, tanto formando un sujeto con un claro y consistente imaginario sobre la misma como también fortalecer una cultura de la ciudadanía y la vigencia de los derechos fundamentales, que garantice la posibilidad de un mejor futuro para las comunidades, donde desarrolla su acción (Giroux, 2012 y Magendzo, 2005).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, es claro que la institución educativa no solo asume que el conflicto y la violencia que conlleva, debe ser superado y a partir de ello comprometer a los agentes educativos, de diversa índole, y a la misma comunidad educativa en la generación de espacios, tanto de reflexión como de acción, que permitan la

creación y la consolidación tanto de una actitud como de un sentido de vida, en el cual es claro que la paz, no solo es un ideal humano de gran valor, un derecho fundamental, sino también una práctica de vida, una forma de asumir la existencia, tanto individual como colectiva, y que su plena realización conlleva un esfuerzo formativo, la presencia de un sujeto visible y concreto, así como una práctica cotidiana de la misma, de tal manera que se pueda consolidar dicha cultura de paz (UNESCO, 2006).

Desde otra perspectiva, frente a la dureza y las profundas huellas que los conflictos dejen y siguen dejando en las escuelas y sus comunidades, la construcción de una cultura de paz y los sujetos que asumen su consolidación, no deben olvidar, como plantea Soriano (2009), que la misma escuela como institución social debe reconocerse como expresión de la sociedad pero, igualmente, como la posibilidad de que esta misma sociedad se transforme y sea mejor a partir de lo que en ella se trabaje. Por lo tanto, las preguntas clásicas que la escuela se hace con respecto al sujeto y a la sociedad misma, deben ser planteadas en clave de paz; es decir, la manera como los sujetos conviven consigo mismos y con los otros resulta fundamental a la hora de pensar en la formación de un sujeto y una sociedad para la convivencia pacífica.

Por lo tanto, insiste Soriano (2009), las cuestión de la paz, no está en la ausencia de los conflictos sino “en la forma en que éstos se resuelven, el ser humano dispone de una serie de capacidades y habilidades como el lenguaje, la racionalidad comunicativa, la capacidad de negociación, etc., que le permite resolver conflictos de manera positiva procurando así la convivencia pacífica” (p.329) y en la medida que la escuela lo entienda y lo apropie, estará dando pasos seguros tanto en lo relativo a la formación de un sujeto para la paz, como para la convivencia pacífica. Por consiguiente, debe ser claro para la experiencia educativa que el propósito de formar un sujeto para la paz, debe partir de la idea de que la convivencia implica el conflicto.

Por ello mismo, “lo más importante no es la existencia de conflictos sino, sobre todo, saber interpretarlos y prevenirlos para que puedan ser resueltos de forma pacífica y enriquecedora” (Soriano, 2009, p.239) y que, por lo mismo, una parte medular de la acción de la escuela, como ámbito de paz debe ser la permanente insistencia en el desarrollo de una convivencia pacífica, que, por un lado, atenúe el carácter agresivo de la condición humana y, por otro, permita y forme en una actitud de mediación para la resolución pacífica

de los conflictos. Esto, por lo tanto, supone no solo una mirada y un actuar distinto de la organización y la acción educativa, dado que la mirada sobre el sujeto y la convivencia ya no se plantea sobre la protección, sino sobre la consideración de que tanto el niño como la niña sean mirados como “sujetos de derecho y responsabilidad” (Soriano, 2009, p.332).

Desde perspectiva, antes planteada, se hace necesario considerar que la verdadera cultura de la paz, debe comenzar no solo con la reflexión sobre la naturaleza del conflicto y la violencia así como con la permanente escritura de la paz en el diario acontecer de la vida escolar sino también en “la necesidad de construir un sistema de convivencia escolar, que dinamice la vida institucional y repercuta en las interrelaciones de los actores, afecte los vínculos personales e incida en los procesos de socialización de los alumnos, enmarcados en una nueva concepción jurídica del niño y adolescente como sujeto y ciudadano” (Soriano, 2009, p.332). Por lo tanto, la propuesta pedagógica de una escuela que centra su interés en el desarrollo de una cultura de la paz, debe concentrar su actuar en un continuo y permanente aprender a vivir en la convención pacífica, lo que implica el desarrollo sólido de valores como la justicia, el respeto y la tolerancia, así como de una actitud ética frente a la igualdad, la diversidad y la libertad.

Así mismo, vale recordar a Goleman (1997), quien ha puesto de relieve el importante valor de las emociones en el entramado de las relaciones humanas y sociales, por lo cual debe considerarse como vital lo que tiene que ver con su cultivo y que, por lo tanto, hace necesario que los maestros y las maestras, den particular importancia a la vida emocional de los diversos actores de la vida escolar y que requiere que las tensiones y las emociones, no se aparten en la discusión de los conflictos y la construcción de la paz. Como afirma Soriano (2009): “La educación para la paz es, por tanto, un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad” (p.341).

Finalmente, es importante no olvidar que la construcción de la paz debe ir sustentada en una adecuada contextualización de los procesos que la sociedad, igualmente, adelanta en tal sentido, dado que la misma es una construcción social. Por lo tanto, para la escuela resulta necesario como la institución social que es, apropie adecuadamente la ruta de construcción de paz que el Estado y la Sociedad adelantan, a fin de vincularse y ser plenamente vinculada a la misma, pues es ella, precisamente, la que formará los sujetos que contribuyan a su consolidación y sustentabilidad. Es así como, a continuación, se describe

brevemente, la trayectoria que ha seguido la nación colombiana en la búsqueda y consolidación de este ideal. Como se observara en el desarrollo de este bosquejo, la presencia del éxito no excluye la presencia, igualmente, del fracaso lo cual reafirma que, sin duda, la generación de una cultura de la paz, exige un trabajo permanente.

1.2 La paz en Colombia, un largo camino: La firma del Acuerdo de Paz, entre el Estado colombiano y uno de los grupos beligerantes, en este caso las FARC, abrió a la sociedad colombiana no solo la esperanza sino también la posibilidad de construir una paz estable y duradera; este ha sido un anhelo y un desafío a lo largo de la historia republicana de nuestro país. Sin embargo, particularmente, ha sido durante el siglo XX, cuando este desafío comenzó a tomar caracteres definidos. En efecto, el siglo XX se inició con el interés de poner fin al conflicto denominado la Guerra de los Mil Días (Granados, 1973) y la idea de lograr una sociedad pacífica, tolerante y respetuosa, búsqueda ésta que continuará a lo largo de dicho siglo con intentos y tentativas en tal propósito y que no siempre fueron exitosas, pero que permiten iniciar el nuevo siglo con una propuesta que espera un compromiso total de la sociedad, sus instituciones y sus diversos actores.

En efecto, gran parte de los estudiosos de la historia nacional (Melo, 2017 y Ocampo, 2014), coinciden en afirmar que la historia colombiana vivida durante el siglo XX, se escribió en términos de violencia política. Un historiador clásico, como Granados (1973), señalaba que el siglo XX, por medio de la Guerra de los Mil Días, heredó una secuela de violencia política que, en efecto, se agudizó y produjo en el país y en la sociedad, una polarización que poco a poco se fue intensificando y que con el correr de los años se hizo más compleja y se desbordó, produciendo resultados jamás imaginados. Por su parte, otro historiador, igualmente clásico, como lo es Ocampo (2014), observa que el siglo XX significó la modernización del Estado y la sociedad colombiana pero ello ocurrió en un ambiente brusco e inequitativo, cuyas secuelas se agudizaron con el paso de los años e hicieron que en el nuevo siglo se produjese un grave desbordamiento social.

Es importante observar que si bien el movimiento de la Regeneración y la elaboración de la Constitución de 1886, prometían dar a la nación un ambiente de paz y de convivencia, realmente lo que hizo fue consolidar un orden conservador, clasista y autoritario y que además desconocía las características mismas de las diferentes regiones, como bien observa

Melo (2017). Todo ello, sin duda, reforzó las ya existentes condiciones inequitativas regionales y socio-políticas y generó otras también excluyentes, por lo cual la paz y el equilibrio que aspiraban crear estuvieron lejos de concretarse; desde esta perspectiva observa Melo (2017) que este proceso terminó por crear un orden de cosas y un sistema “que fue centralista, religioso, autoritario, social y políticamente excluyente” (p.168); con lo cual la situación de inestabilidad socio-política no solo se mantuvo, sino como se verá, tendió a hacerse cada vez más intensa.

Una cuestión que debe resaltarse y que hace evidente este orden excluyente, autoritario e injusto es la creación de la denominada figura legal del Estado de Sitio, medida ésta que, precisamente, no solo reforzaba el carácter autoritario del gobierno de turno, cercenaba y hacía inútiles determinados derechos sociales y ciudadanos, como la libertad de expresión y la libertad de prensa, entre otros; reprimía las manifestaciones tanto de la oposición como de los grupos sociales descontentos y le permitía, al gobierno emitir normas legales que restringían la ya débil y limitada democracia (Melo, 2017). Este tipo de orden llegaría hasta la Constitución Política de 1991 y permite entender tanto, por qué la paz, comenzó siendo un anhelo demasiado frágil y vulnerable, mientras el conflicto encontró condiciones propicias para su agudización y que fueron cada vez más reforzadas por el ambiente, autoritario y excluyente que sancionó la vieja constitución de 1886.

En efecto, debe observarse que, a comienzos del siglo XX, la situación histórica mostraba un país y una sociedad que se debatía, en esencia, entre dos tipos de fuerzas políticas: una de carácter liberal y otra, de naturaleza conservadora que planteaban distintas formas de creación de un orden socio-político que permitiese la llegada de la paz y la armonía y, por consiguiente, se tuviese una nación, integrada, modernizada y encaminada por la ruta del desarrollo. Con el siglo XX recién iniciado, además de un país al que se le cercenó Panamá, dice Melo (2017), se logró dentro de la sociedad y el Estado, un momento transitorio de tranquilidad gracias, especialmente, al tratado de Wisconsin. Pero ello fue efímero, dado que la pugna política por imponer un ordenamiento del Estado y la sociedad seguía latente; todo ello, a su vez, alimentado por las frecuentes violaciones al tratado, la aguda situación agraria y el descontento de muchos sectores de la sociedad, con lo cual la inestabilidad política era más que evidente.

De otra parte, la Constitución de 1886 había sancionado un orden social, político y económico notoriamente desigual que se manifestaba en continuos desórdenes sociales, reprimidos por gobiernos centralistas y autoritarios, que encontraban en la figura del estado de sitio, la herramienta para acallar la inconformidad social. Sobre esta coyuntura histórica, se llegó al siglo XX con un orden socio-político, de carácter conservador, en el que se pensaba que el mantenimiento de la paz y el orden social solo era posible “si los grupos dirigentes creían que para mantener el orden y evitar la guerra había que reforzar el poder del gobierno” (Melo, 2017, 168), a ello se sumaba el hecho de no reconocimiento del derecho a la oposición y la restricción de los movimientos sociales que pretendían el logro de algunas conquistas sociales y laborales. Todo ello convertía la cuestión de la paz en un asunto muy frágil, permanentemente amenazada por movimientos breves, pero caracterizados por una violencia cada vez más intensa y desbordada.

En fin, la denominada República Conservadora, que si bien implicó algún grado de desarrollo del país y sentó las bases de su modernización, también permitió vivir una relativa pero a la vez engañosa situación de paz que, por lo tanto, estaba muy lejos de garantizar una verdadera armonía social, pues como observa Melo (2017) “el sistema político no funcionaba de acuerdo a la Constitución ni los valores sociales democráticos permeaban a la sociedad” (p.191), puesto que algunos sectores liberales fueron silenciados con prebendas en el gobierno, en tanto que el predominio de los valores religiosos y tradicionales apagaban la necesidad de hacer visible el claro descontento social. Es evidente que hubo manifestaciones de inconformidad social así como movimientos campesinos, pero, igualmente, la actitud represiva del estado no permitía su plena expresión y consolidación.

La llegada de la denominada República Liberal, hizo que la nación colombiana experimentara un nuevo impulso en su idea de paz; en efecto como plantea Ocampo (2014) durante el desarrollo de los gobiernos liberales se hizo visible “un profundo respeto a los derechos humanos, a las libertades de empresa, expresión y religión y al sistema demoliberal de la democracia representativa” (p.285), por lo cual la sociedad vivió un período durante el cual no solo se impulsó el desarrollo de la industria nacional, mediante medidas de tipo proteccionista, sino que también se dio apertura a ciertas reivindicaciones sociales y laborales, que introdujeron un clima social más favorable y tranquilo. Si bien es

cierto hay agitación social, luchas obreras y campesinas, también es cierto que el ideario liberal imperante tenía una perspectiva social más amplia.

Sin embargo, aunque resulta evidente que no se han presentado guerras civiles ni tampoco confrontaciones de masas, dicha tranquilidad no permite asegurar que se ha llegado a la tan anhelada paz; en efecto el mismo Melo (2017) observa que “en los días de elecciones las pasiones se inflamaban, se oían vivas e insultos y las peleas a veces eran mortales y en algunos conflictos sociales el gobierno y los propietarios echaban mano de la violencia” (p.189), lo cual era un claro indicador que las condiciones que permitiesen asegurar una paz estable y duradera, aún estaban lejos de consolidarse. El fantasma del conflicto permanecía aun ahí, dado que las pasiones políticas y las desigualdades sociales seguían vigentes.

De otra parte, es importante destacar que si bien el nuevo espíritu liberal denotaba apertura y un sentido del progreso, así como ciertas consideraciones sobre lo social, es también claro que la llegada de los idearios socialistas y comunistas, dejaban claro que dichas propuestas liberales estaban lejos de garantizar el bienestar y la participación de los obreros y los campesinos, en los frutos de los nuevos tiempos (Granados, 1973). Tragedias como la de la Masacre de las Bananeras, dejaban claro que las reivindicaciones sociales no tendrían siempre una favorable respuesta y que las propuestas del liberalismo estaban lejos de satisfacer adecuadamente las diversas demandas sociales. La situación mundial, especialmente, por la caída de la Bolsa de Nueva York y que originó la Gran Depresión, agudizaba más este panorama social.

En efecto, la crisis del capitalismo sacudió notablemente la vida social y económica del país; mientras que las industrias nacionales no contaron con los préstamos internacionales que permitiesen el desarrollo de la infraestructura y la modernización de los aparatos productivos, el desarrollo social, especialmente con la formación de los sindicatos y las organizaciones campesinas, reclamaban mejoras en sus prerrogativas y condiciones de vida, lo cual hacía de la paz un propósito demasiado frágil y constantemente amenazado. De otra parte, observa el mismo Ocampo (2014) la situación del país comenzó a experimentar un proceso de reorganización que favoreció, especialmente, a la burguesía nacional dado que la migración rural proporciona mano de obra barata en las ciudades pero, igualmente, agudizó la situación social.

Dentro de este panorama conviene destacar la reforma constitucional de 1936, llevada a cabo por la iniciativa de los liberales y que buscaba dar un tinte de modernidad al país y sus diversas instituciones; en tal sentido conviene destacar la intención de dar al Estado y a la Educación un marcado carácter laico, así como impulsar la primera reforma agraria, creando el primer régimen de tierras (Granados, 1973); sí bien la intención del liberalismo moderno era atender ciertas cuestiones sociales de carácter urgente, lo es también el hecho de que ello despertó la reacción de los conservadores y, por supuesto la iglesia. La paz se encontró con una dura prueba y nuevamente la cuestión política de cómo organizar el Estado, generó un ambiente que hizo más frágil la cuestión de la paz.

En efecto, para Melo (2017) la tensión política se agudizó a tal punto que se convirtió “más que un enfrentamiento político por el triunfo electoral, en una guerra santa por modelos sociales” (p.200), uno de ellos de carácter conservador, clerical, jerárquico y apegado a la propiedad rural y otro liberal-popular, interesado en un Estado encaminado en el progreso, la corrección de las desigualdades sociales, el papel civilizador de la educación y la importancia del gasto social para generar mayor justicia. Como ha descrito Ocampo (2014), toda esta situación explica por qué durante la hegemonía liberal la sociedad colombiana presenció la fragmentación de la sociedad: “el problema del campo ocasionado por la fuerza, la invasión de tierras, persecuciones políticas y otros acontecimientos sociales que fueron agrietando la estructura de la sociedad” (p.295).

Ello, por consiguiente, dejaba claro que la paz perdía nuevamente su desafío con el conflicto y la confrontación civil: sin embargo, una figura como la del líder populista Jorge Eliecer Gaitán surge en el panorama político nacional y busca canalizar el descontento popular que se agudizó en la medida que los conservadores retornan al poder y buscan contrarrestar los efectos de la política liberal modernizante. Pero la polarización del país ya era más que evidente, lo cual condujo a que el 9 de abril de 1949, el líder fuese asesinado y se desatase “una tensión social y política que se generalizó en el país, introdujo varias olas de violencia entre los años de 1949 y 1953 y en general, en la década de los cincuentas” (Ocampo, 2014, p.300). Era ya evidente que la sociedad colombiana iniciaba un nuevo período de confrontación.

Un aspecto interesante y que debe resaltarse de este difícil momento de la historia nacional, fue la formación de la primera guerrilla colombiana que tuvo un origen netamente

liberal y que comenzó a operar en sectores específicos del país como los Llanos Orientales, Antioquia y Tolima (Melo, 2017). A partir de este antecedente y de las experiencias vividas en países como China, Cuba, México, Nicaragua, entre otros países, desde la década de los años sesenta el movimiento guerrillero no ya liberal, sino de inspiración socialista y comunista, comenzó a tener no solo presencia, sino también fuerte y decidido protagonismo en la vida nacional, lo cual dificultó extraordinariamente la idea de construir una paz estable y duradera. La confrontación liberal-conservadora incapaz de proponer un modelo justo de estado, generó el vacío y las circunstancias que contribuyeron al desarrollo de una tercera fuerza.

En efecto, la descomposición política de las dos fuerzas tradicionales comenzó a ser muy evidente cuando un caudillo surgido de las toldas liberales, Jorge Eliécer Gaitán, fue capaz de capitalizar el descontento popular y comenzó a desarrollar un movimiento que prometía renovar la política nacional y poner freno a la situación de violencia e incertidumbre que el país vivía. Este caudillo, en efecto, se presentó, como una esperanza para un país que se desangraba y cuya anarquía iba en ascenso (Melo, 2017). Sin embargo, su asesinato el nueve de abril de 1949, conocido como “El Bogotazo”, cerró toda posibilidad y esperanza de cambio y sí abrió la puerta a una avalancha de desenfreno y violencia, que comenzó a marcar el desarrollo del país hasta los tiempos presentes.

A partir de este episodio, la violencia, en efecto, se apoderó del país: la clase política reincidió en sus fracasos para construir un proyecto social, justo e incluyente, las zonas rurales se convirtieron en escenarios de crudas confrontaciones entre liberales y conservadores, en las ciudades la anarquía, los desmanes y la violencia impedían que se pudiese desarrollar la actividad gubernamental y económica, para volver a la tranquilidad a los colombianos (Melo, 2017 y Ocampo, 2014). Frente a tal situación y ante la imposibilidad de los gobiernos de turno, surgen las fuerzas armadas como alternativa para devolver a la nación y la sociedad la calma y el progreso. Se produce entonces el desarrollo de la Dictadura Militar de Gustavo Rojas Pinilla.

Como plantea Melo (2017), en efecto, las fuerzas militares se presentan como la única alternativa viable para salir de dicha situación: “en este momento la retórica de la paz llegaba a los colombianos, si la violencia resultaba del enfrentamiento de los partidos, el ejército, que en principio no estaba ligado a ellos, podía garantizar la paz” (p.221). Este

gobierno de corte militar, como observa Ocampo (2014), se presentó como una alternativa de tipo moderado y pacifista, planteó una amnistía para los movimientos guerrilleros de corte liberal, así como los movimientos populares de otras tendencias, como también para los militares que extralimitaron sus funciones. Para la fecha era ya evidente la existencia de un movimiento guerrillero, con diferentes matices y de inspiración socialista y comunista, que si bien apoyó la presencia de los militares en el poder, tuvo claro, que no sería una fuerza a ser considerada dentro del proceso de reorganización de la nación.

Se inicia, entonces, un largo período dentro del cual era claro que los gobiernos tendrían que librar una dura batalla con fuerzas nacidas del conflicto y que no había encontrado con la reorganización del Estado, respuestas claras y concretas, frente a demandas relacionadas con la justicia social y el problema de las tierras, principalmente. En definitiva, el movimiento guerrillero que en principio tuvo el apoyo de los liberales se encontró como una fuerza, que comenzó a florecer, precisamente allí, donde el Partido Comunista, llevo a cabo una importante labor de formación política (Melo, 2017). En efecto, las acciones proselitistas de estos grupos “estimulaban los enfrentamientos de clase en el campo, promovían la protesta de los campesinos, aparceros, colonos por los abusos de los propietarios, acompañadas de chantajes y extorsiones (“impuestos”) de la guerrilla, y ayudaron a formar un campesino con una conciencia de clase más definida” (p. 225).

Ello trae, en consecuencia, que toda la segunda mitad del siglo XX e inicios del actual siglo la cuestión de la paz se convierta en un asunto cada vez más complejo y de difícil resolución; dado que la ausencia del Estado, especialmente en los territorios rurales, así como la imposibilidad de proponer políticas que mejorasen, significativamente la cuestión social, no solo contribuyó al fortalecimiento y multiplicación de los movimientos guerrilleros, sino especialmente, al aumento de su poderío militar (Melo, 2017). Ahora, si bien los movimientos guerrilleros no produjeron la desestabilización del Estado, era claro que su posicionamiento, al no tener un fuerte y visible respaldo social, obligaba a la toma de caminos y medidas que los alejaban de su cometido político inicial.

En efecto como plantea Melo (2017): “Sin respaldo social amplio, la guerrilla buscó desde el comienzo formas de financiación y supervivencia que rompen con el lenguaje humanitario de su lucha: se financió con extorsión a los propietarios rurales o a industrias como el petróleo, con secuestros por lo que se cobraban altos rescates y, desde mediados de

los años ochenta, con la droga” (p.247). Todo ello, por consiguiente, hacía que el camino de la violencia se consolidase y la guerra se tornase sucia, dándole muy pocas opciones a la paz. Si bien, las áreas rurales fueron el principal escenario, no debe olvidarse que muchos centros urbanos importantes, también llegaron a ser escenario de esta confrontación, por lo cual la población urbana, también se vio fuertemente involucrada en dicha guerra.

La presencia del narcotráfico, por lo tanto, se convirtió en una variable de gran importancia dentro de la violencia y la conflictividad que vivía el país, pues no solo incorporó importantes recursos y capital a los movimientos guerrilleros que lo vincularon a sus fuentes de financiación, sino que a su vez permitió el desarrollo de una economía subterránea que también dio lugar a un campesinado descontento y olvidado. En efecto, como escribe Melo (2017) el desarrollo del narcotráfico llevó al campesinado y los colonos, olvidados por el Estado, a una situación tal que convirtió “la siembra local en una alternativa rentable, en las selvas del sur o el oriente y en reservas naturales como la Macarena, invadidas por colonos que escapaban a las dificultades de otras regiones y donde la capacidad de control militar era reducida” (p.249). Así mismo, esta economía del narcotráfico permeó el gobierno, las fuerzas armadas y las mismas instituciones.

Otro actor que hace no solo más violenta la situación del conflicto en Colombia, sino también la cuestión de la paz es el denominado Paramilitarismo, que como fuerza de combate comienza a finales de los años setenta a tomar forma en la región del Magdalena Medio (Ocampo, 2014). Como lo describe (Melo, 2017) este impetuoso actor comienza a tomar forma de una fuerza, violenta y destructiva, que justificó su aparición y su acción “como respuesta a los ataques de las guerrillas a los terratenientes y políticos locales” (p.262); en tal sentido se constituyen como una fuerza y como tal, “eran grupos armados financiados por propietarios, entrenados por militares retirados y que usaron, como las guerrillas comunistas, el nombre de autodefensas campesinas” (p.262.) Rápidamente se consolidaron y comenzaron a disputarle el territorio a los diversos grupos guerrilleros.

La guerra y el conflicto, por lo tanto, experimentaron no solo un alto grado de intensificación sino que también la generación de prácticas de sometimiento y exterminio de la población, tanto combatiente como de civiles, especialmente de las zonas rurales; por ello mismo, la guerra dejó de ajustarse a los cánones que los Tratados de Ginebra, así como otras normas internacionales, habían creado para su regulación: las masacres, las

desapariciones y sobre todo el denominado, desplazamiento comenzaron a ser un claro indicativo de que el conflicto estaba llegando a límites insospechados (Melo, 2017). Las víctimas ya dejaban de ser los combatientes y niños, jóvenes, hombres y mujeres aparecían ahora como las principales y más numerosas.

Sin embargo, debe dejarse claro, que tanto la presión internacional, gracias a cambios fundamentales en el ordenamiento mundial, así como la necesidad de responder a las exigencias sociales hizo que a par de la intensificación y la mayor complejidad del conflicto, los diferentes gobiernos adelantasen procesos de paz. Si bien, se lograron acuerdos positivos en algunos de los procesos en tanto que en otros se fracasaba (Melo, 2017 y Ocampo, 2014), ya era claro que la sociedad colombiana, había iniciado un largo y duro camino en búsqueda de la misma. Los diferentes gobiernos, tanto con la ayuda internacional como con la creación de condiciones propicias, apostaban cada vez con mayor insistencia a la idea de lograr ponerle fin a un conflicto que ya superaba medio siglo (Ocampo, 2014).

Es claro que ahora, imperando una nueva carta política, La Constitución de 1991, se presentaban mejores condiciones para encarar la idea de construir una paz estable y duradera, siendo su hito más importante el logro del denominado Acuerdo de Paz. Sin embargo, el camino aún continúa y el desafío sigue abierto como lo muestra el cuadro, que a continuación se presenta, y que resume algunos de los momentos más importantes de este empeño, de dar a la paz, un lugar y un estatuto definitivo dentro de la sociedad y la historia nacional. Instituciones como la Escuela, sin duda, pueden contribuir a ello.

Tabla 1: Procesos de paz: breve cronología

AÑO	GOBERNANTE	HECHOS IMPROTANTES
1981	Julio César Turbay Ayala	Se creó Comisión de Paz. No hubo contactos con guerrillas.
1982	Belisario Betancur Cuartas	Inicio negociación de paz con las FARC.
1984	Belisario Betancur Cuartas	Se firma acuerdo de La Uribe. Cese bilateral del fuego. Suspensión de secuestros. Espacio político para las FARC.
1987	Belisario Betancur Cuartas	Ruptura conversaciones.

		Fracaso proceso de paz.
1988	Virgilio Barco Vargas	Nuevo acercamiento con las FARC. Exterminio de líderes de la Unión Patriótica. Estancamiento proceso de paz. Acercamiento con la guerrilla M-19. Ley de Amnistía.
1990	Virgilio Barco Vargas	Acuerdo de paz con la guerrilla M-19. Entrega de armas de la guerrilla M-19. El M-19 se institucionaliza como partido - fuerza política.
1991	César Gaviria Trujillo	Conversaciones de paz con las FARC y el ELN. Encuentros en Caracas (Venezuela) y Tlaxcala (México). Ruptura de proceso. Desmovilización del EPL. Desmovilización del Quintín Lame. Desmovilización del PRT.
1993	César Gaviria Trujillo	La corriente de renovación socialista (ELN) hace entrega de armas y se reintegra a la sociedad civil.
1998	Ernesto Samper Pizano	Se otorga estatuto político al ELN. Conversaciones de paz en España y Alemania.
1998	Andrés Pastrana Arango	Acercamiento con las FARC. Zona del Caguán se desmilitariza.
1999	Andrés Pastrana Arango	Inicia proceso de paz con las FARC. Hay confrontaciones armadas ejército y guerrilla. Acercamiento sin éxitos con el ELN.
2002	Andrés Pastrana Arango	Ruptura proceso con las FARC. Fracasa el proceso.
2002	Álvaro Uribe Vélez	Fuerte defensiva militar con guerrilla. Diálogos con el ELN en La Habana.
2004-05	Álvaro Uribe Vélez	Conversaciones con el ELN en México y Venezuela. Fracaso de conversaciones.
2012	Juan Manuel Santos	Firma de un acuerdo sobre el proceso de negociación de paz.
2016	Juan Manuel Santos	Firma de acuerdo final de paz: Gobierno – FARC.

Fuentes: El Tiempo, El Espectador y Revista Semana.

1.3 Descripción del problema: Frente a este panorama, este período de nuestra historia, denominado por algunos teóricos como posconflicto, compromete a la sociedad y sus instituciones en la tarea de generar nuevas condiciones que hagan realidad el propósito de construir la paz, lo que conlleva a un nuevo conjunto de problemas, desafíos y expectativas que se hace necesario atender si se desea la construcción de una sociedad distinta a la actual (Morales, 2015). Para la educación y la escuela rural, especialmente, este nuevo período histórico representa una coyuntura que la pone en la tarea, no solo de contribuir a sanar las heridas producidas por un conflicto que tuvo a las áreas rurales como su escenario más importante, sino también la de desarrollar una labor educativa y formadora que le permita tanto contribuir a la reconstitución del tejido rural como a la generación de condiciones que conduzcan a la consolidación de un desarrollo rural pertinente y sostenible, mediante la presencia de sujetos responsables y comprometidos con la construcción de paz.

En ese sentido, para la escuela rural, este período de transición debe entenderse como el espacio donde toda la estructura social entra en un proceso de reinención y reorganización para la proyección y construcción de una sociedad pacífica, civilizada y democrática, en la cual lo esencial es la creación de una cultura de paz y convivencia humana bajo condiciones de vida viable y sostenible, lo que significa cambios a nivel institucional y de orden económico y político. Es así como, según Restrepo (2013), el posconflicto busca “comenzar la gran tarea de preparar al país para todas aquellas dimensiones nuevas, énfasis nuevos, recursos nuevos, instituciones nuevas y mentalidad nueva” (p.3), pero que exige la presencia de sujetos, comprometidos, ética y responsablemente con dicha tarea.

En efecto, se requiere para dicha tarea la presencia de un sujeto en capacidad, tanto inteligente como emocionalmente sólido que comprenda que al hablar de posconflicto y paz, surge un sinnúmero de cuestiones como: replantear las prácticas implementadas para dirimir las diferencias sociales, la reinención y reorganización de la estructura social, el fortalecimiento y la refundación del Estado, la generación de nuevas condiciones para la convivencia, entre otras, que, requieren un profundo debate al interior de las diferentes instituciones del Estado y de las organizaciones sociales. Es por eso que una institución como la escuela no debe ser ajena a tal realidad, dado que, como observa Hargreaves (2003), en las actuales circunstancias “junto con otras instituciones públicas, nuestras escuelas, por lo tanto, deben promover la compasión, la identidad cosmopolita y de

comunidad” (p.9), como condición necesaria para contrarrestar y superar los terribles efectos de una larga secuela de desigualdad, violencia, despojo y desplazamiento.

Es así como la escuela y para el caso de esta investigación, la escuela rural, debe reorientar su actuar con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas y formativas que conlleven a la formación de sujetos sociales capaces de convertir los ámbitos rurales en escenarios de vida, de convivencia democrática, en un compromiso compartido con su comunidad, puesto que, esta larga y cruenta guerra ha dejado, especialmente, estas zonas en condiciones de deterioro socio-cultural, territorial y productivo (MEN, 2015). Situación que hace más urgente y pertinente dicho compromiso, dado que “las escuelas figuran entre los pocos espacios de la vida pública en los que los estudiantes, jóvenes o viejos, pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática” (Giroux, 2012, p.14). Sin embargo, dicho cometido social solo se puede llevar a cabo si la escuela re-piensa sus referentes y construye un proyecto educativo que tenga como eje central la formación del sujeto que se requiere para que atienda tal propósito.

Al respecto, es importante precisar que ese sujeto debe ser entendido como un ser humano capaz de comprender su realidad, asumirla y transformarla y, como dice Savater (1997), si bien en la condición humana hay un importante ingrediente natural es, igualmente, cierto que esta condición es también acción deliberada, es decir, es engendramiento socio-cultural y es, en esta última instancia, donde estaría lo esencial del arte de educar, de la acción formadora de la escuela. Ahora bien, dado que en la actualidad la escuela instruye a todos pero difícilmente puede decirse que forma a alguien en particular, se hace necesario precisar la pregunta acerca del sujeto y de su formación.

La sede “El Naranja”, perteneciente al Centro Educativo Rural “Chíchira”, del área rural del municipio de Pamplona, fue la institución educativa escenario del desarrollo de la propuesta investigativa; la escuela se ubica sobre la vía que conduce de la ciudad de Pamplona a la ciudad de Cúcuta, por lo cual resulta de fácil accesibilidad. Igualmente, debe observarse que los escolares disponen de bus escolar. Este centro educativo cuenta con cuatro (4) docentes y sesenta y tres (63) escolares, que cursan desde el nivel preescolar hasta noveno grado, siendo los modelos de Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Telesecundaria, los que identifican el proyecto educativo y que se describen, brevemente, a continuación .

El modelo de Escuela Nueva, cuyos inicios se remontan a mediados de los años 70, se caracteriza por privilegiar las denominadas pedagogías activas y ampliar la cobertura educativa para las áreas rurales. Este modelo educativo, que tuvo una importante financiación de carácter internacional, se caracterizó así mismo, por dar especial atención al ritmo de aprendizaje de los niños y las niñas, contando para ello con guías didácticas y fichas de trabajo, que favorecían el trabajo en grupo. Las aulas eran de carácter multigrado, es decir, permitían a un solo maestro trabajar con varios niveles escolares simultáneamente; esto si bien ampliaba cobertura, dejaba serias dudas sobre la calidad del aprendizaje. Otro aspecto relevante de este modelo fue la introducción del gobierno escolar en el manejo de los asuntos de la institución, así como la participación de la comunidad en la vida escolar (Ramírez, 2015).

Por su parte, el Modelo de la Postprimaria Rural tiene como principal mérito introducir la básica secundaria en las instituciones educativas rurales; para ello retoma la experiencia de la Escuela Nueva, en cuanto a mantenimiento de las guías de trabajo sobre las disciplinas obligatorias y algunos de sus principios metodológicos, con el propósito de generar articulación de los dos niveles educativos. Otro aspecto interesante de este modelo, nacido en la Universidad de Pamplona, fue la introducción de los proyectos pedagógicos con la clara intención de generar una nueva relación entre la escuela y la comunidad, especialmente, en los asuntos relacionados con los procesos predictivos, tradicionales y alternativos, propios de la comunidad y el desarrollo de una mentalidad emprendedora y productiva en los escolares. Este modelo se desarrolla hoy día en numerosos colegios rurales, a la espera de una evaluación que muestre su impacto en la calidad educativa de los entornos rurales (Ramón, 2010).

Finalmente, la Telesecundaria, un modelo educativo rural de origen mexicano, tiene como característica importante impartir la formación básica secundaria, es decir, de sexto a noveno, a aquellos habitantes de los sectores rurales que ya superaron la edad establecida, extra edad, para ser matriculados en las instituciones educativas o que no pudieron completar su educación básica secundaria. Sus principales instrumentos de enseñanza-aprendizaje, son tanto los módulos de aprendizaje como la televisión educativa, a partir de las cuales se desarrollan diversas estrategias de trabajo. Al igual que los modelos anteriores, puede observarse que si bien contribuyeron a una sustancial mejora en la cobertura

educativa, la cuestión de la calidad educativa, sigue siendo un asunto aplazado (Ramírez, 2015).

La sede en mención, goza de una infraestructura que presenta adecuadas y relativamente cómodas instalaciones; así mismo, los escolares y los docentes cuentan con espacios para la biblioteca, salones con mobiliario adecuado y suficiente, punto Vive Digital lo que permite acceso a la red, además algunos computadores portátiles, del programa Computadores para Educar. Los escolares cuentan con zona verde y una cancha techada, para las prácticas deportivas. También es importante destacar que hay servicio de restaurante escolar para todos los niños y las niñas. La escuela labora durante los días comprendidos entre lunes y viernes, en un horario que va desde las siete de la mañana a la una de la de tarde (7:00 a.m. a 1:00 p.m.).

Según Juan Manuel Rangel, director de la Institución Educativa, aunque la comunidad tiene marcado interés que los niños y las niñas tengan educación completa, la situación de conflicto y violencia que ha caracterizado a la región en los últimos años ha producido un notable descenso tanto de la población rural, como del número de escolares que asisten a esta y otras sedes de la Escuela. El mismo director, observa que, la llegada del postconflicto y el acuerdo de paz, puede significar la posibilidad de una nueva etapa en el desarrollo de la institución educativa y su proyecto: ello, por cuanto la zona, presenta adecuados suelos para el desarrollo de una agricultura de pequeños y medianos propietarios.

En efecto, la producción centrada en la tierra, especialmente, mediante el cultivo de especies frutales y algunas verduras y hortalizas, así como el desarrollo de alguna ganadería incipiente aparecen como las labores económicas predominantes. De otra parte, la composición de las familias y el arraigo de numerosas tradiciones hacen visible el carácter rural de la población, a pesar de la introducción de algunos usos y prácticas, producidas por la cercanía de los centros urbanos de Cúcuta y Pamplona. La visible vinculación de la comunidad con la escuela y el desarrollo de actividades que refuerzan el carácter rural de la comunidad, no hace más que asegurar que éste es un contexto representativo del mundo rural. Conviene resaltar el hecho de que la institución hace valiosos esfuerzos por preservar esta identidad.

Ahora, dado que las diversas sedes han experimentado los efectos del conflicto así como de los procesos de desplazamiento, se espera que el desarrollo de proyectos pedagógicos y

productivos así como de emprendimiento, permitan fortalecer el Centro Educativo y volver a contar con una comunidad educativa más amplia y un buen número de escolares. Piensa que la estratégica localización de la escuela y sus referencias con relación a Cúcuta y Pamplona, crean condiciones muy favorables para que la escuela logre nuevamente fortalecerse. Dice, así mismo, contar con un grupo de maestras y maestros, seriamente comprometidos con el proyecto educativo, lo que le permite brindar una educación en buenas condiciones, con modelos pertinentes así como una buena relación con los distintos actores de la comunidad educativa.

Por consiguiente, se estima que la institución ofrece condiciones propicias para el desarrollo de la experiencia investigativa, dado que constituye una buena experiencia de lo que significa una escuela que ha enfrentado la situación del conflicto, tanto a nivel de la comunidad como de los maestros mismos; igualmente, debe recalcar que el grupo de investigación del Programa de Ciencias Sociales ha mantenido una larga y buena relación con los docentes de la institución, lo que ha generado un importante lazo de confianza que genera condiciones favorables para el desarrollo del trabajo. De otra parte, este proyecto permite dar continuidad a un conjunto de experiencias que se han llevado a cabo en dicha institución. Ello, así mismo, justifica el hecho de asumir este proyecto como un estudio de caso, dado que se profundiza aún más en el conocimiento de una experiencia de escuela rural, en particular.

Finalmente, debe plantearse que para el desarrollo de la investigación, fue crucial estudiar algunas cuestiones referentes a la labor de los maestros y las maestras: la formación, la ciudadanía, la formación política y la formación de sujetos para la paz y al respecto se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿En qué consiste la formación del ser humano?
- ¿Qué dimensiones del ser humano toca el proceso de formación?
- ¿Cuáles son las estrategias generales del proceso de formación?
- ¿Cuál es el propósito final de la formación?
- ¿Qué implica la ciudadanía?
- ¿Qué compromisos sociales son implícitos en la ciudadanía?
- ¿Qué es un buen ejercicio de la ciudadanía?

- ¿Por qué la sociedad requiere buenos ciudadanos?
- ¿A qué se refiere lo político desde la perspectiva social?
- ¿Cuál es el papel de lo público en relación con lo político?
- ¿En qué consiste la acción política del ciudadano?
- ¿Qué caracteriza una buena formación política?
- ¿Por qué la paz es una construcción social?
- ¿Qué relación existe entre conflicto y paz?
- ¿Qué caracteriza a un sujeto que construye paz?
- ¿Cómo la escuela puede contribuir a la formación de un sujeto para la paz?

1.4 Formulación del problema: Por lo tanto, fue interés de esta propuesta investigativa abordar el desafío de encontrar caminos que conduzcan al desarrollo de procesos de formación de sujetos que sean constructores de paz y que, con fuerte participación y acento comunitario, contribuyan a la idea no solo de participar en la construcción de una paz estable y duradera. Como es claro, dicho sujeto debe asumirse como ser humano, como persona, que no se obvia, ni se da por sobre-entendido; por el contrario es actor y es determinante, es agente y propósito que conlleve a la superación de los problemas de desarraigo socio-cultural, ruptura de vínculos comunidad-territorio y la quiebra de las actividades productivas propias del mundo rural, consecuencias del conflicto que vive el país. Desde esta perspectiva la pregunta que esta propuesta se planteó resolver se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo desde el PEI, la escuela rural puede asumir la formación de un sujeto constructor de paz?

1.5 Propósitos de la investigación

La investigación estuvo orientada por los siguientes propósitos:

1.5.1 Propósito General

Evaluar la importancia de algunas realidades educativas para resignificar la construcción de sujetos para la paz.

1.5.2 Propósitos Específicos

- Describir las herramientas favorables para el desarrollo de una cultura de paz en la práctica educativa presentes en la institución educativa rural “El Naranjo”
- Sugerir los ajustes que debe incorporar la institución educativa rural “El Naranjo” para hacer más efectivo su papel de formadora para la paz.
- Plantear los principios básicos de una pedagogía que contribuya a la formación de sujetos para la paz en la institución educativa rural “El Naranjo”

1.6 Justificación: Dentro de un escenario tan conflictivo y violento como el que caracteriza los primeros tiempos de la globalización, sin duda, la cuestión de la paz resulta de trascendental importancia (Banco Mundial, 2004); los numerosos conflictos mundiales y regionales llaman la atención de diversos estudiosos así como de los centros de investigación, a la vez que convocan los Estados, las sociedades y las instituciones a pensar mecanismos y estrategias que conduzcan a una convivencia pacífica y una paz estable y duradera (UNESCO-PAZ, 2011) como condición básica para la construcción de un mundo mejor. Por lo tanto, se hace necesario no solo profundizar el conocimiento y la reflexión sobre los problemas inherentes a la paz y la violencia, ello contribuirá al fortalecimiento de una cultura de la paz.

De otra parte, la firma del Acuerdo de Paz, debe generar en la sociedad y las instituciones un compromiso tendiente no solo a la creación de conciencia sobre la importancia del mismo, sino también al desarrollo de acciones concretas que permitan tanto entender la naturaleza de la paz como un término de vida digna, así como su naturaleza de derecho inalienable de todos los seres y que compromete a todos en la tarea de hacerlo vivencias, real y efectivo, mediante su crítica apropiación (UNESCO, 2009). Una verdadera cultura de la paz implica, por lo tanto, el reconocimiento de la misma, como la garantía del bienestar, la prosperidad y la solidaridad entre los pueblos y las diferentes culturas. Es decir, reconocer el carácter universal de la paz contribuirá a que los pueblos y las culturas mismas, se comprometan con su consolidación y preservación.

Por lo tanto, como plantea Soriano (2009), la formación de sujetos con un alto grado de sensibilidad, inteligencia y solidaridad se presenta, también como una tarea que debe

desarrollarse a todos los niveles, dado que la paz requiere de un sujeto que la comprenda, la apropie y la convierta en realidad tanto como derecho como condición de vida digna: la paz no se teje como algo metafísico o abstracto, sino que debe ser vivenciada por hombres y mujeres que valoran su importancia y su necesidad para la generación de condiciones de vida, caracterizadas por el bienestar y la justicia, así como la solidaridad entre los pueblos (UNESCO, 2009). La presencia de dicho sujeto se convierte en situación indispensable para posicionar una paz estable y duradera.

Ahora bien, la cuestión de la formación, como un proceso antropológico, inteligente y de carácter social, se constituye en la estrategia que puede hacer posible la presencia de dicho sujeto; pero tal formación debe ser un proceso que asuma una visión integral de la condición humana y comience a dar espacio al desarrollo de aquellas dimensiones que, tradicionalmente, la propuesta educativa y pedagogía, ha relegado a lugares secundarios o no ha puesto en relevancia, como son las que tienen que ver con lo político, lo emocional, lo ético, lo ciudadano, entre otras (Magendzo, 2004). Son estas las dimensiones que pueden contribuir a entender el sentido, la lógica y la necesidad de crear y fortalecer una cultura de la paz.

Ello hace, que el trabajo en las instituciones educativas, aparezca como una estrategia fundamental, dado que la formación, es precisamente, la cuestión fundante de la institución educativa y del quehacer de maestros y maestras: sin embargo, el hecho de que las escuelas posean herramientas institucionales como las denominadas competencias ciudadanas o la Cátedra de la Paz, así como el mismo gobierno escolar e interesantes experiencias en la resolución de conflictos, no son por sí solas suficientes, para asentar en la mente y el corazón de los educandos la idea de una cultura de la paz. Por lo tanto, se hace necesario ir más allá del programa o del ejercicio de la cátedra, de la acción educativa básica.

Por ello mismo, se hace necesario acogerse a la propuesta de Galtung (s.f.) quien ha dedicado largo tiempo a la cuestión de la paz en el mundo y ha llamado la atención sobre la necesidad de *generar una cultura de la paz*, que implica desarrollar estrategias que permitan la positiva y creativa transformación de los conflictos, lo cual, sin embargo, requiere de lucidez e inteligencia y la aceptación de que nada es para siempre, como también el hecho de que la transformación de los conflictos no está exenta de generar nuevos conflictos, por lo cual se requiere tanto inteligencia como esperanza y claridad. De

ahí la importancia de *formar sujetos y sociedades* adecuadamente preparados para enfrentar este desafío de lograr una *convivencia pacífica* (Lederach, 2007).

Finalmente, debe recordarse que desde hace varios años, la legislación colombiana ha dotado a las instituciones educativas herramientas y condiciones para dichos desarrollos; en efecto, desde la transformación de los reglamentos escolares en manuales de convivencia, la creación del gobierno escolar, así como las cátedras sobre democracia, valores y la reciente sobre la paz, son ingredientes y condiciones que deben permitirle a la escuela la potenciación de una cultura de la paz, mediante el desarrollo de las estrategias pedagógicas y formativas, que genere en los niños, las niñas y los jóvenes una disposición permanente a enfrentar las vicisitudes y los conflictos propios de la vida social con actitudes democráticas, tolerantes, respetuosas y creativas para la generación de ambientes de vida digna. Éste, sin duda, fue la justificación más importante para el desarrollo de esta propuesta investigativa.

1.7 Sobre la propuesta metodológica

1.7.1 Enfoque de investigación: Con el fin de generar una propuesta metodológica acorde con el propósito del proyecto se optó por aplicar al desarrollo de la investigación una perspectiva que la vincula a las características de la denominada investigación cualitativa, puesto que este enfoque permite evaluar el desarrollo propio de los sucesos, sin manipulación de la realidad (Corbetta, 2003) y como tal, permite definir el escenario a través de interpretaciones surgidas de la perspectiva de los participantes a partir de sus propias experiencias. Así mismo, Hernández *et al* (2006), plantean que “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (p.9) y que, por tanto, busca encontrar el sentido de los hechos en términos del significado que le da cada sujeto.

Desde lo procedimental esta propuesta metodológica se guió por cuatro fines pertinentes para el carácter y los propósitos de la investigación: primero, aprender de las prácticas sociales, para adquirir conocimientos o teoría; segundo, producir conocimientos sobre la realidad social y su dinámica; tercero, construir propuestas que generen transformación

social y; cuarto, socializar e intercambiar conocimientos con otros individuos o colectivos. Sin duda, la investigación cualitativa ha ganado un espacio cada vez más considerable así como un estatuto definitivo en los procesos de construcción de conocimiento, especialmente, en el ámbito de las realidades humanas, por lo cual se consideró como el enfoque más pertinente para el desarrollo de la investigación, mucho más, si se tiene en cuenta la labor interpretativa que implica el ejercicio.

1.7.2 Sobre el estudio de caso: La bibliografía disponible sobre esta cuestión oscila entre aquellos autores que le dan pleno reconocimiento como una válida y valiosa herramienta metodológica para la construcción de conocimiento y aquellos que plantean cierta incertidumbre sobre su valor y confiabilidad en la producción del mismo. Otros autores prefieren no incluirlo dentro de las herramientas metodológicas (Martínez, 2006); la postura epistemológica, sin embargo, resulta clave a la hora de emitir juicios acerca del valor y la importancia de esta herramienta. Ahora bien, dado el carácter de la población y el interés de la investigación, se consideró que el estudio de caso permite un mayor acercamiento y, por lo mismo, la obtención de una información más rica y variada sobre el fenómeno a estudiar.

Al respecto, el método del estudio de caso, como bien observa Martínez (2006) tiene una larga tradición en el ámbito de las Ciencias Sociales así como en el mundo de la empresa, por lo cual se presenta como una propuesta metodológica que se ha ido afinando para evolucionar de los estudios, básicamente, exploratorios a investigaciones tanto de carácter descriptivas como explicativas. Es decir, se presenta hoy día como un camino de investigación que ha logrado cierta solidez y consistencia; su actividad procedimental permite la recolección de un conjunto de datos de variado origen lo cual enriquece las opciones interpretativas, características de las investigaciones de tipo cualitativo. Para Stakes (1999), el mérito principal de esta estrategia de investigación radica en su interés tanto por lo singular como por lo complejo, por lo cual en los estudios sobre los fenómenos educativos resulta de gran valor.

Por lo tanto, la idea de asumir el estudio de caso partió del criterio de que se iba a estudiar una realidad particular para desentrañar, a través de los actores sociales sus imaginarios, sus posturas, sus historias, sus saberes y a partir de ello, no solo tener cierta

claridad sobre sus particularidades sino también aquellos elementos que son comunes y compartidos con otros actores, igualmente, educativos. Así, se asumió como idea esencial, que el estudio de caso, como estrategia metodológica permitiría, como dice Stakes (1999), salir a “escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (p.12). El caso, para efectos de esta investigación fue un grupo de docentes y sus estudiantes. No fue una empresa sino fue una institución educativa, en particular.

Para efectos de la investigación y por las amplias posibilidades de acceso, se tomó como población de estudio la correspondiente a la sede “El Naranjo”, perteneciente al Centro Educativo Rural “Chíchira”, de la ciudad de Pamplona, además, por sus características de ubicación y concentración de población, como centro de interés de esta experiencia, de otra parte, la institución cuenta con una población de cuatro (4) maestros y sesenta y tres (63) estudiantes, los cuales ya han participado en otras experiencias de naturaleza similar, tanto con investigadores de la Universidad de Pamplona como extranjeros, lo que ha generado un clima de confianza y reconocimiento que influye, notoriamente, en la naturaleza de la información que allí se recolecta.

El criterio para la selección de los participantes guardó relación con los propósitos planteados, así como a la representatividad del grupo de docentes y que obedece, por una parte, a la intencionalidad de la investigadora de estudiar las estrategias pedagógicas formativas implementadas por los maestros vinculados a la institución, puesto que el interés se centró en describir tanto sus herramientas para el desarrollo de una cultura de paz, como sus prácticas educativas, con el fin de proponer una pedagogía que contribuya a la formación de sujetos constructores de paz. En consecuencia, se trabajó con la totalidad de los docentes adscritos a la Institución.

Por otra parte, a la necesidad, como ya se mencionó, de estudiar tanto las prácticas educativas, para el caso, éstas fueron el desarrollo de clases tanto de Ciencias Sociales, como de Cívica y Cátedra de Paz, como los documentos institucionales, es decir, el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y el Proyecto de Formación Ciudadana, que, acorde con la normatividad nacional, guían tanto la apuesta pedagógica como la misión, la visión, la propuesta curricular, las prácticas educativas, entre otros

aspectos cruciales, para visibilizar los valores y principios propios de la formación de niños, niñas y jóvenes de la sede “El Naranjo”.

1.7.3 Alcance: Al intentar establecer el alcance de una investigación, es importante tener claridad acerca de las condiciones que se tienen, tanto desde la perspectiva epistémico-metodológica, como de la viabilidad con que se cuenta para su desarrollo. Así mismo, es importante precisar el tipo de estudio que se va a desarrollar, puesto que al respecto, como plantean Hernández *et al* (2010), “surge necesariamente la pregunta: *¿de qué depende que nuestro estudio se inicie como exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo?*” (p.70) y según estos autores, la respuesta depende tanto del estado del arte como del enfoque metodológico definido para su desarrollo.

En tal sentido, desde la perspectiva asumida, metodológicamente, para el desarrollo de la investigación, se consideró pertinente establecer dos tipos de estudio: inicialmente, el descriptivo, puesto que se pretendía evaluar conceptos fundamentales que para el caso son: formación, ciudadanía, formación política y formación de sujetos para la paz y evidenciar su presencia o no tanto en las prácticas educativas como en la propuesta pedagógica-curricular, de la institución seleccionada. Por último, se pretendía trascender al ámbito propositivo, a partir de la presentación de principios esenciales para el desarrollo de una pedagogía adecuada a la formación de sujetos para la paz.

1.7.4 Categorías: Cuando se trata de procesos de formación de condición humana como lo observa Savater (1997), se hace referencia a aquellas incorporaciones socio-culturales que se agregan a la base genética y biológica de lo humano; en tal sentido, la apuesta investigativa asumió el trabajo de algunos conceptos y categorías básicas siendo claves, entre otras, las siguientes: **formación**, como efecto directo de una apuesta pedagógica; **ciudadanía**, como categoría que identifica un ethos y un actuar del sujeto social, **formación política**, como aquella actitud de responsabilidad de quien vive en comunidad y el compromiso y la solidaridad con sus semejantes y, por último, **formación de sujetos para la paz**, referida a la formación de hombres y de mujeres que no solo comprenden la naturaleza de la paz como condición y derecho sino también como obligación personal y social. Así mismo, fueron conceptos claves en el desarrollo de la investigación las nociones

de proyecto educativo, propuesta pedagógica, pedagogías para la paz y manual de convivencia.

1.7.5 Técnicas de recolección de información: Dentro del desarrollo de la propuesta metodológica tuvo especial importancia el diálogo de saberes y por ello mismo, se consolida un presupuesto fundamental de la concepción sobre una educación rural que aquí se presenta, en el sentido de reconocer y hacer activo el principio de que el proceso pedagógico, como acción, saber y reconocimiento no se separa de la realidad en la que actúa, sino que genera una serie de flujos y relaciones que dan como resultado una apuesta educativa con mayor capacidad para responder a los desafíos del contexto en el que actúa. Es por ello que, las experiencias de campo tuvieron que ver con la aplicación de técnicas de recolección de información de carácter cualitativo, que permitieron indagar y explorar concepciones, referentes y prácticas educativas y su relación con los referentes conceptuales vigentes y emergentes, fueron ellas: la entrevista semiestructurada, la observación no participante y el análisis documental.

Atendiendo a esta perspectiva, la experiencia investigativa, como ya se mencionó, optó por adelantar una serie de entrevistas (ver anexo 1), que como herramienta propia de la investigación cualitativa, permite a los participantes expresar sus ideas, en un diálogo lo más parecido a una conversación natural, con preguntas seguidas de respuestas libres que, como tal, permiten ubicar las preguntas y el entrevistado en un contexto específico acorde a los objetivos propuestos (Corbetta, 2007). Además, debe observarse que dicho instrumento se aplicó en el ambiente escolar, para dar comodidad al maestro y con el tiempo suficiente, para poder apreciar otras variables y categorías no previstas en la investigación, que enriquecerán el análisis mismo del cuestionario que se respondió.

Igualmente, la observación no participante entendida ésta como el ejercicio de “contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (Goetz y LeCompte, 1988, p.153) permitió recolectar información no solo de lo que acontece al interior del aula, sino también de la vida cotidiana de la institución educativa, y de la cual se pueden extraer valiosas conclusiones sobre el asunto de la investigación. Para tales efectos, se elaboró la ficha de trabajo de campo correspondiente (ver anexo 2), mediante la cual se hizo un registro de lo observado; como aconsejan los expertos (Goetz y LeCompte,

1988), durante estas experiencias de campo, los miembros del grupo de investigación evitan, en lo posible, las interacciones con los demás participantes del proyecto, especialmente maestros, para tratar de ser lo más fiel posible al flujo de los hechos a registrar.

Finalmente, para el desarrollo de la investigación resultó crucial realizar un análisis documental (ver anexo 3) a partir de un sistemático proceso de revisión y fichaje de la bibliografía y de los archivos institucionales relacionados con aquellas prácticas y discursos en los cuales se manifiestan los vínculos y relaciones entre educación, escuela y formación de sujetos constructores de paz, que para el caso correspondió al Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y el Proyecto de Formación Ciudadana. Es así como se procedió, por último, al desarrollo de un proceso de sistematización y categorización para la elaboración, tanto de la ponencia, como del artículo y del informe final.

En lo que tuvo que ver con el análisis de la información se acudió, en primera instancia, a un proceso de construcción y selección de las categorías y los conceptos claves que se desprendieron de las diferentes técnicas que fueron aplicadas en el proceso de recogida de los datos; aquí, como observan Goetz y LeCompte (1988), la estrategia de trabajo permitió, primero, realizar un proceso de selección y de tamizaje de aquellos conceptos y términos que resultaron significativos y luego se procedió a su análisis a partir del cual es posible descubrir regularidades, contrastaciones, relaciones y contradicciones, sobre las cuales se conformaron los primeros relatos y las primeras aproximaciones al fenómeno en cuestión que una vez, nuevamente analizados, permitieron la elaboración del informe final. Como observan los autores ya mencionados (Goetz y LeCompte, 1988), este tipo de trabajo no está exento de las dificultades que implica enfrentar el análisis de un voluminoso caudal de datos sujetos a variadas interpretaciones.

1.7.6 Validez y confiabilidad: Con el fin de dar solidez a las técnicas propuestas para la investigación se procedió a establecer su confiabilidad a través de las siguientes vías: el Juicio de Expertos, que para el caso correspondió a la valoración que realizaron tres docentes con capacidad teórica, conceptual y metodológica en el ámbito de la temática propuesta para la investigación, uno de ellos el director de la investigación, otro con fuerte

y sólida formación pedagógica y, por último, un docente que por su formación y experiencia metodológica ha orientado procesos de investigación; la triangulación, en este caso de las técnicas que se implementaron. Por otro lado, el consentimiento informado que tuvo como fin garantizar la participación voluntaria de los maestros y; por último, se dio paso a su estudio por parte del Comité de Ética de la Universidad de Pamplona, como ente evaluador de la veracidad y consistencia de los proyectos de investigación y como protector de los derechos y el bienestar de los seres humanos participantes.

2. Paz, escuela y sujeto de paz

2.1 Generalidades sobre la paz: En el imaginario de los pueblos, la cuestión de la paz tiene tal importancia que incluso en culturas tan avanzadas como la griega o la romana la cuestión tenía carácter de divinidad; en efecto, para los griegos, particularmente, Irene, una de las hijas de Zeus, personificaba la paz y se adornaba de una rama de olivo, que hoy es el símbolo universal de la paz, y una cornucopia, símbolo de la riqueza; es decir, la paz se asociaba no solo a la seguridad sino también a la prosperidad. Ahora bien, en el imaginario del común la idea de paz se asocia a estados de tranquilidad y calma, así como también a la ausencia de guerras o conflictos. Sin duda, estas ideas en torno a la paz no solo reflejan la importancia de la cuestión y su perspectiva como ideal humano, sino también su valor como una situación deseable para las diversas agrupaciones humanas (UNESCO, 2018).

Ahora bien, dado que, principalmente, a partir del siglo XX la situación de este valor y de esta deseable condición de vida para los seres humanos se ha tornado frágil, tanto por el hecho de la visible multiplicación de los conflictos entre los estados como al interior de los mismos (Banco Mundial, 2004), así como a la indeseable presencia de una violencia cada vez más aguda al interior de las instituciones sociales y en el ambiente propio de las relaciones humanas, se hace necesaria no solo la reflexión sobre la misma, sino también la implementación de un conjunto de estrategias, de variada naturaleza, que contribuyan no solo a generar conciencia sobre su necesidad a nivel mundial, como también el desarrollo de una cultura, que permita a las comunidades y las personas, la apropiación y la vivencia de la misma, como condición de vida y para la creación de condiciones de seguridad y bienestar social (Arango, 2007).

De otra parte, frente al hecho de que en la mayoría de las cartas constitucionales de los países democráticos la cuestión de la paz ha sido consagrada como un derecho, de tercera generación (Arango, 2007), se hace necesaria, igualmente, no solo la mencionada reflexión sino también la puesta en práctica de acciones concretas; la Carta de las Naciones Unidas, es un ejemplo de ello y debe comprometer a los Estados, a las diversas sociedades y, por supuesto, a las personas mismas a su consolidación como tal y como algo inherente a la dignidad de los seres humanos mismos (Arango, 2007), necesidad y compromiso, que como observan Diskin y Gorresio (2009), debe ser un asunto de todos, de todas las

instituciones y, por supuesto, de todos los Estados; aún más si se tiene en cuenta que desde la segunda mitad del siglo pasado, la violencia ha llegado a límites nunca antes vistos (Banco Mundial, 2004), por lo cual urgen medidas y compromisos, tanto a escala local como a nivel planetario.

Por ello mismo, tanto a nivel global como desde la perspectiva social, institucional y personal la cuestión de la paz ha llegado a convertirse en un bien, un estado o una condición, cada vez más deseada, dada la creciente conflictividad y violencia que caracteriza el panorama mundial, en los actuales momentos de la historia (Banco Mundial, 2004); una violencia y un alto grado de conflictividad que, desafortunadamente, ha permeado los diferentes ámbitos de la vida, tanto humana como social y que ha hecho, como ya se observó, que desde organismos como la UNESCO, se propongan acciones y proyectos que hagan que la paz se introduzca en la mente y el corazón de los seres humanos y que requiere de la participación y el compromiso activo de todos, desde el Estado hasta el sujeto social, en su proceso de construcción y reafirmación tanto como bien como derecho.

Como consecuencia de ello, en primera instancia, desde la filosofía, la ética, la política y otras disciplinas sociales ha sido objeto de profundas reflexiones para convertirse, especialmente, a partir del siglo pasado, en un ámbito tanto académico como investigativo que busca generar, cultura, estrategias y acciones que permitan no solo entender sino también hacer frente a los numerosos conflictos, tanto mundiales como regionales y locales, que azotan a la población mundial (Banco Mundial, 2004), con sus graves efectos sobre la supervivencia, la seguridad, la libertad y el bienestar. Producto de ello, así mismo, se ha ido desarrollado tanto en academias, como en Universidades (Galtung, 1985) numerosos cursos, seminarios y estudios, a partir de los cuales, los procesos de paz y de resolución de conflictos, han logrado resultados interesantes, tanto desde la perspectiva de generar movimientos sociales, como de permitir una comprensión más clara y meridiana de la cuestión.

Por lo tanto, esta preocupación por la paz no solo ha ido generando conciencia ciudadana sobre su importancia como derecho y como valor social sino que, igualmente, está fundamentando el desarrollo de diversos movimientos sociales, tanto de carácter local como de sentido global que, no solo refuerzan su valor e importancia, sino que también están proponiendo directivas, estrategias y criterios, a partir, de los cuales, no solo los

Estados, las instituciones, las sociedades sino también las personas mismas, buscan consolidar una cultura de la paz (UNESCO, 2018). Sin duda, todo este trabajo académico, investigativo y social está promoviendo una conciencia cada vez más clara y solidaria sobre la necesidad de crear condiciones que no solo pongan fin a los numerosos conflictos vigentes hoy, sino también sobre la necesidad de fortalecer un proyecto de paz.

Sin embargo, como ya se planteó, ello no debe hacer olvidar que a lo largo de la historia de la Humanidad se han desarrollado diversas y no siempre concordantes elaboraciones en torno a la paz y de las cuales es posible extraer importantes enseñanzas, en la idea de contribuir a la construcción de una sólida cultura de paz. Como bien observa Galtung (1985), el desarrollo de un análisis de estas diversas elaboraciones culturales tiene, entre otros aciertos, el de contribuir a enriquecer la perspectiva con la que actualmente se pretende consolidar un importante acervo en torno a la cuestión. Así mismo, permite dimensionar la cuestión de la paz a dos niveles: el nivel personal, elaborada, principalmente, por las culturas orientales, en el cual se resalta la cuestión de la paz, como una mirada que los seres humanos hacen hacia su propio interior (Galtung, 1985) y que resulta valiosa cuando desde la perspectiva de la escuela y la familia se trata de crear un adecuado imaginario sobre la misma.

En efecto, como observa Galtung (1985), la paz para el pueblo hebreo, por ejemplo, debe entenderse como una relación de las personas y las tribus con un principio trascendental: la idea de una divinidad superior garante y protectora de la misma; implica una relación vertical de un pueblo elegido con dicha divinidad y que garantiza al pueblo seguridad y prosperidad. Siglos más tarde, en la tradición judeo-cristiana, si bien persiste la idea de una divinidad garante de la misma, desaparece el acento en la idea de un pueblo escogido dado que “la paz sigue orientada por la relación con Dios” (p.80) y ahora se plantea, sobre la idea de una nueva religión, como el correcto ejercicio de la fe cristiana (Galtung, 1985). Entonces, la cuestión de esta nueva idea sobre la paz, es que ésta se plantea como una relación, de convivencia pacífica entre todos los hombres: es decir, se convierte en una cuestión de carácter ecuménico.

Con el desarrollo de la cultura islámica, plantea Galtung (1985), se observa la importancia de la dualidad paz-violencia, dado que allí aparecen explícitas dos casas: la casa de la paz, que hace referencia al hecho de que al interior de la sociedad la paz es una

condición de vida dada la relación entre el creyente y la divinidad, y de otra parte, la casa de la guerra, o aquella cruzada que se emprende para hacer de esa idea de una divinidad algo universal y que, cuando la persuasión y el poder militar no era suficiente, pues la guerra santa se justificaba. Así la paz, desde esta perspectiva se asemeja a la idea del cristianismo en el sentido de entender la paz como una acción que convoca el corazón y la lengua, pero se diferencian, en el sentido de que la espada, para el islamismo, es también un instrumento para adentrar en la paz, a los infieles (Galtung, 1985).

Para la cultura griega, la cuestión de la paz se plantea de una manera muy racional dado que ella representa una forma más elevada del pensamiento humano; es decir, la cuestión de la paz se convierte en un asunto más basado en el ejercicio crítico y reflexivo que en la cuestión metafísica o religiosa; no debe olvidarse a estas alturas, que Grecia no solo es la cuna de la civilización, sino también una sociedad que logró un alto grado de organización política, lo cual genera condiciones propicias para que pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, entre muchos otros, para quienes era claro que la cuestión de la paz, era un asunto entre los mismos, es decir entre los ciudadanos, dado que los demás eran pueblos bárbaros. Es interesante anotar que aquí aparece la idea de que existen “enemigos naturales” y estos eran los demás pueblos, los “otros”, es decir, los bárbaros a los que habría que someter como esclavos (Galtung, 1985).

Lo interesante de estos planteamientos de los pensadores racionalistas griegos, especialmente, los primeros filósofos, está en el hecho de proponer que los problemas de la paz se plantean ya al interior del pueblo mismo o como resultado de una cuestión entre diversos pueblos; así mismo, como se observó, la idea de “enemigos naturales” se convertirá en un asunto que no solo fundamentará los numerosos conflictos que los griegos tuvieron con el mundo exterior, especialmente, los persas, sino que también daría a la guerra un principio de oportunidad en los posteriores desarrollos de los asuntos de paz y guerra dentro de la postura occidental sobre estos particulares. Sin embargo, esta posición de separar los argumentos de la paz y de la guerra de las cuestiones metafísicas y religiosas será el referente a partir del cual Occidente comienza a elaborar una postura más rigurosa y sistemática, es decir, científica sobre la cuestión.

Por ello mismo, para la cultura romana la cuestión de la paz, según los historiadores se planteara en términos de lo que se denominó “pax romana”; es decir, esto era un asunto de

orden; sin embargo dicho orden está lejos de reflejar armonía y convivencia, dado que era el que los romanos imponían y que la convertían en el centro de un imperio que debía funcionar a la medida y según los intereses de Roma y en el cual como escribe Galtung (1985) dicha noción de pax se revelaba “como concepto, era compatible con el tipo de sistema que en última instancia demostró ser demasiado explotador, tanto de la naturaleza como del proletariado interior y exterior” (p.83). Es interesante observar que, en efecto, la interpretación racional y política que se hace tanto de la paz como de la guerra, por parte de las culturas greco-romanas, marcaría la ruta mediante la cual Occidente, el nuevo centro de lo universal, afrontaría la discusión en torno a dichos asuntos (Galtung, 1985).

La Modernidad, en efecto, comenzará a plantear las cuestiones de la paz y de la guerra bajo tres perspectivas (Galtung, 1985): Una, que hace referencia a la naturaleza de las relaciones y las condiciones de convivencia y armonía que se viven al interior de las sociedades y los estados; otra que tiene que ver con la manera como se dan las relaciones entre los estados mismos, la tercera, la cuestión del universalismo de tales situaciones, en el cual el centro es ahora Occidente, dadas las características del nuevo orden, el capitalista y los diversos conflictos que ha generado a lo largo y ancho del planeta. Como el mismo Galtung (1985) plantea, la cuestión no era en realidad tan reducida pero “la realidad de la política fue en otra dirección, o, mejor dicho, se practicó la idea dentro/fuera del grupo, no a nivel de federación, sino a nivel del estado-nación” (p.85). Sin duda, el carácter globalizador del capitalismo dio a las cuestiones de la guerra y la paz, no solo una complejidad mayor sino que vinculó un número mayor de variables para su análisis y estudio.

Para Occidente, por lo tanto, la cuestión de la paz se plantea como un asunto que corresponde al nivel externo al ser humano, por lo cual, las variables sociales, económicas, políticas e incluso culturales, resultan ser de una gran importancia pero, igualmente, de una gran complejidad a la hora de interpretar la naturaleza de la paz misma y de los problemas que le son inherentes. Ahora bien, esta mirada desde Occidente, tiene el acierto de ubicar al ser humano y la sociedad misma, en la dinámica del desarrollo del capitalismo (Banco Mundial, 2004) y los conflictos sociales que le son inherentes. Sin duda, la existencia de estas tres perspectivas sobre el asunto de la paz, permite trabajar la cuestión tanto a nivel

de la misma condición humana como desde la perspectiva de los Estados y las sociedades mismas.

Ahora bien, ello permite entender por qué la Modernidad se va a caracterizar por el desarrollo de una interesante construcción teórica y conceptual sobre la guerra y la paz, en la cual las elaboraciones de hombres como Maquiavelo, Hobbes, Fichte, Bodin, Hegel, Rousseau, entre muchos otros, que no solo generaron una tradición en la cual la paz era, inicialmente, presentada como la sujeción a un soberano todo poderoso y protector y de un pueblo que, aceptaba dicho poder y negaba la condición de los individuos, puesto que se daba por sentado que la guerra así lo exigía hasta las elaboraciones actuales, en la cual la guerra se convierte en una condición indeseable, cruel y oprobiosa y la paz asume un estatuto, no solo de noble idea de todas las sociedades, sino también de un derecho inherente a la condición humana misma y la dignidad que le es correlativa (Arango, 2007).

El desarrollo de la globalización ha permitido que más allá de los conflictos locales, que obedecen a la dinámica de un capitalismo cada vez más violento y exacerbado (Banco Mundial, 2004), la cuestión de la paz asuma un carácter planetario dado que, como observa Morín (2001), es cada vez mayor la conciencia sobre un planeta-patria y en la cual la cuestión está que salvar el planeta del desastre de las guerra no es otra cosa que asegurar el futuro de la Humanidad. Se busca recobrar el viejo ideal de que la paz debe cobijar a todos los pueblos, la cuestión es el camino a seguir y sobre ello son muchas las opciones: un gobierno mundial, lo cual implicaría, por ejemplo, crear un nuevo organismo mundial, una nueva idea sobre las Naciones Unidas o, por otro lado, fortalecer organismos como la OTAN para que se conviertan en garantes de la tranquilidad mundial (Galtung, 1985).

Pero también está la idea de ir generando lo que Morín (2001) denominó como una conciencia planetaria entendida ésta como el hecho de que cada día somos más conscientes de que no somos como Humanidad una abstracción sino que “se ha vuelto una comunidad de destino y solo una conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida; la Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizada por todos y cada uno de nosotros” (Morín, 2001, p.121). Es decir, la cuestión de la paz, es algo que debe ser apropiado por cada ser humano dado que ello es inherente a su propia dignidad y es, por lo tanto, también una responsabilidad y un compromiso que debe ser asumido, tanto personal como colectivamente.

2.2 La paz, un acercamiento conceptual: Ahora bien, la cuestión de la paz está, desafortunadamente, unida a la cuestión de la violencia, asunto éste que se hace aún más evidente en los actuales tiempos cuando las manifestaciones de la violencia, tanto personal como estructural (Galtung, 1985), no solo se hacen más intensas sino que llegan a desbordarse ofreciendo la peor imagen de lo que significa ser humano. En consecuencia, como observa Galtung (1985) debe dejarse claro, en primera instancia, que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están debajo de sus relaciones potenciales” (p.30); es decir, la condición de la violencia implica una situación que priva a las personas y las comunidades de ejecuciones potenciales, dado que están sujetas a una condición que les impide el logro de algunas realizaciones y propósitos.

La violencia, por lo tanto, no solo es física o somática, sino que también puede ser y es de diversa índole dado que se refiere a obstáculos e impedimentos, de variada naturaleza, que se interponen para el logro de realizaciones personales y sociales. Así por ejemplo, observa el mismo Galtung (1985), la privación de una educación de calidad, ya es de por sí una forma de violencia, dado que implica el cierre de posibilidades, la privación de obtener ciertos logros. Por lo tanto, la cuestión de la violencia presenta una amplia gama de manifestaciones, dado que ésta puede ser física, cuando se visibiliza en la corporeidad del sujeto mismo; psicológica cuando perturba y limita las manifestaciones emocionales de los sujetos, entre otras. Sin embargo, como observa el mismo autor (Galtung, 1985) la discusión no termina ahí, dado que, igualmente, conviene precisar los dos tipos básicos de violencia.

Por un lado, la denominada violencia personal, que desde la perspectiva de Galtung (1985) debe entenderse como aquella cuyas “consecuencias pueden ser rastreadas hasta llegar a personas concretas actuantes” (p.36), es decir, es aquel tipo de violencia directa y concreta que se ejerce por seres humanos concretos e identificables sobre otros seres humanos, igualmente, concretos e identificables. Este tipo de violencia, así mismo, presenta diversos matices, que van desde la opresión velada e indirecta de las personas o las comunidades mismas hasta la eliminación de los sujetos. Este tipo de violencia, por lo tanto, ofrece una gran variedad de expresiones que requieren especial atención, dado que a veces su naturaleza y sus efectos pueden generar confusión, aceptarse y legitimarse. Un

ejemplo de ella lo plantea el mismo Galtung (1985), citando la cuestión del consumo, dado que en un sistema como el capitalista, suele premiar el consumismo y castigar la actitud contraria, cuando en ambos casos se constriñe al sujeto.

De otra parte, está la denominada violencia estructural, sobre la cual dice el mismo Galtung (1985), se refiere a aquella que se ejerce por la presencia de una relación desigual de poder generando, en consecuencia, desigualdad en las oportunidades para acceder a una vida digna; también se le denomina violencia indirecta, puesto que no es posible rastrearla dado que no se puede atribuir a ninguna persona en particular, aunque puedan observarse sus efectos en personas concretas. Como bien observa Galtung (1985), este tipo de violencia “está edificada dentro de la estructura y se manifiesta como un poder desigual y, por consiguiente, como oportunidades de vida distintas” (p.37). Un ejemplo, de este tipo de violencia, puede ser la discriminación racial, que a la vez que se muestra como personal es también estructural, dado que se insertó en la sociedad y actuaba sin que recibiese condena social, pero que, sin embargo, ocasionaba víctimas concretas.

En ambos casos, es decir, tanto la violencia personal como la estructural, producen víctimas cuyas secuelas o consecuencias resultan cada vez más oprobiosas y destructivas, por lo cual se hace urgente considerar la cuestión de la paz no solo como un derecho sino, fundamentalmente, como una cuestión ligada a la propia posibilidad de vida de la especie y la seguridad de una vida buena y digna (UNESCO, 2018). En efecto, la cuestión de la paz debe comenzar a ser un componente sustancial y prioritario dentro de una nueva propuesta de convivencia democrática, dado que su presencia garantiza no solo la existencia de la especie sino también la forma más segura, confiable y satisfactoria de vida y, por lo mismo, no solo debe comprometer los esfuerzos personales, sino de todas las instituciones mismas de las sociedades.

Por ello mismo, tanto a nivel mundial como desde la perspectiva social, institucional y personal la cuestión de la paz ha llegado a convertirse en un bien, un estado o una condición, cada vez más deseada, dada la creciente conflictividad y violencia que caracteriza el panorama mundial, en los actuales momentos de la historia (Banco Mundial, 2004); una violencia y un alto grado de conflictividad que, desafortunadamente, ha permeado los diferentes ámbitos de la vida, tanto humana como social y que ha hecho que organismos como la UNESCO, se propongan acciones y proyectos que hagan que la paz se

introduzca en la mente y el corazón de los seres humanos y que requiere de la participación y el compromiso activo de todos, desde el Estado hasta el sujeto social, en su proceso de construcción y reafirmación, tanto como bien como derecho.

Desde la perspectiva del Diccionario de la Real Academia Española (2016), la noción de paz se asocia tanto a un estado, cuando se afirma que alguien está en paz cuando no está perturbado por ningún conflicto o tipo de violencia como a una situación, cuando se asocia la paz a una relación de armonía entre las personas dado que no tienen conflictos ni enfrentamientos; pero igualmente, la idea de paz se relaciona con una situación que se da cuando entre estados o en un estado hay ausencia de lucha armada o han logrado un acuerdo para poner fin a la misma. Ahora bien, sin duda, estas nociones están muy lejos de dejar clara la cuestión, pues como observa Harto de la Vera (2005), la civilización y la cultura han dado mayor importancia a la cuestión de la guerra que a la paz misma.

En efecto, el mismo Harto de la Vera (2005) observa que el concepto de paz es polisémico y la naturaleza de su significado ha ido siendo no solo enriquecida sino también ajustada a medida que se suscitan cambios en las condiciones históricas; de otra parte, observa que el interés científico e investigativo tiene un desarrollo, relativamente reciente, y dada la complejidad del asunto y su carácter inicial de tipo descriptivo y a veces prescriptivo, ha hecho que algunas veces se evite hablar de paz y a cambio de ello se oriente al estudio sobre corrientes sociales como el pacifismo o la no-violencia; “finalmente en la década de los ochenta se asiste a la situación que prevalece en la actualidad, esto es, la aproximación de posiciones y el surgimiento de un consenso en el que desde ambas posturas se asiste a un reconocimiento de los argumentos de la otra parte” (Harto de la Vera, 2005, p.28). Ello, sin duda, no solo ha enriquecido la cuestión sino también está dando un horizonte más claro a la construcción conceptual.

Desde una perspectiva más amplia, observa Arango (2007) que la cuestión de la paz no solo es un fin sino también una condición que debe permitir a los seres humanos el disfrute de una vida tanto digna como de bienestar. En efecto, la mencionada autora plantea (Arango, 2007) “que la noción de paz ha evolucionado desde la segunda guerra mundial, pues no es solo la ausencia de conflicto o de guerra, sino un fin, un objetivo imprescindible para ejercer y disfrutar los derechos humanos, en otras palabras, la paz es sinónimo de promoción y respeto de los derechos fundamentales” (p.10). Ahora bien, la misma autora

(Arango, 2007), deja claro que a pesar de que la paz es un valor y un anhelo de carácter universal, se encuentra en tal estado de fragilidad que, por lo mismo, se requiere de un sólido compromiso, a nivel de todos los ámbitos de la sociedad, para su definitiva consolidación.

Por su parte para la Conferencia de la UNESCO, sostiene Arango (2007) “la paz no solo significa la ausencia de conflictos armados, y pone de manifiesto que, no hay paz cuando existen flagrantes violaciones de los derechos humanos puesto que la paz tiene un contenido que es la exigencia de la justicia entre las sociedades y el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de todos los pueblos y de las culturas” (p.16), mostrando de esta manera que la noción de paz no solo tiene carácter universal sino que cada vez se hace más compleja en todo intento de conceptualización. Aquí debe resaltarse que dada la importancia que está experimentando el esfuerzo conceptual en torno a la paz y la guerra, como un nuevo campo de indagación y su relación con cuestiones como el bienestar social, la justicia social y las mismas cuestiones de género, está poniendo de relieve la gran importancia del concepto de desarrollo en todo propósito tanto, de consolidar una idea clara de lo que debe ser la paz, como de las estrategias que deben asumirse en la idea de construir este ideal humano.

En efecto, como bien lo plantea Arango (2007) “la paz podría definirse entonces no solo como la ausencia de conflictos armados -conclusión necesaria pero insuficiente- sino también como la ausencia de toda violencia estructural causada por la negación de las libertades fundamentales y por el subdesarrollo económico y social” (p.16). Así la cuestión de la paz genera, por consiguiente, la necesidad de definirla más allá de una idea básica de violencia, para adentrarse en las dinámicas mismas de la sociedad y sus condiciones de desarrollo dado que las condiciones de vida de las poblaciones y los criterios de igualdad, reconocimiento social, inclusión o exclusión social, justicia social, son entre otros, criterios que es necesario tener en cuenta cuando de construir un proyecto duradero y sostenible de paz se trata.

Desde la visión de los diferentes organismos internacionales -ONU y UNESCO- dice Arango (2007), la cuestión de la paz se reitera como un derecho inalienable de las personas y los pueblos, agregando que ello incluye, así mismo, el derecho a rechazar la violencia en cualquiera de sus expresiones así como también a manifestar su protesta contra toda

incitación a la guerra, así como considerar ésta como algo violatorio no solo de la paz, sino también de la condición y la dignidad de la vida humana. Por lo tanto, la cuestión de la paz, más allá de ser declarada y reconocida como un derecho, tanto a nivel de los estados como de la comunidad internacional, es planteada como un estado de vida que tiene como propósito garantizar el desarrollo de una condición de convivencia humana que asegura el bienestar, la justicia y la dignidad de los seres humanos y los pueblos, sin ningún tipo de discriminaciones o limitaciones

La cuestión de la naturaleza e importancia de la paz, así mismo, es avalada desde la institución religiosa, asunto que se manifiesta en diversas encíclicas y otros documentos del Papado, en los cuales se reitera que la paz no debe reducirse solamente a la ausencia de violencia; en particular, vale la pena citar a Benedicto XV (1980), cuya encíclica *Pacem Deis munus* insistía en el criterio de que la cuestión de la paz estaba no solo relacionada con la justicia sino también con el debido respeto por los hombres y los pueblos. Por su parte, otro pontífice como Pablo VI (1996), en sus observaciones sobre la paz, insistía en que ésta se relaciona, igualmente, con un orden social justo y dinámico y para el cual los hombres debían comprometer su mejor esfuerzo.

Para Arango (2007), de otra parte resulta significativo que otros textos sagrados como el Corán y el Talmud, igualmente llamen la atención sobre la naturaleza de la paz como una condición que debe caracterizar la vida de los hombres. En efecto, estos textos sagrados, se refieren a la paz como “la levadura para la masa”, destacando su gran importancia para dar a la vida un sentido y una condición de bienestar; es más, la consideran como una ley que debe caracterizar la condición de vida de los hombres. En fin, sin duda, para las diversas religiones la cuestión de la paz debe ser un estado permanente que dé a los hombres, sentido de una vida justa y que los acerque a la divinidad, por ello que ésta sea siempre el centro de una consigna permanente en los diversos actos y manifestaciones religiosos.

En conclusión, la naturaleza y el sentido de la paz se hace cada vez más compleja y se refiere no solo al rechazo de toda forma de violencia sino a la perspectiva de una idea integral de vida que, según Arango (2007), se fundamenta en tres principios esenciales: la autodeterminación, que no es otra cosa que el reconocimiento del derecho que tienen los pueblos para decidir sobre su propio destino; la igualdad, que se refiere a la condición que deben gozar los pueblos y las culturas de ser reconocidos como iguales, independiente de

sus características, implica, así mismo, el tercer fundamento, que se refiere a la no discriminación, es decir, el respeto por la diferencia y la aceptación de la diversidad como una condición de vida.

Ahora bien, desde otra perspectiva, diversos autores hablan de una paz negativa y de una paz positiva (Galtung, 1985), según la violencia tenga, ya sea un carácter personal o un carácter estructural, así mismo, se plantea lo que algunos autores denominan la paz imperfecta. Como observa Galtung (1985) al tratar de elaborar una caracterización de la paz, ya sea positiva o negativa, es importante considerar la cuestión del desarrollo pues “la teoría de la paz está íntimamente conectada no solo con la teoría del conflicto, sino también con la teoría del desarrollo” (p.65) por lo cual el concepto de justicia social, también resulta de gran importancia. Para Harto de la Vera (2005), la complejidad del concepto de paz es producto mismo de la profundización que se ha hecho en el ámbito del conocimiento e investigación de la misma y no podía ser de otro modo, dado que nuevos componentes y variables emergen como importantes a la hora de considerar la naturaleza misma de la paz.

En dicho desarrollo conceptual, la cuestión de la paz pasa de ser abordada con criterios descriptivos hacia un horizonte de investigación donde comienza a plantearse de una manera más compleja y holística, por lo cual es visible el paso de una concepción de la misma más allá de su relación lineal con la violencia hacia la consideración de otros asuntos y factores que tienen clara incidencia en su naturaleza y presencia, en las diversas sociedades. En efecto, se hace visible que de aquel primer momento en que la paz es, especialmente, relacionada con la violencia y de la cual resulta la denominada paz positiva, que, como plantea Harto de la Vera (2007), se refiere a aquella idea en que el “concepto de paz que se puede denominar holístico, o paz positiva, y que se caracterizaría por la ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta” (p.118), se comienza a re-elaborar dicha concepción y surge entonces la denominada paz negativa.

En esta perspectiva, debe dejarse claro que la llamada paz positiva, según plantea Harto de la Vera (2007), se refiere a “una situación de justicia en la que las relaciones intergrupales son de tipo cooperativo, y se encuentran vigentes en su plenitud los derechos humanos” (p.129). De otra parte, como observa el mismo autor (Harto de la Vera, 2007), esta idea de paz, presenta en todas las culturas, tres características de gran valor: la primera, que implica que se está en un escenario donde se realiza la justicia; la segunda,

que es visible en dichas sociedades un sentido del orden y la tercera, que los integrantes de dichas colectividades manifiestan sentir una “tranquilidad de espíritu”; por consiguiente como sostiene Harto de la Vera (2007) “se trataría de un modelo ideal en el que el concepto de paz se asocia con otros valores considerados deseables, como la justicia, la libertad y la ausencia de cualquier tipo de conflicto” (p.129).

Por su parte, la denominada paz negativa, se plantearía como la simple ausencia de la guerra o de violencia directa, pero sin que haya presencia de un claro interés por las cuestiones relacionadas con la justicia. Para Harto de la Vera (2007), “en este sentido negativo, la paz vendría definida por la ausencia de violencia sistemática, organizada y directa. Esta concepción de la paz deja abierta la posibilidad a la existencia del conflicto violento” (p.130). Por consiguiente, desde esta mirada la paz se plantea como un asunto de “no guerra” y hace referencia a aquella condición en que se encuentran sociedades que si bien mantienen una relación de conflicto en el cual, sin embargo, no es visible la presencia del ejercicio de formas de violencia organizadas y duraderas.

Dentro de este tipo de paz, como observa Harto de la Vera (2007), se encuentran, a modo de ejemplo, aquellas sociedades en las cuales dos o más grupos se mantienen en una situación de conflicto sin que ello implique la declaratoria de una guerra, o también se puede aplicar esta idea de paz negativa a aquellos grupos que si bien presentan algunos casos de violencia no necesariamente se consideran en estado de guerra. Como puede observarse, la idea de paz positiva se puede considerar como un ideal de vida, dado que implica la presencia y la vigencia de unas condiciones de vida caracterizadas por la plena vigencia de todo aquello que garantiza la dignidad de la vida humana en tanto que, la paz negativa hace referencia a sociedades donde la cuestión del poder y las prerrogativas sociales hacen visible la desigualdad y la ausencia de una verdadera justicia.

La cuestión de la denominada paz imperfecta, como lo plantea Muñoz (2001), abre un nuevo campo de trabajo en torno a la paz, dado que considera que ésta no implica un estado perfecto ni mucho menos una cuestión resuelta; por lo cual la idea de una paz imperfecta no solo enriquece el diálogo y la discusión epistemológica, sino que también abre nuevas posibilidades sobre la construcción de la misma. El mismo Muñoz (2001) es claro en precisar que “la paz imperfecta nos «humaniza», nos permite identificarnos con nuestras propias condiciones de existencia y nos abre las posibilidades reales basadas en la

realidad que vivimos—de pensamiento y acción” (p.1); todo ello, por cuanto la paz debe ser considerada como una construcción humana y, por lo mismo, está sujeta a la presencia y la acción de diversas y variadas circunstancias.

Muñoz (2001) dice que “podíamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta a todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (p.14). Esta idea de paz imperfecta, sin embargo, abre una interesante discusión en cuanto si la misma puede considerarse como una situación que se encuentra entre la paz negativa y la paz positiva. Es más, el mismo autor (Muñoz, 2001), se pregunta si esta paz imperfecta no ubica a las sociedades y los grupos, en un punto donde ¿es visible la ausencia de violencia y la presencia de la justicia?

Finalmente, como plantea Muñoz (2001) la cuestión de definir y caracterizar la paz, genera un amplio abanico de posibilidades, es una discusión con la presencia permanente de elementos de renovación, tanto conceptual como epistemológica y, por supuesto de carácter práctico, por lo cual sería más adecuado hablar de paces dado “que existen muchos espacios donde se producen regulaciones pacíficas de los conflictos” (p.15), lo cual genera un extenso espectro de probabilidades. Así mismo, sería importante considerar las experiencias de cada una de las agrupaciones humanas que superaron sus conflictos y qué lecciones se pueden desprender de dichos procesos. Por lo tanto, la investigación en torno a los asuntos relativos a la paz, debe presentarse como un campo no solo amplio sino también abierto.

Es decir, las cuestiones relativas a los conflictos y las guerras hacen, desafortunadamente, parte de la historia de la humanidad y, por lo mismo, hay allí un importante acervo de experiencias que no pueden ser simplemente generalizadas dado que implican, igualmente la presencia de acentos culturales, diversos juego de variables, distintas ópticas sobre cómo entender la paz, la puesta en juego de diversas estrategias y acciones para su consecución, de las cuales sin duda pueden extraerse valiosas lecciones. No debe olvidarse, que en tiempos de globalización y complejidad, se está obligado no solo a pensar de manera global, sino también atender a las diferencias locales y culturales (Muñoz, 2001).

En síntesis, los grandes desarrollos que se han venido dando tanto en la cuestión académica como investigativa, hace de los asuntos de la paz, un campo de creciente desarrollo y complejidad. Así mismo, es claro que los altos grados de complejidad que han adquirido los diversos conflictos que se viven tanto al interior de los estados como aquellos que tienen escala planetaria, así como sus variadas expresiones de la violencia, están haciendo de la paz no solo un ámbito de cada vez mayor importancia científica y social, sino también está suscitando la necesidad de que se convierta en una cuestión de reclamo y reivindicación social, dadas las incidencias que ésta tiene para el bienestar y la seguridad del planeta y sus diversos pueblos (Morin,2001).

2.3 La cuestión de la formación para la paz: Sin duda alguna, la idea y la naturaleza de la formación juega un papel central en los procesos de aprendizaje; como bien observa Ramírez (2014), la noción de formación es crucial a la hora de entender el sentido y la naturaleza de los procesos educativos, dado que señalan con suma claridad si la propuesta educativa, realmente, enfatiza en la condición humana de una manera integral, o, si por el contrario, pone su empeño en determinadas dimensiones. En efecto, para toda propuesta educativa debe ser claro que la naturaleza humana es una condición inacabada y que el deber y el sentido de la tarea educativa debe ser forjar, precisamente, aquello que tiene relación con dicha condición humana.

Como ya planteó Savater (1997), el ser humano tiene el deber de realizarse como sujeto, como persona, como hombre o como mujer, dado que este tipo de condición no viene inscrita en el equipaje biológico, por lo tanto, el proceso educativo tiene una tarea que desarrollar frente a la pregunta del tipo de sujeto que debe formarse. Ahora bien, como lo ha observado Morín (1999), el ser humano es una unidualidad en que se conjugan tanto lo biológico como lo cultural y, por lo tanto, lo cultural es lo que corresponde a los procesos de socialización, educación y formación, que son llevados a cabo por la familia, la sociedad y la institución educativa. De ahí, que la acción de la escuela reconozca, comprenda y asuma con claridad en su proyecto educativo los procesos de formación, que permitan el desarrollo integral del ser humano.

Ahora bien, como observan varios autores (Ramírez, 2014, Zambrano, 2007 y Flórez, 1994) esta condición cultural y humana que debe construirse mediante el acto formativo se

caracteriza por la multidimensionalidad; es decir, aquella condición cultural a formar se caracteriza por presentar diversas aristas, ninguna menos importante que la otra, que requiere el planteamiento de un proyecto educativo-formativo de un alto grado de complejidad que permita atender cada una de estas dimensiones propias de la condición humana a desarrollar, pues como observa Ramírez (2014) se trata de que la escuela entregue a la sociedad tanto hombres como mujeres que posean las “capacidades necesarias para desempeñarse solventemente en las dinámicas económicas, sociales y culturales de un mundo que se globaliza cada vez más y que asume permanentemente nuevos escenarios de actuación” (p.108).

Por ello, resulta de gran importancia que la escuela no solo se contextualice debidamente sino que también conozca, reconozca y comprenda adecuadamente la naturaleza de los sujetos a fin de que la propuesta educativa no se limite ni a la transmisión de ciertos referentes de la cultura humana y social, sino que, a su vez, tenga definido el interés en las dimensiones que tienen que ver con aquellas otras aristas de la persona, de tal forma que a la formación de la inteligencia le acompañen, así mismo, el cultivo de la sensibilidad, la corporeidad, la voluntad, el sentido de la felicidad, la expresión inteligente de la afectividad y las emociones; igualmente, el desarrollo de valores y compromisos con lo público, resultan claves en estos procesos de formación (Ramírez, 2014). Por ello, es importante observar que se habla del desarrollo integral del ser humano.

Ahora bien, la cuestión de la formación de este sujeto, igualmente, debe atender las condiciones históricas concretas dado que implica la preparación de los sujetos que asumirán los retos y los desafíos de sus tiempos, por lo cual el asunto de la formación no solo debe ser una cuestión en abstracto sino también un intento, sólido y consistente, de atender a las características y los desafíos de los tiempos en los cuales se vive (Flórez, 1994). Por lo tanto, como bien observa Ramírez (2014), en las actuales circunstancias asuntos como la globalización, las cuestiones digitales, el desarrollo de sociedades del conocimiento y problemas como la pobreza, las desigualdades sociales y el alto grado de conflictividad que caracteriza a nuestras sociedades, deben tener el debido peso e importancia, dentro de las propuestas educativas.

Para Nussbaum (2012), por su parte, la vuelta a la auténtica condición humana se plantea, igualmente, como uno de los desafíos primordiales en la idea de formación que

debe identificar la propuesta educativa, dado que los desarrollos del capitalismo y su carácter instrumental y depredador han desviado el verdadero sentido de la formación y ha conducido a sociedades deshumanizadas y carentes de sensibilidad, donde la idea de una salvaje competencia ha hecho que se pierda del horizonte el valor de la vida y el planeta mismo. Como observa el mismo Morín (2001), se hace necesaria una vuelta a nuestra identidad terrena y al arraigo de la vida humana en aquello que realmente define su condición existencial y ontológica.

La misma Nussbaum (2005) reitera que frente a las complejas circunstancias que vive hoy el planeta y los diferentes grupos humanos que lo habitan, se hace necesario volver al cultivo de lo humano y esto se refiere a desarrollar en las generaciones de escolares, de ahora y del futuro, no solo un sólido pensamiento crítico sino también la capacidad de mirarse y verse a sí mismos, así como de ver a los otros en su diferencia y diversidad, de tal manera que se respete a la humanidad. Para la misma autora (Nussbaum, 2005), igualmente, ello debe traducirse en la presencia de hombres y mujeres con un claro sentido de lo político y lo ciudadano, condición ésta que les permitirá no solo ver lo otro y lo diferente no como algo raro y peligroso “sino como una invitación a explorar y comprender, expandiendo sus mentes y su capacidad de ciudadanos” (p.327).

Ahora bien, en sentido muy general, como plantea Flórez (1994), la formación trata de dar respuesta a la cuestión de cómo el proyecto educativo puede desarrollar en los educandos aspectos tales como la inteligencia, la autonomía y la solidaridad; y qué tipo de estrategias y acciones considera como las más idóneas para llegar a dar cumplimiento a tales propósitos. En tal sentido, la idea de ser aparece como una cuestión de carácter central en dicho proceso, pues como bien observa Ramírez (2014), este concepto de ser hace referencia a una perspectiva integral de la naturaleza humana y no solamente a una o algunas de sus dimensiones. Ello resulta de crucial importancia, justamente, en estos tiempos en los cuales las perspectivas humanísticas de la sociedad y la educación, parecen perder terreno, como anota Nussbaum (2012).

Por lo tanto, la idea de formación, dice Flórez (1994), debe ser una mirada sobre la naturaleza humana que convoque por lo menos tres aspectos: uno de carácter antropológico, que considere la totalidad de la condición de los seres humanos y permita, por consiguiente, el desarrollo de todo aquello que hace parte de dicha naturaleza, una

segunda de carácter teleológico, que contribuya al desarrollo de la razón, no como una característica de determinado grupo, sino como un atributo propio de la naturaleza humana y que debe ser potenciado, dado que en ello está el sentido del comprender y, finalmente, lo relativo a lo metodológico, en el que prevalezca la idea de formar una matriz que conlleve al permanente cuestionamiento, que mantenga abierta la posibilidad de enriquecer el desarrollo de la racionalidad misma.

Por consiguiente, este proceso de formación, sin duda, debe como ya se planteó antes, ubicarse muy claramente dentro de las condiciones socio-históricas mismas, por lo cual el proceso debe contextualizarse debidamente para que responda a la idea de formar un sujeto que tenga la capacidad de entender, comprender y pensarse a sí mismo y su sociedad impregnada por el riesgo y la incertidumbre tanto a nivel de las condiciones globales como de las características locales, dentro del cual desarrollará su acción (Ramírez, 2014) y que le depara desafíos y problemas, a los cuales debe dar respuesta. Por tanto, en primera instancia el asunto de la formación debe tener clara una idea de lo que es el ser humano, de una parte, y de otra, los desafíos que el momento concreto de la Historia le ofrece (Flórez, 1994).

Hace varios años la filósofa Arendt (1998), publicó su libro denominado, justamente: *La Condición Humana*, en el cual llama la atención sobre la necesidad de reconsiderar lo que es la misma condición en el mundo contemporáneo atendiendo básicamente a tres cuestiones que son centrales en dicha condición: la labor, el trabajo y la acción, dado que son estas tres cuestiones las fundamentales para definir la actividad humana, como expresión de su naturaleza. En dicho análisis, sin duda, la cuestión del ser, resulta de trascendental importancia, dado que, justamente, este asunto es el mejor indicativo de si los seres humanos han logrado alcanzar la autonomía, es decir, la capacidad de tomar decisiones, con relación a su vida personal y social.

Sin embargo, desde la educación vale la pena anotar que años antes, el denominado informe Faure (1973), había ya planteado la necesidad de volver a pensar la propuesta educativa, para dar una más adecuada respuesta a las nuevas condiciones históricas; en dicha perspectiva, el mencionado informe resalta dos postulados: uno que plantea que el desarrollo debe tener como propósito “el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos” (p.12), ya sea tanto

como persona, como miembro de una familia y de un grupo social. En tanto que el otro postulado, relacionado directamente con la educación, llamaba la atención sobre el hecho de la fragmentación que estaba experimentando el ser humano y lo necesario que era comenzar a formular las propuestas educativas de tal manera que se volviese a dar importancia especial al ser, en todas sus expresiones y dimensiones.

En consecuencia, como lo señala el informe Faure (1973), la educación debe volver a generar propuestas formativas que permitan el re-encuentro con esta condición humana y asumir, por consiguiente, una educación orientada “a formar este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo” (p.13) y frente a lo cual, solo una educación renovada, permanente y global, aparece como solución. Así mismo, agrega el informe, la educación para estos tiempos no puede detenerse ni reducirse a la adquisición de saberes, prácticas y conocimientos aislados sino que debe procurar un aprendizaje del ser, que le permita comprender y actuar con sentido y responsabilidad en la vida, tanto personal como social.

Recientemente, el denominado Informe Delors (1996), también insistía en la necesidad de que la educación de los tiempos actuales asumiese como una de sus más importantes tareas lo que denomina la formación “global de cada persona: cuerpo, mente y espíritu, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p.106). Igualmente, esta idea de un ser formado integralmente, exige una educación que lo asuma globalmente y, por lo tanto, le permita desarrollar “un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996, p.106). Por consiguiente, lo que se debe entender como formación debe estar relacionado con la idea de que los seres humanos deben ser vistos, desde la perspectiva educativa, como seres multidimensionales y complejos.

Por ello mismo, Morín (2001) reitera la necesidad de asumir la complejidad de lo humano, dada que la educación parcelada, pragmática y unilineal no logra ni comprender ni atender la misma naturaleza humana y, por lo mismo, le queda imposible proporcionar ese desarrollo multidimensional y complejo que lo caracteriza. Dice el mismo Morín (2001), que uno de los desafíos de la educación de estos tiempos es generar una educación que le

permita comprender a las personas que el destino individual, el destino como seres sociales y el destino como especie histórica están fuerte e inexorablemente unidos por lo cual “una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana” (p.63).

De otra parte, con relación a los tiempos que debe identificar y caracterizar la propuesta educativa es importante resaltar una doble crisis; por un lado, la crisis ambiental, que se produce como consecuencia de la violenta explotación que el sistema imperante ha hecho sobre la naturaleza y que ha llevado, finalmente, como observa Rifkin (1999) a que la Humanidad deba enfrentarse al hecho de redefinir su actitud frente a la naturaleza o a pagar una de las facturas más altas, como lo es el calentamiento global del planeta, asunto que pone en peligro la existencia de la vida humana misma. En efecto, los últimos cinco siglos de desarrollo, si bien trajeron extraordinarios cambios tanto en la naturaleza humana y su actividad, como en el planeta mismo, arrojan hoy un resultado que a decir del mismo Rifkin (1999) obliga a la Humanidad a comprender que “nuestra prosperidad se ha comprado a un precio muy alto” (p.23).

Desde la perspectiva social, como se plantea en El informe del Banco Mundial (2004), el desarrollo de una era de alto nivel de conflictividad y de inusitada violencia enfrenta a la Humanidad al hecho de que el desarrollo, en sus diferentes escalas, se ha traducido finalmente, en un grave acrecentamiento de los niveles de pobreza y desigualdad social, a lo largo y lo ancho del planeta; de otra parte, como lo recalca el mismo informe (Banco Mundial, 2004) “son los civiles las principales víctimas de estas consecuencias, los menores en particular y los ciudadanos de los países vecinos. Por lo regular, quienes toman las decisiones de iniciar las guerras, o mantenerlas, son relativamente inmunes a sus efectos negativos” (p.145). Por lo cual se hace imprescindible, que no solo la comunidad internacional y sus diversos organismos, sino principalmente, los sujetos sociales comiencen a desarrollar estrategias y acciones que permitan no solo generar frenos sino también participación directa en la solución de los conflictos mismos.

Dentro de esta perspectiva, el desarrollo de la sensibilidad, de un claro sentido de lo político y la consolidación de sistemas democráticos, sólidos y participativos, se plantean como estrategias que deben desarrollarse durante las propuestas educativas y los procesos de formación que les son inherentes. La cuestión de la violencia y el conflicto, justamente,

comienza a florecer en aquellas sociedades donde los sujetos carecen de una clara idea de los juegos de poder, de las manipulaciones de lo económico y de las aberrantes y nefastas manipulaciones de las diferencias culturales y étnicas, que hacen que los pueblos caigan en las trampas de los conflictos y las guerras civiles (Banco Mundial, 2004). Por lo tanto, es claro que en un mundo dentro del cual el desarrollo fracasa y la violencia y los conflictos impiden el desarrollo mismo, se hace necesario que los procesos de formación se contextualicen debidamente, a fin de que los sujetos comprendan y participen activamente, en la superación y transformación de las condiciones que generan dichas situaciones.

Por lo tanto, la cuestión de la formación más allá de las abstracciones teóricas y conceptuales, también exige de la institución educativa y de los docentes posturas pedagógicas y formativas que lleven el quehacer docente a superar el pragmatismo que se ha desarrollado alrededor de la idea del desarrollo de “la inteligencia”; se hace urgente y necesario, así mismo, superar el círculo vicioso de una formación “integral” que sigue girando en torno a una educación cientifista y más orientada a la vinculación al trabajo que, a una participación, activa, permanente y creativa, en torno a los asuntos que atañen a la vida personal, comunitaria y social. Como ya se planteó, el carácter multidimensional del ser humano y la complejidad de su misma condición requieren de propuestas educativas y formativas que recuperen del olvido dimensiones tan importantes como la emocional, la sensible, la ética y la política, entre otras (Faure, 1973).

Particularmente, en la idea de formar sujetos que sean capaces de construir paz la cuestión de la formación política y la formación ciudadana resultan de gran importancia, especialmente, por cuanto estos tipos de formación se orientan no solo a llamar la atención sobre el compromiso con la vida comunitaria y social y la necesidad de que los sujetos asuman responsabilidades con relación al desarrollo y estabilización de una convivencia pacífica y duradera, una superación inteligente y solidaria de los conflictos así como la adquisición de responsabilidades frente a lo que es la vida y el desarrollo de la comunidad (Magendzo, 2004). Como observa Cortina (1993), cuando se construye una sociedad con un claro sentido de la democracia, la ciudadanía y el ethos político, tanto hombres como mujeres son tenidos en cuenta y por lo mismo son llamados a construir y comprometerse con la paz.

Desde esta perspectiva, conviene recordar con Magendzo (2004), que tradicionalmente la escuela ha asumido la formación ciudadana y la ciudadanía, fundamentalmente, como el desarrollo de un variado conjunto de prácticas, específicas y vivenciales, que estaban directamente relacionadas con las prácticas de la vida civil características del contexto en el que la escuela se ubica y que tienen relación directa con algunos derechos básicos como el derecho y la obligación de participar en los diversos procesos electorales tanto locales, como regionales y nacionales. Este sentido de la ciudadanía, igualmente, está estrechamente vinculado a otras facultades relacionadas con asuntos como hacer uso de la libertad de expresión, ser protegido por las prerrogativas sociales básicas, tener la opción de intervenir en los asuntos de la comunidad, entre otras. Vale observar que las nuevas constituciones han ampliado significativamente el espectro de dichas posibilidades sociales, económicas y culturales.

De otra parte, como observan Vera y Vera (2016), la noción de ciudadanía, en atención a la formación de sujetos comprometidos con la construcción de paz, también implica una condición jurídica que hace referencia a la situación de los individuos frente a determinadas prerrogativas sociales, económicas y políticas, pero igualmente impone a los sujetos también determinadas obligaciones; ello resulta esencial, dado que es el colectivo el que reconoce y otorga dichas prerrogativas pero igualmente exige ciertas retribuciones. Por ello mismo, una formación de la voluntad política implica no solo el reconocimiento de las facultades del individuo sino también los compromisos que este contrae con la colectividad.

De modo que, todo este debate deja claro que en las actuales condiciones históricas la escuela enfrenta una noción de ciudadanía mucho más enriquecida dentro de la cual, como observa Magendzo (como se citó en Vera y Vera, 2016, p.9), deben considerarse por lo menos las siguientes aristas, planteadas dentro de la idea de formar un sujeto que se asuma como constructor de paz:

- “la arista política cuyo sentido debe orientarse a la formación y la consolidación de unos imaginarios en torno a la democracia, el conflicto, la paz y la ciudadanía que arraiguen en los sujetos una verdadera voluntad política.

- la arista socio-económica, referida al hecho de que los productos y las condiciones generadas por el desarrollo, dentro de un sentido auténtico de la paz, deben producir y garantizar a todos los participantes de la comunidad una vida caracterizada por la igualdad, la dignidad y la justicia.
- la arista ecológica, que plantea el desarrollo sustentable dentro del proyecto social y se convierte en un imaginario y una idea de la naturaleza como un componente clave dentro de la idea del desarrollo.
- la arista cultural, pone énfasis en los asuntos que tienen que ver con la multiculturalidad, la diversidad étnica y el reconocimiento de la diferencia, como una condición propia de los tejidos sociales y nacionales.

No obstante, tanto para los maestros como para las maestras debe quedar claro que, cuando se habla de la "escuela como comunidad democrática", se hace referencia a una vieja idea sobre el papel de la institución educativa, esbozada desde los griegos, en el sentido de que el espíritu que se esperaba fundamentara todo proyecto educativo, lo cual se hizo más visible desde el denominado Siglo de las Luces, y que debería traducirse en asuntos como, por una parte, el respeto, la igualdad, la libertad y la autonomía en tanto que condiciones propias y necesarias para la participación social y, por la otra, el desarrollo de una base racional y epistemológica que tuviese como sentido y horizonte el desarrollo de una actitud crítica, la emancipación personal y el progreso de la comunidad misma (Giroux, 2012). Ambos fundamentos han sido y son todavía el horizonte de valor de la escuela democrática. En efecto, como lo plantea Magendzo (2004), la "escuela como comunidad democrática" debe ser la expresión y la realización de una voluntad cultural y política, propia de los regímenes democráticos.

Por lo tanto, la idea de ser un sujeto formado para ser constructor de paz, debe caracterizarse tanto por un alto grado de sensibilidad social como por una consistente y consciente apropiación de los valores propios que la democracia inspira, solo ello hará posible que el ejercicio pedagógico conlleve a la realización de prácticas formativas democráticas, sin las cuales, por un lado los sujetos no comprenderán la relación entre

violencia y paz y, por lo mismo, sus compromisos, tanto en lo personal como en lo colectivo, poco contribuirán a prácticas de vida que ayuden a impulsar proyectos de transformación social. La escuela ha de preparar a todos los participantes en la experiencia educativa para que sean idóneos y comprometidos con la idea de asumir en el futuro las vivencias y los hábitos democráticos (Dewey, 1995).

En consecuencia, es de esperar que la escuela sea tanto la institución como la herramienta adecuada para formar sujetos de paz, consolidar formas no violentas de resolución de conflictos y optimizar la convivencia pacífica y democrática (Vera y Vera, 2016). Para que ello suceda, por lo tanto, la escuela deberá convertirse en un escenario para el desarrollo de permanentes vivencias y prácticas de paz, así como un centro de reflexión sobre la experiencia social e histórica del conflicto, no como un mecanismo de agresión y de violencia, sino como una condición inevitable pero, igualmente, creativa y dinámica que impulsa procesos de desarrollo y de transformación de las condiciones de vida de los sujetos y las comunidades (Galtung, 1985). Es decir, si por encima de todo, dadas las exigencias de este tiempo, se hace importante y necesario que la institución educativa sea un espacio no solo de la autonomía, el compromiso, la ciudadanía responsable y la participación política, en sentido reflexivo y solidario.

Finalmente, debe dejarse claro que en las actuales circunstancias que vive la democracia colombiana, el Estado ha dotado a las diversas instituciones, los maestros y las maestras, así como a los escolares, de documentos y espacios que pueden contribuir a la formación de esos sujetos de paz que el denominado Acuerdo de Paz requiere para que esta condición de vida y forma de relación y convivencia entre los seres humanos, pueda llevarse a cabo satisfactoriamente. Debe recordarse, a manera de ejemplo, el denominado Proyecto Educativo Institucional (MEN, 1994) que faculta a las escuelas a considerar en su proyecto educativo aquellas cuestiones esenciales para la vida comunitaria; el documento sobre Competencias Ciudadanas (MEN, 2003) cuya intención es consolidar un sentido actualizado e integral de la ciudadanía, todo lo cual va acompañado de la creación de las cátedras de Formación Ciudadana y la reciente Cátedra de la Paz.

En efecto, el estado colombiano, mediante esta cátedra de la paz considera que la noción de paz, más allá de las connotaciones filosófico-políticas, se refiere a un anhelo humano de encontrar condiciones de segura tranquilidad que permitan el desarrollo de una

convivencia social caracterizada por garantizar el desarrollo digno e integral de las personas. La noción de paz, por consiguiente, cobra un sentido positivo, especialmente en aquellas sociedades donde se reconoce la existencia y el papel del conflicto, como una condición de transformación de la situación social, que nunca puede ser estacionaria y que, precisamente, gracias a estos conflictos asumidos de manera creativa, participativa, respetuosa e inteligente permiten la evolución de la sociedad misma.

Por consiguiente, la paz como reclamo y como derecho social, se refiere a un camino que debe conducir mediante acciones, inteligentes y participativas, a una creciente cualificación de las condiciones de vida, gracias tanto al reconocimiento del conflicto como fuerza que propicia el cambio, como a la necesidad no de eliminar éste y sus actores ni de superarlo de cualquier forma sino de propender por su transformación a fin de proponer y generar alternativas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de desarrollo social y personal. Sin embargo, para que ello se produzca, como lo expresa la Resolución de las Naciones Unidas (1998), se debe contribuir a la generación de una cultura de paz, entendida ésta como el desarrollo en los sujetos sociales de imaginarios, valores, actitudes, y comportamientos que rechacen la violencia y asuman el conflicto mediante mecanismos de diálogo, participación y negociación que conlleven a su transformación.

Ello, en consecuencia, implica la formación de sujetos sociales conscientes y formados dentro de los imaginarios, los valores y las actitudes propias de la convivencia social tolerante, dialogante y no violenta, que jalonen este propósito de la paz y contribuyan a un desarrollo social humano y sostenible. Es decir, la generación de una cultura de paz la cual resulta totalmente imposible sin participación, permanente y activa de las instituciones educativas dado el poderoso papel de éstas como vehículos tanto portadores de la cultura, como lo señala Bruner (2000), como de su extraordinaria influencia en la creación de los referentes que guiarán la vida de los niños, las niñas y los jóvenes. La misión de la educación, en las actuales circunstancias históricas, tiene precisamente que ver con el desafío de formar hombres y mujeres conscientes de este mundo global en el que habitamos, pero también el reconocimiento del ámbito local en que desarrollan su vida cotidiana y los compromisos que ello implica, en ambas perspectivas.

Ello es lo que hace que, precisamente, la educación y la escuela se conviertan, como procesos e instituciones, en elementos claves no solo en lo que tiene que ver con la

formación de los sujetos sociales para dicho propósito, sino también en la creación y consolidación de una verdadera cultura de paz. Es decir, la institución educativa se convierte en el escenario donde se suceden los aprendizajes, se desarrollan las experiencias y se consolidan los imaginarios y las conceptualizaciones que permiten entender y actuar dentro de la realidad; por lo cual se convierte en el lugar privilegiado para darle vida y forma a la experiencia de la convivencia. Por lo mismo, la institución educativa es el ámbito de lo político, es decir, el lugar donde el ser humano toma conciencia de lo colectivo, de lo público, de lo que significa vivir en colectividad.

Desde esta perspectiva, como observa Giroux (1993), las nociones de ciudadanía, democracia y paz como tradiciones históricas revisten especial importancia en el proceso educativo, en la medida que se constituyen en prácticas sociales, referentes valorativos y actitudes que tienen singular importancia dentro de la constitución de los sujetos y las sociedades, dadas sus connotaciones políticas y que, por lo mismo, exigen propuestas pedagógicas para hacer viable su contenido en las vivencias y las prácticas sociales. Por lo cual, es sin duda la escuela, como ámbito de la cultura, la institución que debe asumir su cultivo y desarrollo dentro de los imaginarios de los niños y los jóvenes.

3. Resultados de la investigación

3.1 Resultados Generales: La intensificación de los numerosos conflictos que caracterizan a la geografía mundial de nuestros tiempos y sus efectos sobre personas, comunidades y naturaleza, han puesto de relieve la necesidad de generar, en todos los espacios de la vida social, una cultura centrada en la idea de la paz; una cultura que, no solo debe encaminar su esfuerzo en la idea de resaltar la importancia de este estado de la vida social sino, primordialmente, su valor y su papel en el aseguramiento de condiciones de vida que garanticen a cada ser humano bienestar, una solidaria y grata convivencia, así como el respeto por su condición de vida particular. Una paz que, en fin, permita a cada comunidad avanzar en su idea de desarrollo, en la confirmación de su propia condición de vida y en la apertura, confiada y segura, hacia los demás gracias al desarrollo de un espíritu tolerante y respetuoso. En definitiva, una cultura centrada en la idea de que la paz no solo es una condición de vida sino, fundamentalmente, un derecho inalienable de cada ser humano.

De otra parte, resulta claro para la institución educativa que el denominado Acuerdo de Paz, implica no solo un compromiso del Estado, la fuerza combatiente que se integra a la sociedad, la sociedad misma, sino que ella misma, como institución de fuerte arraigo en la comunidad rural y formadora de las generaciones de hombres y mujeres que darán sentido, solidez y permanencia al propósito de una paz estable y duradera, tiene un compromiso definitivo que cumplir en tal sentido, y por lo tanto, dicho anhelo debe ser plenamente incorporado al ideario de la institución educativa y su proyecto educativo. Para ello, la institución no solo debe revisar y adecuar su misión y su visión sino y, esto es lo crucial, comenzar a desarrollar estrategias pedagógicas y educativas, que permitan por una parte, incorporar a la comunidad educativa a dicho propósito, y por otra, al desarrollo de procesos formativos encaminados a formar generaciones de hombres y mujeres seria, consciente y responsablemente comprometidos con la paz.

Sin duda, la incorporación de esta responsabilidad institucional debe ir más allá del mero ejercicio académico y como se pudo observar en el desarrollo de la entrevista y el trabajo de campo, no es una tarea fácil, dado que, en ocasiones, el mismo Estado no genera condiciones favorables para ello; pero los maestros y las maestras no solo son conscientes

de ello, más aun cuando esta institución no solo ha sentido el peso del conflicto en su dinámica, sino también por cuanto considera que la paz, es más que un estado y una condición de vida deseable, porque ello repercute en su estabilidad laboral, el desarrollo de su quehacer educativo y, como no, en la calidad misma del acto educativo que merecen recibir los escolares. Los educadores, en efecto, reconocen que el conflicto y la violencia han quitado a la escuela, los escolares, las maestras y los maestros, y a la misma comunidad educativa, un conjunto de condiciones que se requieren para que la experiencia escolar resulte gratificante, formativa y enriquecedora.

Ahora bien, la paz ha sido siempre planteada como un anhelo humano de gran importancia, dado que su presencia implica una doble perspectiva: por un lado, la presencia de un estado o situación de seguridad, que a su vez, se traduce en una condición de tranquilidad, seguridad y bienestar, situación aplicable tanto a los individuos como a las colectividades mismas y, que por lo mismo, genera circunstancias favorables para el desarrollo de adecuadas condiciones de vida; la otra perspectiva, tiene que ver ya sea con la finalización de una guerra o conflicto, o la ausencia de desavenencias entre las comunidades o los estados, generándose, por consiguiente, una relación de cordial convivencia entre los mismos. En definitiva, la cuestión de la paz, está íntimamente relacionada con el asunto de una convivencia armoniosa y estable, ya sea entre los individuos, las comunidades o los estados. Dado que la escuela es el escenario, por antonomasia, dentro del cual se construye la convivencia, apropiarse esta cuestión resulta de crucial importancia.

Así mismo, como se planteó este anhelo humano no es de exclusivo interés de una cultura humana, en específico, sino como lo mostró Galtung (1985), todas las culturas han hecho manifiesto su interés en el valor y la importancia de dicho concepto y situación; así mismo cada cultura, religión y cosmovisión ha creado un concepto propio para definirla, pero independiente de si le define en términos como paz, Peace, shalom o chowa, lo evidente es que dicha cuestión ha preocupado a todas las civilizaciones. Tal vez la diferencia más importante está en el hecho de que las culturas orientales, específicamente, plantean el asunto como algo inherente a la naturaleza interior del ser humano mientras que para Occidente, la cuestión tiene un carácter marcadamente exterior al hombre, dada la naturaleza misma del ordenamiento mundial y la geopolítica resultante (Galtung, 1985). Sin

embargo, como se plantea en la definición básica de paz, estas dos concepciones mantienen su validez y no resultan del todo antagónicas o excluyentes. Dicha distinción resulta de gran valor para la escuela, dado su interés tanto en el sujeto como en la comunidad.

Por lo tanto, la idea de una cultura de la paz aparece como algo claramente vinculado a la naturaleza humana y social y ha sido una preocupación de hombres, mujeres y sociedades a lo largo de la historia (Galtung, 1985); sin embargo, a diferencia de otros tiempos, en los actuales momentos del devenir histórico se desea poner énfasis más en la cuestión de la paz, no queriendo decir ello que la cuestión de la guerra o del conflicto mismo, pasen a ocupar un papel secundario. Por el contrario, se reconoce, como lo planteó el mismo Galtung (1985), que entender la guerra y enfrentar el conflicto con una actitud positiva, se convierte en una cuestión necesaria a la hora de pensar la paz. Lo que se plantea, como lo muestra Harto de la Vera (2005), es darle una oportunidad conceptual, investigativa y vivencial a la cuestión de la paz, deseando que este cambio de mirada contribuya a encontrar caminos hacia un mundo más armonioso, respetuoso y tolerante. En ello, resulta valioso el actuar de la escuela dado su carácter formador.

Igualmente, la noción de paz, a pesar de ser ésta un permanente deseo de las personas y las colectividades, sin embargo, está lejos de suscitar los acuerdos teóricos y conceptuales básicos, que permitan su adecuada construcción como un referente cultural y de vida, caracterizado por la estabilidad y la sostenibilidad. Sin embargo, es claro, que los trabajos de Johann Galtung, marcaron un hito importante en la consolidación de un campo de investigación y de reflexión sobre dichas cuestiones y sentaron las bases para sus desarrollos presentes y futuros; igualmente, dejaron claro que si bien las relaciones entre paz y guerra han sido estrechas, tanto histórica como conceptualmente era necesario volver a dar a la paz un campo propio de desarrollo y desistir, del excesivo énfasis que tuvo la guerra en los diferentes estudios, durante mucho tiempo (Harto de la Vera, 2005). Todo ello ha contribuido, por consiguiente, al desarrollo de un interés, tanto académico como social, sobre tan importante cuestión.

En esta perspectiva, la noción de paz ya sea como estado personal o como situación de relación entre comunidades o estados, se ha ido enriqueciendo generando categorías como la paz positiva, la paz negativa o la misma paz indeterminada, a partir de las cuales es posible articular no solo propuestas investigativas, sino también propuestas prácticas que

permitan a los individuos y las comunidades enfrentar la tarea de construir imaginarios y prácticas sociales que posicionen la paz tanto en la mente de los seres humanos, como lo propone la UNESCO (1998), sino también como condición de convivencia. Por ello mismo, es tarea de la escuela garantizar no solo las prácticas de convivencia pacífica y democrática, la resolución inteligente y creativa de los conflictos, sino también la apropiación, teórica y conceptual de dichas categorías, de manera que propicien en los futuros ciudadanos posturas críticas y reflexivas sobre el particular.

Ahora bien, el siglo XX fue, sin duda, un siglo en el cual las guerras y los conflictos alcanzaron una gran intensidad; el reordenamiento del mundo, la redistribución de los poderes, los procesos de descolonización, la caída del muro de Berlín y la inestabilidad de las naciones, están en la raíz de este alto grado de conflictividad (Banco Mundial, 2004); mas también, este siglo muestra una gama de interesantes procesos encaminados al logro de la paz, algunos notablemente exitosos, otros, desafortunadamente fallidos, de los cuales, sin embargo, se han extraídos interesantes lecciones, que llevan a que los nuevos intentos presenten mejores resultados. Un período de guerras y conflictos, por lo tanto, también es un período de búsqueda de la paz, solo que en nuestra cultura actual se ha enfatizado más en la guerra y el conflicto y ha dejado la cuestión de la paz, en un lugar secundario, a pesar de su importancia como anhelo humano y derecho de las colectividades. Por ello mismo, es claro que corresponde a la escuela, entre otras instituciones sociales, generar los espacios para comprender, apropiar, reflexionar y vivenciar la convivencia pacífica, de tal manera que se convierta en un referente académico, social y vivencial y, por lo mismo, forje nuevas lógicas y actitudes sobre cómo ver y asumir el desarrollo de la vida personal, comunitaria y social.

Debe destacarse aquí, a manera de ejemplo, que cátedras como las de Ciencias Sociales, jugaría un papel más interesante y definitivo en la idea de construir paz, si se mirasen como un asunto de cómo los pueblos han librado interesantes experiencias en búsqueda de la paz y no como un recuento de conflictos, batallas y hechos de violencia, en los cuales surgen héroes, se justifica la derrota y la opresión de pueblos y se hace normal que haya vencedores y vencidos. La escuela y sus maestros pueden dar un soporte importante a la cultura de la paz, si se miran los episodios históricos como procesos encaminados a

producir un encuentro entre los diferentes pueblos y al descubrimiento de lógicas destructivas, que llevan por caminos no deseables a los distintos pueblos de la tierra.

De otra parte, conviene resaltar, que para la escuela esta es una tarea de carácter global y que si bien parte de las condiciones particulares de cada institución, sin embargo, puede contar y sumarse a la tarea que vienen desarrollando diferentes organizaciones internacionales, como la ONU, la UNICEF y la UNESCO, entre otras, que no solo hacen visible los desastres sociales y ecológicos que los diferentes conflictos sociales han dejado, sino que, igualmente desarrollan, cada día un más evidente compromiso para que la paz comience a tener un lugar muy importante entre los Estados, la comunidad mundial, las instituciones y las personas. Es decir, la escuela y los diversos actores educativos, así como los escolares, deben comprender con mayor claridad aquello de construir una cultura de la paz.

3.2 Sobre los resultados específicos: Ahora bien, sobre las cuestiones específicas que motivaron el desarrollo de la presente propuesta investigativa se plantearán a continuación los resultados más relevantes obtenidos tanto del análisis de los documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, los proyectos actualmente en marcha, así como los resultados del análisis de las apreciaciones de los maestros y las maestras, obtenidos mediante la aplicación de la entrevista:

Con relación a la existencia de herramientas propicias para el desarrollo de una cultura de paz, por un lado, debe observarse que en atención a lo planteado en la Ley General de Educación (MEN, 1994), el Centro Educativo Rural de “Chíchira” tiene su Proyecto Educativo Institucional, que fue renovado y acogido por la comunidad educativa; como constancia de ello está el Acuerdo del 24 de noviembre de 2017: dicho Proyecto Educativo, orienta la labor educativa y formativa y, por lo tanto, compromete a todas las sedes adscritas a dicho Centro Educativo Rural, entre ellas la sede “El Naranjo”; en el mismo se destaca que busca ofrecer una propuesta educativa pertinente para el sector rural. Es interesante observar que en dicho Proyecto Educativo se reconoce la situación de una población campesina sometida a las duras condiciones generadas por el conflicto armado que vive el país y que afecta el desarrollo de la labor educativa, dado que crea condiciones poco propicias para la misma.

Este reconocimiento, sin duda genera, por un lado, una condición que lleva a la escuela a no solo sentir el peso y la violencia que dicho conflicto acarrea, sino también a la adopción de estrategias que permitan enfrentar tal flagelo ya sea tratando de minimizar su impacto o generando apuestas que busquen estabilizar una población que, en primera instancia, desea abandonar el territorio, en búsqueda de seguridad y mejores condiciones de vida. Dentro de esta perspectiva, es interesante observar el desarrollo de un Proyecto Ambiental encaminado a la preservación y cuidado de dos importantes fuentes de recursos hídricos; dicha propuesta se formula a partir del mismo proyecto ambiental escolar y que tiene como fundamento los denominados componentes del Proyecto Educativo Rural: Calidad de la educación básica, fortalecimiento de la capacidad institucional en la formulación y gestión de proyectos, y la formación para la convivencia escolar y comunitaria.

Como se observa, el proyecto sobre la cuestión ambiental no limita su esfuerzo a la atención de las corrientes hídricas, sino que se orienta, igualmente, como una estrategia que permite fortalecer un sentido claro de ciudadanía, dado que no limita su acción solo al trabajo en el aula sino que también busca crear un fuerte nexo entre escuela y comunidad, que permita fortalecer la convivencia, tanto a nivel de los escolares como de la comunidad misma, así como también a darle una dimensión territorial a la labor escolar. Sin duda, esta estrategia permite pensar un camino hacia la paz, desde lo local, es decir, desde las características propias del contexto geográfico de la escuela; además, conviene resaltar que esta iniciativa, apoyada en el Proyecto Educativo, está contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad y sus vínculos y generando una alternativa de apropiación del territorio por parte de niños y niñas, que ya comienzan a pensarse como sujetos de derechos.

La modalidad educativa que impera en la institución es, preferencialmente, la de Escuela Nueva, lo que permite flexibilidad en el trabajo académico, así como una participación más activa de la comunidad en el proyecto formativo; así mismo, debe observarse que la estrategia educativa reconoce, respeta e involucra en el proceso de formación los saberes tradicionales lo cual, sin duda, genera una mejor apropiación de los saberes dado que la formación se mira como diálogo de saberes, lo cual permite una mejor conciencia sobre lo diferente, lo diverso y el respeto que ello conlleva. Todo ello favorece la idea de cómo afrontar de manera creativa los diferentes conflictos, condición necesaria para la formación de sujetos capaces de enfrentar la creación de una cultura de paz.

Otra cuestión que se visibiliza en el desarrollo del análisis de los documentos, está en el hecho de que frente al Acuerdo de Paz, la institución reconoce la situación del posconflicto que comienza a generar en el Estado, la sociedad y las comunidades, unos nuevos desafíos, siendo uno de ellos la implementación de la Cátedra de la Paz. Frente a dicha cátedra, la sede “El Naranjo”, viene desarrollando los contenidos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional; los docentes dicen estar enfocando el asunto de tal manera que se articule su desarrollo con otras cátedras como las relativas al desarrollo de Competencias Ciudadanas. Sin embargo, no se presentan evidencias de que dicho intento de integración se esté llevando a cabo o, por lo menos, que ya esté arrojando algunos resultados concretos.

De otra parte, también es importante destacar que el Gobierno Escolar se constituye en otra valiosa herramienta que puede contribuir a la formación de sujetos que se comprometan con el desarrollo de una cultura de la paz, en cuanto su trasfondo de formación política y ciudadana, permitiría el desarrollo de niveles de formación y de conciencia, que favorecerían el desarrollo de la cultura que el posconflicto exige; a ello debe sumarse la existencia del denominado Manual de Convivencia en cuanto éste se plantea como “un acuerdo colectivo expresado en los compromisos que asume cada uno de los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de crear y favorecer ambientes propicios para el desarrollo de la personalidad y la convivencia armónica” (PEI, p.36). Así mismo, convendría señalar que algunas cátedras y proyectos, como el de valores, se recuerda y se refuerza la idea de paz, tanto como ideal humano, como un derecho de toda persona, así como la necesidad de su defensa y su cultivo.

Finalmente, es importante recalcar que si bien existen estas y algunas otras herramientas que crean condiciones favorables para el desarrollo de una cultura de paz, se hace necesario e importante que se lleve a cabo una readecuación de gran parte de los documentos institucionales para incluir aquellos aspectos clave de la formación que tienen que ver con las aristas de la ciudadanía, la formación político y el objetivo social, estatal e constitucional de la paz. Lo interesante y suficiente, no es hacer eco a la política gubernamental, sino más bien contextualizar dicha política dado que si bien la violencia y el conflicto tienen características generales es, igualmente cierto, que la Ley General de

Educación, favorece el desarrollo de cierto grado de autonomía institucional, que permite formular estrategias y propuestas concretas frente a los desafíos del posconflicto.

Aunque resulta de significativa importancia que la institución, particularmente, la sede “El Naranjo”, reconozca no solo el impacto del conflicto y que se tradujo, por ejemplo en una importante reducción de la población rural, la cual se vio obligada a abandonar el sector, con la consiguiente pérdida de población escolar, así como que el Acuerdo de Paz, da espacio a los procesos inherentes al posconflicto, hace necesario e importante explicitar en los diversos documentos la idea y el proyecto de generar una cultura de paz, mediante una más sensible y visible importancia frente a las aristas, éticas, políticas y ciudadanas, en el proceso de formación de las nuevas generaciones de niños y niñas. Igualmente, sería importante pensar en algunas adecuaciones curriculares que sensibilicen sobre los asuntos en mención.

En efecto, las cuestiones relativas a la conceptualización, naturaleza, tipología y efectos de los conflictos, la enorme y cruel carga de violencia (física y emocional) que conllevan, así como el concepto, el valor y el significado de la paz como ideal, como forma de vida, tanto personal como social, y su alcance como derecho fundamental deben, por lo tanto ser reflexionados para que se vaya generando no solo una conciencia clara sobre los mismos, sino también para el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva que permita apropiarse y comprender la enorme importancia de crear y consolidar una cultura de la convivencia democrática y de la paz.

Es indudable, que la sede “El Naranjo” así como la mayor parte de las instituciones educativas locales, regionales y nacionales, cuentan con numerosas y variadas herramientas a partir de las cuales pueden, efectiva y realmente, vincularse a los desafíos del posconflicto y más, precisamente, a la creación de una cultura de paz; algunas de estas herramientas solo deben readecuarse con el propósito de hacer visibles los compromisos institucionales frente a este desafío, ello es lo que habría que hacer con el PEI; otros deben adecuarse a las exigencias del momento histórico nacional, regional y local, como puede suceder con los requeridos ajustes curriculares. En tanto que en otros casos, los maestros y las maestras, deberán hacer un importante esfuerzo de imaginación y creatividad, para crear las herramientas que hagan posible dichas metas.

Desde la perspectiva de aquello que se debería sugerir como ajustes institucionales que contribuyan más decididamente al desarrollo de una cultura de paz, para la sede “El Naranjo”, se abre un enorme abanico de posibilidades y que requieren un adecuado proceso de negociación entre los miembros de la comunidad educativa y de la misma con la dirección central del Centro Educativo Rural; ello con el propósito de que más adelante, dadas las condiciones de ruralidad que identifican las demás escuelas del sector, se puedan adelantar experiencias en el mismo sentido. Es importante observar aquí que, en efecto, la cuestión del conflicto no afectó por igual a todas las instituciones así como es, igualmente cierto, que todas ellas deben comprometerse tanto con la formación de un sujeto ético-político y la consiguiente tarea de la construcción de la cultura de paz.

Sin embargo, dado que independiente de la situación de cada escuela, existe la idea de la formación integral y, así mismo, la importancia de insistir en la formación de la subjetividad política y la ciudadanía, las sugerencias que se pueden hacer, igualmente, pueden ser asumidas por todas las sedes de la institución. En efecto, la cuestión de formar ciudadanos auténticos, es decir hombres y mujeres, comprometidos con la seguridad, la paz, la convivencia armónica y democrática, así como el desarrollo mismo de la comunidad, hace que pensar en un sujeto orientado a participar en la construcción de una cultura de paz, no debe ser patrimonio exclusivo de una escuela en particular.

Así mismo, atendiendo al hecho de la situación de violencia que vive el país y particularmente, Norte de Santander (CONSORNOC, s.f.), es importante que todas las instituciones den mayor atención a este desafío que genera el posconflicto y se comiencen a crear, mediante el trabajo educativo, estrategias y acciones que contribuyan a fortalecer la idea de consolidar una propuesta de paz, estable y duradera. La situación planteada por el Acuerdo de Paz, si bien da prioridad a las regiones rurales, esta cuestión de formar hombres y mujeres con alto y claro sentido de la paz, no puede ser obviada en ninguna institución educativa. La paz, como se observó no solo es un ideal humano sino también una cuestión que permite garantizar, seguridad, justicia y desarrollo, por lo cual debe ser un sentimiento y un propósito plenamente compartido por todos.

Ahora bien, dado que toda propuesta educativa comparte un alto número de propósitos y objetivos así como desde la perspectiva de la política educativa, toda escuela debe hacer eco a un propósito nacional, es claro que algunas de las propuestas aquí planteadas no se

limitan a la sede “El Naranjo”, sino que pueden ser asumidas por cualquier institución educativa; además, está el hecho de que la formación ciudadana ya avanza en todas las instituciones educativas y lo que aquí se plantea es una reorientación de dicha formación, que permita vincular el ideal de la paz, como un referente permanente, de la misma.

Por consiguiente, atendiendo el objetivo propuesto, se hace importante que la institución educativa genere unas condiciones tales que permita a los maestros y las maestras, tanto el reconocimiento como la apropiación de todos aquellos elementos conceptuales inherentes a la cuestión de la dicotomía violencia-paz, que identifica la cuestión, así como también la apropiación de las herramientas que permitan la construcción de una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de las aristas éticas, políticas y ciudadanas del ser humano así como de los componentes básicos de una cultura de paz. En tal sentido, respetuosamente, se sugiere que la escuela:

- Lleve a cabo la generación de una contextualización del sector rural que permita visibilizar los efectos del conflicto armado y la situación de este contexto rural frente a la nueva condición que se genera frente al posconflicto.
- Proceda a producir una actualización de su PEI y los demás documentos institucionales, con el propósito de visibilizar en compromiso institucional que se deriva del Acuerdo de Paz y de los desafíos propios del posconflicto.
- Incluya dentro de la propuesta pedagógica y educativa algunos principios que favorezcan de manera más visible la idea de formar un sujeto que asuma los desafíos de construir paz, tanto personal como colectiva.
- Igualmente, acompañe las estrategias de resolución de conflictos, con premisas que destaquen y orienten un trabajo encaminado a producir una apropiación más precisa del valor de la paz, así como la necesidad de un sujeto que la haga posible.
- Genere dentro de la organización del colectivo docente y su dinámica de trabajo, criterios de práctica cotidiana que aseguren un trabajo permanente sobre el compromiso institucional con la paz.
- Así mismo, sería importante que genere espacios de capacitación docente que permitan el desarrollo de un ideario y una conceptualización mucho más sólida y clara sobre las cuestiones relevantes a la paz, la ciudadanía y la formación política.

- De otra parte, conviene ir, gradualmente, propiciando la reorganización de los saberes escolares y comunitarios en una lógica y un orden que contribuya a dar a la paz y la cultura de la paz, un lugar más visible.
- Así mismo, sería muy importante que a lo largo del año escolar se pudiesen desarrollar diversos actos y acciones que permitan ir, también gradualmente, generando tanto un conocimiento como una valoración de la paz, como un referente de vida para el desarrollo de la comunidad.
- Vuelva a vincular y apropiarse la denominada estrategia de los Juegos de Paz, como una opción lúdica, que contribuya a consolidar el compromiso institucional con la formación de un sujeto para la paz y el desarrollo de una cultura de paz.
- Finalmente, también es importante aprovechar los fuertes nexos existentes entre la escuela y la comunidad para desarrollar acciones que no solo refuercen el trabajo que se desarrolla en las aulas y la institución.

Ahora bien, sin duda, este breve listado de sugerencias puede ser ampliado, pero se estima que contempla aquellas acciones, esenciales y necesarias, que pueden ir gradualmente posicionando un proceso más íntegro de la formación del sujeto que debe convertir la paz en una realidad y, a la vez, en un garante y trabajador de ella. Total, frente a los desafíos de esto que los teóricos denominan la Modernidad, es claro que la escuela debe poner a tono su naturaleza, su dinámica y su misma organización para hacer frente, de manera más eficiente y pertinente, a los retos que los nuevos tiempos implican. Lo importante, sin duda, es que lo aquí expuesto arroja una guía sobre como asumir algunos de estos desafíos, especialmente lo que tiene que ver con la paz, la formación política y la ciudadanía.

Ahora con relación al tercer objetivo específico propuesto, conviene en, primera instancia, observar que la cuestión pedagógica, de manera general debe entenderse en dos niveles (Mialaret, 1975), el primero de ellos, tiene que ver con la producción de teorías y conceptos en torno a lo que los maestros realizan al interior de las aulas, es decir, a la producción intelectual acerca del oficio del maestro y que da origen a la ciencia de la Pedagogía. De otra parte, también hace referencia a la manera como los maestros y las maestras desarrollan la acción de educar, en otras palabras, a la manera como se desempeña

el oficio de ser maestro. Por lo tanto, la primera acepción se refiere a la construcción intelectual de una disciplina, en tanto que la segunda, se orienta al ejercicio práctico de la misma.

Por ello, para efectos del trabajo y atendiendo a los resultados que arrojan los tres instrumentos implementados, se planteará, en lo esencial, algunas sugerencias que pueden ser asumidas por los docentes de la sede “El Naranjo”, como criterios generales para el desarrollo de los procesos formativos que exige la formación de un sujeto que pueda construir paz. Esto, por cuanto, es evidente, que frente a los desafíos del mundo actual, se hace necesario revitalizar la mirada conceptual y la práctica educativa misma, pues como observa Ramírez (2007), la pedagogía y, por consiguiente, la práctica misma aún no se ha ajustado debidamente a las demandas de este tiempo incierto y complejo y que requiere de la escuela tanto nuevos criterios de organización como renovar la perspectiva de los saberes y, por lo tanto, nuevas prácticas formativas.

Ahora bien, en estas circunstancias debe ser claro que la cuestión de la formación de un sujeto que contribuya a la construcción de paz no pasa solo por plantear y desarrollar un número cada vez mayor de actividades educativas sino que exige, en lo fundamental, repensar tanto el papel de la escuela en la construcción de una cultura de paz, compartida con la comunidad, como también en la naturaleza y la dinámica de la propuesta pedagógica, de tal forma que, en realidad atienda, los horizontes y los propósitos que este tipo especial de formación demanda.

Así mismo, se hace necesario pasar de la propuesta de una pedagogía de la información y del cientifismo y que hace referencia, básicamente, a la idea de la enseñabilidad de los saberes académicos establecidos (Ramírez, 2007), para ir abriendo paso a una pedagogía que se oriente menos al activismo y más a la creación de una mentalidad crítica que permita cultivar el sentido del compromiso frente a las cuestiones relacionadas con el fortalecimiento del bienestar y el desarrollo de la comunidad y la sociedad; la idea es ir, por lo tanto, trabajando propuestas formativas que reconozcan la complejidad, tanto del ser humano como de las mismas condiciones históricas frente a las cuales se vive y que son prioritarias en el perfil de los futuros ciudadanos.

De otra parte, recobrar las nociones de sentido y pertinencia en el trabajo educativo dado que ello permitirá que los niños y las niñas, así como los jóvenes comprendan a partir del

propio reconocimiento de la realidad, la necesidad y la importancia del desarrollo de los conocimientos y los saberes que la cultura escolar debe poner en juego. Sin duda, cuando existe esta clara relación entre lo que pasa en la realidad del contexto y la capacidad de interpretación y comprensión que brindan los saberes, los escolares están en mejores condiciones de aprender y apropiarse. Desde esta perspectiva, la cuestión de la pregunta y el diálogo crítico, respetuoso, imaginativo y creativo se deben convertir en herramientas claves en el desarrollo de sujetos que quieren apropiarse, comprender y transformar su mundo y su realidad.

En atención a lo planteado, se espera que algunos de los siguientes presupuestos puedan contribuir a darle a la práctica pedagógica encaminada a la formación de sujetos que sean capaces de comprometerse con la paz y contribuir a la generación de una cultura de la paz, tanto sentido como pertinencia:

- Reconocer el ámbito rural también como un escenario de conflictos de diversa naturaleza y que, por lo mismo, desafían a la escuela, los actores educativos y la comunidad a su aprehensión, crítica e inteligente.
- Asumir el conflicto tanto como una realidad como un desafío permanente que requiere de la propuesta educativa criterios, estrategias y acciones que contribuyan a su positiva transformación.
- Resaltar la paz, no solo como ideal, sino como un estado y un propósito final del tratamiento inteligente del conflicto y convertir esta paz, en un derecho que debe ser permanentemente resaltado y reivindicado.
- Consolidar dentro del PEI, la misión y la visión, la idea de una pedagogía encaminada a vivenciar la paz como un logro producido por una acción educativa que mira al sujeto como un constructor de paz.
- Avanzar en el enriquecimiento de las dimensiones del sujeto con el propósito de avanzar, así mismo, en la formación integral de los escolares.
- Progresar en el crecimiento de la dinámica del colectivo docente, de tal forma que se compartan y se enriquezcan las estrategias pedagógicas por cada uno de ellos desarrolladas y que conduzcan, finalmente, a un discurso pedagógico compartido, por lo menos, en sus aspectos esenciales.

- Iniciar el desarrollo de experiencias de aula que no solo generen el diálogo de saberes sino también una reorganización de los saberes escolares y comunitarios de tal manera que atienda con mayor sentido y pertinencia, tanto la propuesta pedagógica como la naturaleza del proyecto pedagógico institucionalizado.
- Llevar a cabo una adecuación de los instrumentos, los recursos, los tiempos y los espacios de tal forma que se vivencie, con regularidad, con una dinámica creciente, tanto el proceso de formación de un sujeto empeñado en reconocer y apropiarse la paz, como ideal y derecho, así como de contribuir a la creación de una cultura de paz.

3.3 Conclusiones y Recomendaciones: Es creciente la importancia de la escuela como institución social; su dedicación a las cuestiones relacionadas con la preservación, desarrollo y transformación de la cultura la convierten en una institución necesaria e imprescindible así como por el valioso papel que desarrolla con relación a la identificación y consolidación del tejido social y la cualificación de las condiciones de vida y desarrollo del mismo. Por ello mismo, se puede afirmar, casi sin margen de equivocación, que las posibilidades de existencia y prolongación de un grupo humano en la historia de la Humanidad, están en cierta y directa relación con los aspectos misionales que desarrolla la institución educativa.

Ahora bien, frente a esta afirmación, igualmente, se siente la necesidad de observar que preocupa ese carácter, a veces, marcadamente tradicional o conservador de la misma o, si se quiere, a la presencia de cierta lentitud frente a los desafíos del cambio y las dinámicas históricas. Especialmente, para los efectos de la presente investigación, preocupa que dada la presencia de un complejo y desafiante panorama, tanto mundial como regional y local, la escuela tenga dificultades para renovar, revisar e incluso transformar sus dinámicas de conocimiento y desarrollos pedagógicos frente a los nuevos desafíos.

Como se ha observado, la escuela define su naturaleza desde la relevancia que da a aquellos aspectos de la cultura, que desde la mirada oficial, se consideran como los necesarios y pertinentes; es decir, hay una elaboración del mundo y un presupuesto que une tanto la socialización como la formación, desde los cuales la escuela debe asumir una tarea que debe equilibrar los conceptos de reproducción y transformación social. La

escuela, en términos genéricos; debe moverse en dicha tensión y es de esperar que su propuesta educativa sepa armonizar las implicaciones tanto de lo uno como de lo otro.

Por lo cual, debe plantearse que una conclusión inicial tiene que ver con el hecho de que algunas dimensiones de la formación integral de los futuros sujetos aun no parecen tener la importancia y la relevancia que se espera en el actual momento del devenir histórico. Incluso puede apreciarse que dichas dimensiones ausentes a lo largo de la historia de la escuela presentan, por parte de los docentes, cierta reticencia a ser incluidas en el quehacer educativo. Es curioso que dicha situación se visibilice en momentos en que tanto la política nacional como la política educativa den alguna importancia tanto a la formación ciudadana como al desarrollo de la paz, mediante una cátedra. Debe atribuirse el hecho a la situación de que en Colombia, la cuestión de la política no goza de un positivo imaginario dentro la cultura nacional.

De otra parte, así mismo, resulta como conclusión relevante que si bien los maestros y las maestras asumen con cierto criterio y dedicación el desarrollo de aquellas cátedras y contenidos relacionados con la paz, el conflicto, la ciudadanía y la formación política, los discursos, las conceptualizaciones y los imaginarios, no presentan la suficiente elaboración, claridad y precisión, que permitan el desarrollo de conocimiento y actitudes que tengan el debido sentido y la pertinencia correspondiente. Por ello, resulta de gran importancia, que dentro de la dinámica de la escuela y los programas de capacitación y mejoramiento, estas cuestiones sean debidamente atendidas. Es valioso recordar que la voz y la palabra del maestro gozan del reconocimiento y el respeto de los escolares, por lo cual se hace necesario que los discursos y las elaboraciones de los mismos, presenten esa consistencia y solidez deseadas.

Ahora bien, la recomendación más importante se orienta en el sentido de reconocer y asumir que las cuestiones de los conflictos, a pesar de las desafortunadas cargas de violencia que muchas veces conllevan, sin duda implican fuerzas y procesos que dinamizan el desarrollo de las sociedades, por lo cual se hace necesario apropiarse de manera sistemática su naturaleza, su tipología y sus características centrando la cuestión en que asumir ello de manera positiva con inteligencia, tanto racional como emocional, conduce no solo a la paz, sino también a mejores condiciones de vida y de desarrollo. Sin duda, se debe ser claro, que la cuestión de formar un sujeto que garantice, construya y viva la paz,

pasa por una elaboración clara y sistemática del asunto del conflicto, pero que éste como plantea la UNESCO, debe escribirse en clave de paz.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada*. Santiago de Chile: Piso 10.
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Panamá: Viejo.
- Banco Mundial. (2004). *Guerra civil y políticas de desarrollo*. Bogotá: Alfaomega.
- Beaumont, P. (2006). *Cuando la inseguridad reina en las aulas. Situaciones postconflicto: reconstruir el porvenir*. París: UNESCO.
- _____. (2004). *La educación vector de guerra y paz*. París: UNESCO.
- Benedicto XV. (1980). *Pocemdei munis*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CONSORNOC (s.f.). *Visiones*. Cúcuta: CONSORNOC.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw Hill.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Diskin, L. y Gorresio, L. (2009). *La paz ¿cómo se hace?* Brasilia: UNESCO.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. México: Fontamara

_____. (s.f.). *Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro*. Recuperado de:
<http://www.seipaz.org/documentos/2010JohanGaltung.pdf>

Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Vergara.

Gómez-Restrepo, (2003). El posconflicto en Colombia: un desafío para la psiquiatría.
Revista colombiana de psiquiatría. XXXII (2). 130-198.

Granados, R. (1973). *Historia de Colombia*. Bogotá: Retina.

Hajja, G. (2006). Líbano: las secuelas de la Guerra. *Situaciones postconflicto: reconstruir el porvenir*. París: UNESCO.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Harto de la Vera (2005) *Investigaciones para la paz y resolución de conflictos*. Valencia,
Tirant lu Blanch

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*.
Madrid: McGraw-Hill.

Lederach, P. (2007). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades dividi-das*. Bogotá: Editorial. Códice.

Llamas, J. T. (2002). *Escuela y Cultura*. Bogotá: Alejandría.

Magendzo, A. (2005). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-194.

Melo, J.O. (2017). *Historia Mínima de Colombia*. Madrid: Turner-El Colegio de México

Mialaret, G. (1973). *La nueva pedagogía*. Madrid: Salvat.

Morales, J. (2015). *¿Qué es el postconflicto?* Bogotá: Grupo Z.

MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: MEN.

_____. (2003). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!*. Bogotá: MEN.

_____. (1994). *Ley General de la Educación*. Bogotá: MEN.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para el futuro*. Bogotá: Magisterio.

Muñoz C., L. R. (2009). *Responsabilidad en la convivencia escolar*. Medellín: ARACNUM.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Bogotá: Planeta.

_____. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Ocampo, J. (2014) *Historia Básica de Colombia*. Bogotá, Plaza y Janes

Pablo VI. (1996). *Populorum Progressio*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Presidencia de la Republica (1992). *Constitución política de Colombia de 1991. Santa fe de Bogotá: Presidencia de la República.*

Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural*. Bogotá: ECOE.

_____. (2014). *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*. Bogotá: ECOE.

_____. (2007). *Pedagogía para los aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE.

Ramón S., J. N. (2010). *Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales*. Buenos Aires: CLACSO.

Ruiz S., A. y Prada L., M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Soriano D., A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado* 13(1), 321-334.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caos*. Madrid: Morata.

Tovar, J. y Erazo, S. (2000). Desplazados por la violencia: entre las remembranzas, las resistencias y la soledad. *Foro debates* (2).

UNESCO-UPAZ. (2011). *Desarrollo profesional para construir una Cultura de paz*. Prepara-do por la Universidad para la Paz, en coordinación con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y con la Oficina UNESCO-San José.

UNESCO. (2018). *Escribir la paz*. París: UNESCO.

_____. (2009). *La paz, ¿cómo se hace?* Brasilia: UNESCO.

_____. (2006). *Situaciones postconflicto: reconstruir el porvenir*. París: UNESCO.

_____. (1998) Protocolo Interdisciplinario de la UNESCO: “Hacia una cultura de la paz”. Paris: UNESCO

Vera, N.Y, y Vera, L.Z. (2016). La construcción de la democracia escolar. *REVISTA TEMAS*, 3(10), 137-151.

Vinyamarta, J. (2004). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

1. ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Como parte de la investigación “*La escuela y la formación del sujeto para la paz “un estudio de caso”*”, que está realizando la estudiante de Maestría, proyecto adscrito al grupo de investigación Ciencias Sociales, Educación y Desarrollo, del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, se está adelantando esta entrevista, con el objetivo de analizar algunas realidades educativas para resignificar la construcción de sujetos para la paz. La información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Agradezco su colaboración.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	PERTINENTE	NO PERTINENTE	PERTINENTE CON OBSERVACIONES
I. Formación	La Formación es un proceso mediante el cual la educación contribuye al desarrollo de lo humano y sus diversas expresiones para convertir a cada persona en un sujeto racional y autónomo y con capacidad transformadora.	¿En qué consiste la formación del ser humano? ¿Qué dimensiones del ser humano toca el proceso de formación? ¿Cuáles son las estrategias generales del proceso de formación? ¿Cuál es el propósito final de la formación?			
II. Ciudadanía	La ciudadanía en Freire es comprendida como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente a favor de la transformación.	¿Qué implica la ciudadanía? ¿Qué compromisos sociales son implícitos en la ciudadanía? ¿Cómo se hace un buen ejercicio de la ciudadanía? ¿Por qué la sociedad requiere buenos ciudadanos?			
III. Formación ciudadana	La formación ciudadana es un proceso mediante el cual la educación desarrolla en las personas conceptos, actitudes y valores, que hacen al sujeto consiente de lo social, su compromiso con lo mismo y sus posibilidades de transformación.	¿A qué se refiere lo político desde la perspectiva escolar? ¿Cuál es la importancia de lo público en relación con lo político? ¿En qué consiste la acción política del ciudadano? ¿Qué caracteriza una buena formación política?			
IV. Formación de sujetos para la paz	Proceso mediante el cual la educación desarrolla en los sujetos conceptos, actitudes y valores en favor de la paz y la convivencia pacífica.	¿Por qué la paz es una construcción social? ¿Qué relación existe entre conflicto y paz? ¿Qué caracteriza a un sujeto que construye paz? ¿Cómo la escuela puede contribuir a la formación de un sujeto para la paz?			

Datos sociodemográficos:

Experiencia: _____

Años en la docencia: _____ en la docencia rural: _____

Formación académica: _____

2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE (DIARIO DE CAMPO)

Como parte de la investigación “*La escuela y la formación del sujeto para la paz “un estudio de caso”*”, que está realizando la estudiante de Maestría, proyecto adscrito al grupo de investigación Ciencias Sociales, Educación y Desarrollo, del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, se está diligenciando esta ficha, con el objetivo de analizar algunas realidades educativas para resignificar la construcción de sujetos para la paz. La información es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación.

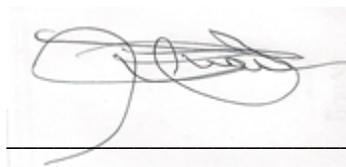
CATEGORÍA	COMENTARIOS
I. Formación	
II. Ciudadanía	
III. Formación ciudadana	
IV. Formación de sujetos para la paz	

3. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Como parte de la investigación “La escuela y la formación del sujeto para la paz “un estudio de caso””, que está realizando la estudiante de Maestría, proyecto adscrito al grupo de investigación Ciencias Sociales, Educación y Desarrollo, del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, se está diligenciando esta ficha, con el objetivo de analizar algunas realidades educativas para resignificar la construcción de sujetos para la paz. La información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación.

CATEGORÍA	DOCUMENTO	COMENTARIOS
I. Formación	Proyecto Educativo Institucional	
	Manual de Convivencia	
	Proyecto de Ciudadanía	
II. Ciudadanía	Proyecto Educativo Institucional	
	Manual de Convivencia	
	Proyecto de Ciudadanía	
III. Formación ciudadana	Proyecto Educativo Institucional	
	Manual de Convivencia	
	Proyecto de Ciudadanía	
IV. Formación de sujetos para la paz	Proyecto Educativo Institucional	
	Manual de Convivencia	
	Proyecto de Ciudadanía	

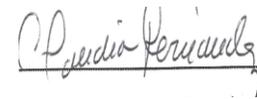
Firma aval de Expertos:



Carlos José Gil Jurado
Magíster en Geografía



Surgey Bolivia Caicedo Villamizar
Dra. En Ciencias Pedagógicas



Claudia Yaneth Fernández Fernández
Candidata a Dra. En Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud