

54

Fecha de presentación: febrero, 2023

Fecha de aceptación: abril, 2023

Fecha de publicación: junio, 2023

(IM)POSIBILIDADES

DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DEL QUINDÍO, COLOMBIA

(IM)POSSIBILITIES OF EDUCATION FOR PEACE FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN QUINDÍO, COLOMBIA

Carlos Arturo Arenas Rodríguez¹

E-mail: carlos.arenas@doctorado.unini.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6088-7720>

Oscar Ulloa-Guerra²

E-mail: oscar.ulloa@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9505-7768>

¹Universidad Internacional Iberoamericana de México.

²Universidad Internacional de La Rioja, España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arenas Rodríguez, C. A., Ulloa-Guerra, O. (2023). (Im)posibilidades de la educación para la paz desde la perspectiva de docentes del Quindío, Colombia. *Universidad y Sociedad*, 15(S2), 481-489.

RESUMEN

A través del presente artículo se aborda la educación para la paz transformadora en el tránsito del conflicto armado al postconflicto colombiano. Se toman como objeto de análisis las miradas de maestros y maestras que han habitado las aulas durante décadas de conflicto armado, desplazamiento, deserción escolar y postconflicto. El objetivo ha sido explorar las narrativas del profesorado sobre las (im)posibilidades de la educación para la paz en el contexto áulico. Para ello se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo con docentes del departamento del Quindío, Colombia. A través de grupos de discusión y relatos de vida se obtuvieron testimonios que evidencian las posibilidades y obstáculos para que el proyecto de educación para la paz transformadora sea una realidad garante de convivencia solidaria, democrática y justa. En tal sentido, dicha información permitió comprender además el impacto devastador que ha generado el conflicto armado en las escuelas y en el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de las adversidades, un grupo importante de docentes avizora positivas salidas a esta problemática enclavada en una sociedad permeada por la normalización de violencia.

Palabras clave: Educación; conflicto armado; postconflicto; educación para la paz.

ABSTRACT

This article addresses the reality and culture of transformative peacebuilding in the transition from armed conflict to post-conflict Colombia. It takes as an object of analysis the views of teachers who have lived in classrooms during decades of armed conflict, displacement, school dropout and post-conflict. The objective was to explore the teachers' narratives on the (im)possibilities of peace education in the classroom context. For this purpose, a qualitative research with a biographical-narrative design was carried out with teachers from the department of Quindío, Colombia. Through life stories and discussion groups, testimonies were obtained that show the possibilities and obstacles for the transformative peace education project to become a reality that guarantees solidarity, democratic and just coexistence. In this sense, this information also made it possible to understand the devastating impact that the armed conflict has had on schools and the educational system. However, in spite of the adversities arising from this reality, an important group of teachers foresee, in the future, positive solutions to this problem in a society permeated by the culture and normalization of conflict and violence.

Keywords: Education; armed conflict; post-conflict, education for peace.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos armados siguen representando un importante obstáculo para el desarrollo humano en muchas partes del mundo. Los niños, niñas y el profesorado, no solo se ven envueltos accidentalmente en un fuego cruzado durante los combates, sino que desde hace años se están convirtiendo cada vez más en un blanco sistemático de los conflictos armados (UNESCO, 2011).

En esta misma perspectiva debe tenerse en cuenta lo expuesto por la UNICEF (2018) cuando afirma que las escuelas son entornos donde estudiantes y docentes se congregan con el único propósito de enseñar y aprender. La escuela no debería ser tomada, invadida, violentada ni destruida en el marco de los conflictos armados. Urge que la comunidad internacional pida cuentas a los que perpetran crímenes odiosos y de lesa humanidad como las violaciones sistemáticas sucedidas en estas comunidades.

A este respecto, Celemín et al. (2016), advierten que la escuela puede ser también un factor transformador de estas realidades, convirtiéndose cada vez más en un ámbito orientado a formar mejores seres humanos. Obviamente ello no supone asumir que la escuela será quien resuelva los conflictos armados, pero como argumentan Celemín et al. (2016), mediante la educación pueden formarse individuos que defiendan el diálogo y la paz. En el mismo tenor, Cabello et al. (2016) refieren que las instituciones educativas, a la luz de los estudios para la paz, necesitan promover relaciones pacíficas, de sana convivencia y trato justo.

En este sentido, la educación para la paz es una cuestión central en la Ley General de Educación de Colombia (1994). En ella se contempla la obligatoriedad de implementar

[...] la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos. Además, agrega que el estudio de estos temas y la formación en tales valores, no exige asignatura específica, en tanto dicha formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios (Ley General de Educación, 1994, Artículo 14).

Por consiguiente, al asumirse de forma literal lo demandado en esta política pública educativa, deberá entonces la escuela verse como aquel territorio institucionalizado e institucionalizándose continuamente para la promoción de la cultura de la paz. En este sentido, son prioridades la innovación de las prácticas escolares y la formación pertinente, eficaz y eficiente, centrada en la ecuanimidad, inclusión, oportunidad, igualdad, calidad y transparencia.

En otras palabras, cuando se alude a la noción de Educación para la Paz, se debe comprender que constituye un colosal desafío que requiere de una transformación sociocultural en la que se tendrá que reafirmar que la guerra y la violencia son los caminos menos expeditos para solucionar las diferencias. La guerra y la violencia representan los verdaderos artificios que atentan contra la construcción de una convivencia efectiva de paz, perdón y reconciliación.

No obstante, es pertinente cuestionar en qué medida el sistema educativo colombiano puede realmente convertirse en un territorio pedagógico de educación para la paz. O en otras palabras, ¿qué factores los docentes perciben como obstaculizadores o facilitadores para avanzar hacia una educación para la construcción de la paz? ¿La educación para la paz requiere de un enfoque distinto en situaciones de conflicto armado?

A partir de estas preguntas, el objetivo adoptado en el estudio que se presenta en este artículo fue explorar las narrativas del profesorado sobre las (im)posibilidades de la educación para la paz en el contexto áulico, considerando las particularidades del tránsito del conflicto armado al postconflicto en el departamento del Quindío, Colombia.

Para la comprensión de este objeto de estudio hay que tener en cuenta que los teóricos de este campo entienden que la relación entre educación y paz ha estado presente a lo largo del pensamiento humanista y surge en el seno de la cultura occidental, desde la que se le otorga un carácter técnico e instrumental al servicio de las nascentes sociedades industriales y democráticas. Por esta razón, el enfoque epistemológico de este concepto se correspondía con el paradigma positivista de la educación y el pacifismo tradicional basado en la armonía y en las buenas relaciones entre las naciones (Ospina, 2015).

En la actualidad, puede identificarse un enfoque socio-crítico de la educación para la paz, entendida esta como un proceso educativo permanente y dinámico que trasciende el ámbito educativo formal. Su principal propósito es crear las bases de una cultura de paz para que, de manera crítica y activa, las personas, grupos y sociedades puedan desarrollarse plenamente, transformando las estructuras violentas existentes. La educación para la paz puede definirse como una alternativa educativa y a la vez un proceso abierto, dinámico y sostenido por medio del cual los ciudadanos, ciudadanas y grupos sociales provenientes de diversas culturas logran construir de manera crítica y activa una cultura de paz que promueva el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos (Ospina, 2015).

La construcción de la cultura de la paz se logra desde la educación con sentido humano, formación en valores y el desarrollo del pensamiento crítico en busca de la justicia social (Hernández et al., 2017). La educación para la paz debe abarcar tres tópicos fundamentales: la convivencia pacífica, la educación de calidad accesible a todos y la formación ciudadana (Chaux & Velásquez, 2017). Además, el concepto de educación para la paz requiere de un enfoque específico o diferenciado en aquellos territorios, zonas y países que se encuentran en situación de conflicto armado, si se quiere garantizar que dicha propuesta educativa pueda atender y contribuir de manera más efectiva a las exigencias y necesidades educativas de dichos contextos. La educación por la paz no puede abarcar soluciones generales para conflictos específicos (Ospina, 2015).

La paz es un derecho fundamental que se ha visto afectado de forma significativa y sistemática, sobre todo en países de riqueza natural, mineral e hídrica. Territorios que, paradójicamente, presentan los indicadores a nivel mundial más bajos en educación y salud, y los más elevados de desigualdad y pobreza (García-Luengos, 2017). Estos territorios, históricamente, han sido invadidos y violentados recurrentemente en razón de las constantes conflagraciones armadas entre los grupos guerrilleros, paramilitares, fuerzas militares armadas y otros grupos.

En este sentido, según argumentan Safwat & Diab (2021), estos factores contribuyen al bajo rendimiento académico de los estudiantes que perviven en estos territorios de guerra y conflicto armado. Inclusive, los niños y niñas más pobres tienen cinco veces mayor probabilidad de no terminar la escuela primaria en relación con los niños y niñas ricos, y cuatro veces mayor probabilidad de no incorporarse a la educación básica secundaria y media en los países en desarrollo (García-Luengos, 2017). Otro factor que afecta al sistema educativo en territorios de guerra es el reclutamiento de menores por parte de los grupos armados, lo cual ha sido una constante en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Por tanto, la educación para la paz no es una opción más, sino una necesidad que toda sociedad debe asumir, para que de esta manera se configure una convivencia pacífica sostenible y duradera entre grupos sociales, pueblos y regiones. Por tanto, la tarea será lograr que el Derecho formal de la Paz se convierta en un Derecho real de obligatorio cumplimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue realizada entre mayo del 2021 y septiembre del 2022, adoptándose una metodología

de enfoque cualitativo enmarcada en el paradigma humanístico interpretativo. Se ha recurrido a esta alternativa en virtud de su capacidad potencial interpretativa por el interés en dar voz al profesorado a través de sus propias narrativas. En este sentido, Deroncele-Acosta (2022) asevera que, ante la complejidad y diversidad de los objetos de ciencia, cada vez es más necesario estar preparados para abordar procesos investigativos desde enfoques cualitativos. De esta forma es posible comprender uno o varios fenómenos sociales complejos. El enfoque cualitativo modela un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural caracterizado por la recolección de informaciones en estrecha relación entre los participantes-investigador-investigación.

El contexto en el que se llevó a cabo el estudio fue el departamento del Quindío, Colombia, que se encuentra ubicado en la región oeste-central del país. Su capital es Armenia y está ubicado en la región andina. Forma parte del Eje Cafetero y de la región paisa, constituido por 12 municipios incluida su capital. Participaron en la investigación 43 docentes de los niveles de enseñanza pre-escolar, básica y media. Se seleccionaron a partir de un muestreo no probabilístico por accesibilidad y por cuotas para garantizar la representación de docentes de los tres niveles de enseñanza mencionados.

Para recolectar las informaciones se emplearon las técnicas relato de vida (Howitt & Cramer, 2005), y grupo de discusión (Porto et al., 2014). El relato de vida hace referencia a una pequeña historia o segmento de la vida narrada por la propia persona (Howitt & Cramer, 2005). Por otro lado, el grupo de discusión se configura en un escenario y situación más espontánea y natural, abierta y flexible, en la que un moderador propicia espacios para el habla, partiendo de disensos para llegar a consensos (Porto et al., 2014).

Para el procesamiento de las informaciones recolectadas se siguieron los procedimientos propios para análisis cualitativos, considerando categorías analíticas previamente elaboradas (categorización deductiva), y otras que emergieron de los testimonios de los docentes (categorización inductiva). Por tanto, para el análisis se cumplieron las siguientes tareas:

- familiarización con los datos. Se escucharon las grabaciones de los grupos de discusión en repetidas ocasiones, se leyeron y releeron los documentos escritos correspondientes a los relatos de vida.

- Identificación de categorías temáticas emergentes (categorización inductiva). Categorizar implica establecer una o varias palabras unificadoras que reflejan o sintetizan una idea o sentido. "Los datos recogidos necesitan

ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente” (Monje, 2011, p. 194).

-Separación de los testimonios en unidades de contenido temático, según las categorías analíticas. Teniendo en cuenta las categorías, se detectaron las unidades de contenido o fragmentos de los testimonios recogidos que correspondían a cada categoría, según su contenido.

-Síntesis y agrupamiento de las informaciones. En esta etapa se agruparon y sintetizaron las unidades de contenido o fragmentos de los testimonios de cada categoría.

-Análisis interpretativo por categorías analíticas. Analizar todas las informaciones que corresponden a cada categoría para establecer ideas recurrentes, contradicciones, tendencias, patrones, significados emergentes o divergencias.

-Elaboración de conclusiones (Monje, 2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se adoptaron varias categorías analíticas orientadoras para la identificación de unidades de contenido temático, la síntesis y agrupamiento de las informaciones y el análisis interpretativo de los testimonios recogidos. No obstante, para la presentación de este artículo se ha preferido sintetizar los resultados en dos categorías: obstaculizadores y facilitadores de la educación para la paz transformadora en el Quindío, Colombia.

Obstaculizadores de la educación para la paz transformadora

Los testimonios de los docentes de la muestra evidencian que un (im)posibilitador u obstaculizador de la educación para la paz es la ausencia del Estado, su indiferencia. En tal sentido, consideran que no se puede hablar de paz cuando hay tantas brechas territoriales en la calidad de vida de los niños. “Hay niños y niñas que para asistir a estudiar en el campo tienen que cruzar a través de cuerdas por sobre ríos y quebradas, exponiendo sus vidas” (testimonio docente). Al respecto, otro participante afirmaba: “es utópico hablar de paz cuando aún persiste esa inequidad, esa desigualdad...mientras se continúe con indiferencia ante esta realidad, ahí la paz no tiene espacio, cuando solo se habla de ella olvidando lo verdaderamente importante, niños y niñas sin esperanza, sin oportunidades, sin calidad de vida y sin Estado” (testimonio docente).

Los docentes coinciden en que existe un alto grado de inequidad a nivel país entre estudiantes pobres y

estudiantes ricos, escuela privada y pública, escuela rural y urbana, además de la concentración del poder en la capital del país, donde en palabras de un participante “se toman las decisiones, se planea y proyecta la educación que se debe llevar al aula, sin considerar las características y necesidades reales de las regiones” (testimonio docente). Ello genera brechas entre los decisores políticos y quienes deben implementar las normativas en las aulas, puesto que estas implementaciones implican capacitación en lugar de instrucciones que, según sus discursos, es lo que reciben por parte de los entes territoriales certificados y el Ministerio de Educación Nacional.

Perviven elementos que obstaculizan la formación para la paz como la desigualdad o inequidad entre las escuelas que conforman el sistema educativo colombiano, sobre todo entre el sistema público y rural y la educación privada y urbana. Esta es una gran barrera que impide una educación incluyente y de calidad, debido a oportunidades negadas recurrentemente. Estos son factores que impiden que puedan llevarse a cabo procesos educativos de forma adecuada que incidan en la construcción de la paz. En síntesis, una gran barrera para la construcción de la paz desde la escuela es la pobreza, el hambre y la desigualdad social, postura que comparten Burgos-Ayala & Rodríguez (2021), cuando aluden que la pobreza y la desigualdad siguen siendo problemas estructurales en Latinoamérica.

Hace falta apoyo económico para las escuelas más alejadas de las grandes ciudades y de las cabeceras urbanas, y sobre todo para la educación campesina en territorios rurales y rurales dispersos, y para los niños, niñas y adolescentes desplazados, desmovilizados y migrantes. En estas circunstancias, hablar de calidad educativa y de construcción de la paz, en medio de la pobreza, el desplazamiento forzado de familias y el hambre, es una utopía, por no referirlo como una quimera.

Todo parece confirmar, según lo expresado por los participantes en esta investigación, que la gran barrera y extensa brecha para la construcción de la paz desde la escuela es la pobreza, el hambre y la inequidad. Esta apreciación está a tono con lo expuesto por Burgos-Ayala & Rodríguez (2021) cuando argumentan que, en Colombia, el segundo país más desigual de América Latina, la desigualdad educativa persiste a pesar de las recientes políticas educativas.

Por esta razón los educadores “nos sentimos indignados ante la desprotección y abandono percibidos por parte del Estado para con nosotros y para con la comunidad estudiantil, sobre todo en la escuela pública y en las zonas rurales” (testimonio docente). En tal sentido complementa

otro participante que “tienen que dedicar gran parte de su jornada a diligenciar papeleos, formatos y formularios de orden administrativo, tiempo que deberían emplear en atención a las necesidades reales del estudiante” (testimonio docente).

Habría que comprender que la escuela y la educación representan el bien cultural y social máspreciado de la humanidad. Habría que reconocer que hoy en Colombia la escuela está en algunos territorios significativamente olvidada y se debe rescatar y resignificar, redimir y aprovechar para que desde ella podamos educar con y para la convivencia democrática fortaleciendo a través de los currículos las competencias ciudadanas.

Conviene subrayar que un elemento obstaculizador de la educación para la paz enunciado por esta población se refleja cuando refieren no tener garantías salariales, de formación y cualificación, especialmente en competencias psicoemocionales, socioafectivas y educación para paz. De igual modo hacen alusión a la inequidad y desigualdad social existente en el ámbito nacional, “la gran pobreza permanente en los territorios rurales hace que el sueño de una educación de calidad e inclusiva sea una utopía, puesto que se abren constantemente grandes brechas difíciles de cerrar al corto plazo” (testimonio docente). Pese a ello y por fortuna, existen docentes que se enfrentan a estas adversidades con decoro, exponiendo su integridad y la de sus familias con tal de llevar educación y esperanza a las comunidades de estos territorios sembrados de violencia y guerra.

A partir de los testimonios de los docentes es posible pensar que la paz no es solo silenciar las armas. Cuando un niño asiste a estudiar con hambre, ese niño no tiene paz. Cuando un niño deambula por las calles solicitando un mendrugo de pan, no tiene paz. Cuando a un niño le toca recorrer largas distancias para llegar a su escuela sobre todo en los territorios rurales, ese niño no tiene paz. Estos niños crecen en la violencia, la estigmatización y el rencor por la inequidad social.

Otro obstáculo de la educación para la paz reflejado en los testimonios del grupo de educadores es la cultura de la violencia que ha sido naturalizada en los hogares y en las escuelas. Por ello se ven niños con hábitos violentos como forma de solucionar los conflictos. A raíz de esta realidad, la escuela tiene el encargo social no solo de educar a los niños, sino también a las familias en temas como mediación y solución pacífica de conflictos. No obstante, una barrera en este sentido es la poca motivación de las familias para asistir a acciones formativas, por lo que las escuelas deberán construir estrategias de

aproximación para implicar a las familias en acciones de este tipo.

A este respecto, advierten que el modelo educativo tradicional que ha sido implementado durante largas décadas, a través de premios, castigos, prueba y error, refleja una educación opresora que aún persiste (Freire, 1992).

Para los docentes la escuela aún continúa siendo opresora: “a los estudiantes se les impone desde reglas envejecidas hasta cómo debe vestirse y cómo deben peinarse, no se les respeta la individualidad y diversidad”, y agrega tal participante que “de esta manera el sistema educativo se jacta al manifestar que en Colombia se forma desde lo humano para una ciudadanía democrática” (testimonio docente). Ello confirma las teorizaciones de Bourdieu & Passeron (1995) cuando advirtieron que en la escuela se configura en su interacción la violencia simbólica que tiene que ver con los mensajes, creencias, normas de derecho y religiosas que poco a poco generan una situación de poder de un individuo sobre otro que luego todo el mundo acepta, hasta los propios subordinados.

Del mismo modo, consideran que los medios de comunicación “son un factor precipitante hacia el fracaso escolar, la deserción y el fortalecimiento de la cultura de la violencia”, puesto que, a través de estos medios “se dibuja una Colombia cargada de amarillismo y violencia continua a la cual desde niños nos hemos visto expuestos” (testimonio docente).

Con relación a los obstaculizadores percibidos, los docentes que participaron en el estudio reconocen que las iniciativas educativas que no son adecuadamente implementadas pueden tener efectos poco relevantes. En este sentido, hicieron referencia a las denominadas Cátedras de la Paz (Ley 1732, 2014), Es este un proyecto que se considera sin sentido, pues “fue instaurado en un papel, pero en la realidad no se aplica y no ha generado un impacto social verdadero” (testimonio docente). Además, como afirma otro participante: “no se nos ha capacitado, ni se nos ha brindado material y acompañamiento necesarios para que este proyecto sea una realidad” (testimonio docente), lo que coincide con los resultados de otros estudios (Skinner, 2020).

Lo anterior está relacionado con la existencia de “una brecha muy grande entre las personas que planean y proyectan la educación, y las que deben llevar a la práctica esas propuestas educativas” (testimonio docente). Ello trae como consecuencia que de forma repetida dichas estrategias se queden en el discurso tanto oral como escrito. Lo que planean en el Distrito Capital del país muchas veces no se ajusta a lo requerido en las regiones

para el aterrizaje de tales propuestas programáticas que deberán ejecutarse en el aula.

También resulta necesario resaltar otro obstaculizador que reconocen los docentes participantes: la incertidumbre ante este momento histórico que se ha denominado postconflicto, pues “aún no es claro el panorama y sentido real para el cual fue trazado y pactado el postconflicto luego de los acuerdos y negociaciones firmados para el logro de la Paz en Colombia” (testimonio docente). En este preciso momento, como señalaba un docente: “en muchos territorios de la nación se continúan presentando las mismas problemáticas, las mismas necesidades, los mismos atropellos permeados de violencias, las comunidades continúan viviendo con los mismos temores, siguen en marcha los desplazamientos masivos, dando paso en estos territorios al resquebrajamiento del sistema educativo al aumentar la deserción escolar y el fracaso escolar” (testimonio docente).

En consonancia con lo dicho hasta aquí, al hablar de educación para la paz, la no violencia y la libertad, se tiene necesariamente que hablar de Justicia, Derechos Humanos, Democracia y Transparencia por parte de quienes toman decisiones trascendentales para la vida y futuro de las comunidades, cualidades a través de las cuales se combatirá de forma concluyente el hambre y la pobreza multidimensional.

Facilitadores de la educación para la paz transformadora

Al explorar los facilitadores de la educación para la paz percibidos por los docentes participantes fue posible notar que se exponían desde dos perspectivas: facilitadores existentes y facilitadores necesarios, vistos estos últimos como factores condicionantes de la educación para la paz transformadora. Por tanto, al hablar de facilitadores necesarios se referían a situaciones no existentes que de existir, facilitarían la educación para la paz.

Abarcando ambas perspectivas, se inicia primeramente abordando un facilitador visto como existente: el perfil y formación actual del profesorado. Desde la perspectiva del grupo, cada vez más docentes se encuentran cualificados y sirven como modelos de trato respetuoso, son más humanos y saben colocarse en el lugar del otro con empatía, y son cálidos y amables con los estudiantes, con las familias y con los compañeros de trabajo. Se ven a sí mismos como docentes con actitudes más favorables a normalizar el respeto a la diversidad, educar con efectividad y mitigar el maltrato, la estigmatización, el racismo, el sexismo y la homofobia, entre otros fenómenos socio culturales emergentes en dicho contexto. En síntesis, los docentes en sus narrativas coinciden en que la paz se

construye desde la educación en y para la diversidad, se debe normalizar la diversidad, sin discriminación ni segregación y sin victimizar al diferente.

En consecuencia, los maestros participantes advierten que es muy importante hablar del concepto de equidad a la hora de plantear un sistema de educación en este país. Para el logro de tal objetivo se tendría que garantizar un proyecto educativo en igualdad de condiciones, donde todos pudieran asistir a las mismas escuelas, con la misma calidad educativa.

A partir de estas representaciones se debe entender que para lograr una educación humanizante, autoestructurante, intercultural, incluyente, liberadora de la opresión, con calidad y para la felicidad, se requiere garantizar la equidad en la atención a todas y cada una de las instituciones educativas del país. Ello sin estigmatización sociocultural y restricción económica, máxime en los territorios que por haber estado inmersos en contextos de conflicto armado son más precarios. Territorios estos que, contradictoriamente, reciben menos recursos, mientras se favorecen otros porque han presentado resultados satisfactorios en algunas pruebas estandarizadas.

También se identifica como un facilitador de la educación para la paz el acceso a las TIC. Sin ignorar las brechas digitales existentes, no se puede negar que las posibilidades de acceso han aumentado y con ello, las posibilidades de acceder a recursos educativos para dialogar sobre estos temas con los estudiantes y con las familias. Actualmente es más sencillo el acceso en ciertos espacios y un poco mayor el ingreso de ciertas herramientas técnicas y tecnológicas a los establecimientos educativos, lo cual permite acceder de manera más adecuada a las estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje y educación de los niños, niñas y adolescentes inmersos en estos espacios escolares. Sin embargo, agregan que desde lo estatal es necesario que se preste atención a las brechas existentes, pues se ha visibilizado inequidad en la asignación de aportes entre las instituciones de asentamiento urbano y las escuelas rurales, que son precisamente los espacios donde el conflicto armado mayor afectación ha ocasionado y continúa ocasionando.

Las voces de los docentes también coincidieron al plantear que “para hallar las maneras de lograr una educación liberadora a través de la cual el estudiante se emancipe, se tendrá que liberar primero la educación, superando modelos pedagógicos tradicionales, antiguos y de formación opresora” (testimonio docente). Desde esta perspectiva, urge comprender la necesidad apremiante de generar cambios en las convenciones pedagógicas con las que se ha venido educando, o sea, superar modelos

pedagógicos tradicionales a partir de los cuales se percibe la enseñanza como una estructura en la que el profesor debe explicar de manera clara, expositiva, progresiva y sistemática el conocimiento. En estos modelos tradicionales, el profesor es un especialista que domina la materia, el estudiante es un receptor pasivo y el aprendizaje es predominantemente memorístico (Freire, 1992).

De esta manera, la escuela tradicional ha garantizado: A) que los alumnos supuestamente ineptos interioricen anímica y moralmente su fracaso, con ello se garantiza su sumisión al orden social, laboral y cultural establecido en la sociedad. B) Que se establezca la división del trabajo entre manual e intelectual y con ello la reproducción jerárquica del trabajo y del sistema socioeconómico. C) que se genere la división de la sociedad en clases, con lo que se asegura no sólo el dominio de las elites en el poder, sino, además, la reproducción del sistema social, económico y cultural plagado de injusticias y desigualdad. D) Que desde las prácticas educativas se dote a los educandos futuros trabajadores/as de las habilidades laborales deseables, beneficiando de forma hegemónica la perpetuación de un sistema socioeconómico desigual e injusto.

La escuela ha estado permeada por metodologías de enseñanza tradicionales, desde las cuales se ha fomentado directa e indirectamente el individualismo, el egoísmo y la competencia que clasifica y segrega al estudiantado. Y por supuesto, sin ignorar una comprensión de las diferencias que percibe la diversidad como un obstáculo desde una educación homogeneizante. Se requiere de una educación centrada en el ser y en el reconocimiento de lo diverso en clave positiva, una educación humanizada que atienda la diversidad y que permita al estudiantado ser protagonista de su formación en clave de alteridad.

En sintonía con esta observación, emerge el requerimiento por una educación a través de la cual la comunidad estudiantil se vierta en artesanos de su propio conocimiento. Esto es, un estudiantado autoestructurándose y en este sentido viajando hacia horizontes de felicidad y autorrealización, liberándose de las opresiones adquiridas desde los usos familiares y socio-culturales. En suma, un sujeto que se desaprende de los prejuicios sociales modelados y moldeados durante el desarrollo evolutivo de su ciclo vital y sociocultural.

Otro elemento importante que emergió en las narrativas referido y sugerido, en primera instancia, fue que el docente debe apropiarse, embeberse del entorno, ser uno más de la comunidad, para de esta manera según las necesidades de conocimiento evidenciadas, poder contextualizar los contenidos de conocimiento implicándolos

con la realidad y con sus presaberes para poder permitir el razonamiento en todos los integrantes del contexto socioeducativo. Esto significa que se debe específicamente en este territorio sumergirse en la realidad para conocerla, discutirla y reflexionarla en razón y frente a las consecuencias del conflicto armado colombiano, vigente durante más de seis décadas a través de las cuales se ha escrito la historia en estos territorios, y así las cosas poder incorporar espacios de encuentro para la reconciliación, el perdón y la sanación, fundamentales para construir convivencias fortificadoras de la paz.

En relación con las expectativas de los educadores, fue manifestado que con los estudiantes se deben trabajar tres cuestiones puntuales: la empatía, la colaboración y la receptividad. Se debe recalcar el trabajo con equidad sin discriminación, todo ello encaminado hacia el tema del arraigo, construir desde acá para acá, entender la importancia de educar para el trabajo colaborativo, construir con el otro y para el otro.

O sea, la escuela debe educar para la inteligencia democrática y ciudadana, a partir de currículos actualizados y acordes con la realidad de los nuevos tiempos: “el principal objetivo de la escuela es integrar a cada uno y una de sus miembros dentro de un proceso de convivencia asertiva, la cual sea positiva para el desarrollo social” (testimonio docente). La educación para la paz, en esencia, implicará continuamente cuestionarnos la función social de la escuela, ese es el punto de partida.

Cabe preguntarse entonces si realmente se está educando para generar sentido en el estudiante sobre el lugar que habita, del empoderamiento requerido para fortalecer su ser y saber hacer en ese universo que le rodea, que entre otras cosas se encuentra marcado por la incertidumbre, inestabilidad y vertiginosidad, propios de un mundo globalizado, hiperconsumista e hiperconectado. En la medida en que conocemos y nos reconocemos podemos constituirnos como personas más honestas y legítimas con nosotros mismos, con el otro y con el ambiente, procurando el bien colectivo y aportando a una transformación social real.

Aun estando declarada la institucionalización de la paz como un derecho y un servicio público de obligatorio cumplimiento, según la Constitución Colombiana, falta mucho por hacer. Los docentes no consideran que institucionalmente sea la Cultura de la Paz una prioridad para la Educación escolarizada, no se evidencia en los planes de estudio, ni en los currículos y está ausente en los planes de aprendizaje o planes de aula implementados en sus instituciones educativas.

La educación para la paz no es una opción más, sino una necesidad que toda sociedad debe asumir, para que de esta manera se configure una convivencia pacífica sostenible y duradera entre grupos sociales, pueblos y regiones. Por tanto, la tarea será lograr que el Derecho formal de la Paz se convierta en un Derecho real de obligatorio cumplimiento.

CONCLUSIONES

De forma concluyente es posible plantear que, con base a los análisis presentados, se percibe un estado de incertidumbre permeado por múltiples obstáculos o dificultadores para la paz y la convivencia democrática. Todo esto anclado en las miradas, vivencias, posturas y percepciones evidenciadas en las narrativas de los docentes participantes en el estudio.

Al abordar esta temática con los docentes, se manifiesta en sus testimonios una inconformidad significativa en torno a políticas educativas que no han conseguido superar un sistema educativo opresor, desgastante, inequitativo e incoherente. Un sistema que refleja la desprotección que existe por parte del Estado para con la comunidad estudiantil, sobre todo en la escuela Pública. Además, sienten que tienen que dedicar gran parte de su jornada a trámites burocráticos que terminan restando tiempo a la atención personalizada.

Se precisa, de forma urgente, construir una escuela a la medida de los requerimientos de los nuevos tiempos, educar desde una escuela inclusiva en la que el educando aprenda e incorpore la resiliencia como un estilo de vida, a partir de estructuras que le permitan trabajar con eficacia en colectivo y colaborativamente. Formar sujetos para la convivencia democrática y el bien común, portadores de estrategias que contribuyan a la transformación cultural en clave de paz transformadora.

Desde las percepciones de los docentes, el camino hacia la consecución de una cultura para la paz real, aún continúa siendo un trayecto que se vislumbra difícil y cargado de desafíos. En suma, se determinó, según los resultados de este estudio, que la percepción de los profesores es que toda esta clase de proyectos se quedan anclados en el discurso, puesto que no son planeados teniendo en cuenta las necesidades reales de los territorios.

Es por ello que urge concebir la educación para la paz como el más importante propósito de la humanidad, entendido como el único camino expedito para el logro de una sociedad civilizada, humanizada, justa, solidaria y libre.

Lo dicho hasta aquí supone que mientras no haya una verdadera convivencia de paz, perdón y reconciliación,

garante de justicia, igualdad, oportunidad e inclusión social, la educación para la paz continuará representando un sueño de la humanidad sedienta de bienestar y convivencia fraterna, comunión y armonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Burgos-Ayala, A. y Rodríguez Buitrago, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultados. *Cultura Científica*, 19(19), 59-80. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>
- Cabello, P. A., Carmona, S. E., Gorjón, F. J., Iglesias, E. O., Cynthia, K. A. & Vázquez, R. L. (2016). *Cultura de paz*. Grupo Editorial Patria. <https://isbn.cloud/9786077444459/cultura-de-paz/>
- Celemín, J., Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Chaux, E. & Velásquez, A. M. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. MEN. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Luengos, J. (2017). *Educación en tierra de conflicto. Claves para la paz y el desarrollo sostenible*. Entreculturas. <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/educacion-en-tierra-de-conflicto-claves-para-la-paz-y-el-desarrollo-sostenible>

- Hernández, A. I., Luna, H. J. A. & Cadena, C. M. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2005). *Introducción a los métodos de investigación en Psicología*. Pearson Education.
- Ley 1732/2014, de 01 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial de Colombia*, núm, 49261, de 01 de septiembre de 2014. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Ley General de Educación 115/1994. *Diario Oficial de Colombia*, núm. 41.214, de 8 de febrero de 1994. <https://www.fcm.org.co/wp-content/uploads/2021/03/Ley-115-de-1994.pdf>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Ospina, J. G. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados*. Universidad Carlos III/Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21935>
- Porto Pedrosa, L., & Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, & G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). Tirant Humanidades. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49454/1/2014%20grupos%20discusion%20-%20Porto%20Ruiz%20San%20Roman.pdf>
- Safwat, Y. & Diab, J. H. S. (2021). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103211>
- Skinner, R. (2020). Contesting forms of capital: using Bourdieu to theorise why obstacles to peace education exist in Colombia, *Journal of Peace Education*, 17(3), 346-369. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1801400>
- UNESCO (2011). *Informe del Seguimiento de la EPT en el mundo-2011. Educación y conflicto: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>
- UNICEF (2018). *Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas#END Violence*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf