

# Prácticas discursivas en la formación de maestros: sentidos de educación para la paz y construcción de ciudadanía

Juan Carlos Franco Montoya  
Sergio Andrés Manco Rueda  
José Federico Agudelo Torres  
Ángela Urrego Tobón  
Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo  
Juan Carlos Pérez Soto  
Patricia Parra Moncada  
Andrea Carolina Perneth Montañez  
Jennifer Arias Muñoz



**Prácticas discursivas en la formación  
de maestros:**  
Sentidos de educación para la paz y construcción  
de ciudadanía



# **Prácticas discursivas en la formación de maestros:** Sentidos de educación para la paz y construcción de ciudadanía

Juan Carlos Franco Montoya  
Sergio Andrés Manco Rueda  
José Federico Agudelo Torres  
Ángela Urrego Tobón  
Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo  
Juan Carlos Pérez Soto  
Patricia Parra Moncada  
Andrea Carolina Perneth Montañez  
Jennifer Arias Muñoz



## CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Franco Montoya, Juan Carlos

Prácticas discursivas en la formación de maestros: sentidos de educación para la paz y construcción de ciudadanía / Juan Carlos Franco Montoya, Sergio Andrés Manco Rueda, José Federico Agudelo Torres, Ángela Urrego Tobón, Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo, Juan Carlos Pérez Soto, Patricia Parra Moncada, Andrea Carolina Perneth Montañez, Jennifer Arias Muñoz.— Rionegro; Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente; Ascofade, 2020.

ISBN: 978-958-5518-47-6 (digital).

244 p.; 24 × 17 cm.

1. Aprendizaje. 2. Pedagogía. I. Franco Montoya, Juan Carlos. II. Manco Rueda, Sergio Andrés. III. Agudelo Torres, José Federico. IV. Título.

370.7 CDD 21.ª ed.

© Asociación Colombiana de Facultades de Educación –Ascofade–

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-47-6 (digital)

Primera edición: noviembre de 2020

### Investigadores

Juan Carlos Franco Montoya

Sergio Andrés Manco Rueda

José Federico Agudelo Torres

Ángela Urrego Tobón

Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo

Juan Carlos Pérez Soto

Patricia Parra Moncada

Andrea Carolina Perneth Montañez

Jennifer Arias Muñoz

### Diseño y diagramación

Divegráficas S.A.S

### Corrección de textos

Natalia Maya Ochoa

### Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Sector 3, Carrera 46 n.o 40B-50

Rionegro, Antioquia

fondo.editorial@uco.edu.co



Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de los autores, de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –Ascofade– y de la Universidad Católica de Oriente.

La obra es resultado de la investigación

*Formación de Maestros en Antioquia y Chocó: una perspectiva en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía (2017-2018)*

La investigación se adelantó con el auspicio financiero de la ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE EDUCACIÓN —ASCOFADE— y el apoyo en especie otorgado por las Facultades de Educación pertenecientes al capítulo Antioquia-Chocó, conformado por las siguientes instituciones:

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE

POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCÓ DIEGO LUIS CÓRDOBA





# Contenido

Presentación .....	13
Introducción y presentación de la problematización .....	15
<b>Capítulo 1.</b> ....	31
Educación para la paz: horizontes comprensivos	
<b>Capítulo 2.</b> ....	43
Construcción de ciudadanía	
<b>Capítulo 3.</b> ....	55
Fundamentos conceptuales y legales entorno a la formación de docentes	
<b>Capítulo 4.</b> ....	71
Tránsito conceptual sentido de las prácticas discursivas	
<b>Capítulo 5.</b> ....	81
Análisis y discusión de la información de la corporación universitaria lasallista	
<b>Capítulo 6.</b> ....	93
Análisis y discusión de la Universidad Católica de Oriente (UCO)	
<b>Capítulo 7.</b> ....	111
Análisis y discusión de la Universidad Católica Luis Amigó sobre el maestro y la formación para la paz	
<b>Capítulo 8.</b> ....	123
Análisis y discusión del Tecnológico de Antioquia (TdeA)	

<b>Capítulo 9.</b> .....	137
Análisis y discusión de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC)	
<b>Capítulo 10.</b> .....	149
Análisis y discusión del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	
<b>Capítulo 11.</b> .....	169
Análisis y discusión de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUNCN)	
<b>Capítulo 12.</b> .....	177
Análisis y discusión de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC)	
<b>Capítulo 13.</b> .....	183
Análisis documental de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán	
<b>Capítulo 14.</b> .....	195
Análisis documental del PEI de la Normal Superior de Sonsón	
<b>Capítulo 15.</b> .....	213
Análisis y discusión de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral	
Reflexiones abiertas y recomendaciones.....	225
Referencias bibliográficas.....	233

## **A**utores

### **Juan Carlos Franco Montoya**

Doctor en Educación. Docente de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Miembro del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (ser).

Orcid: 0000-0001-9357-7244. Correo electrónico: jfranco@uco.edu.co.

### **Sergio Andrés Manco Rueda**

Magíster en Educación. Docente de la Corporación Universitaria Lasallista (Caldas, Antioquia, Colombia). Miembro del grupo de investigación Educación y Subjetividad (gies).

Orcid: 0000-0002-1977-2508. Correo electrónico: semanco@lasallista.edu.co.

### **José Federico Agudelo Torres**

Magíster en Educación. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Miembro del grupo de investigación Educación, Infancias y Lenguas Extranjeras.

Orcid: 0000-0003-0916-7707. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co.

### **Ángela Urrego Tobón**

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín, Colombia). Miembro del grupo de investigación comafi (Comunidad de Aprendizaje).

Orcid: 0000-0002-8502-3580. Correo electrónico: aurrego@elpoli.edu.co.

**Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo**

Magíster en Educación. Docente del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín, Colombia). Miembro del grupo de investigación comafi (Comunidad de Aprendizaje).

Orcid: 0000-0002-4487-0898. Correo electrónico: nasepulveda@elpoli.edu.co.

**Juan Carlos Pérez Soto**

Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín, Colombia).

Orcid: 0000-0001-9105-6998. Correo electrónico: jcperez@ucc.edu.co.

**Patricia Parra Moncada**

Magíster en Psicopedagogía. Docente del Tecnológico de Antioquia (Medellín, Colombia).

Orcid: 0000-0002-5090-9373. Correo electrónico: pparramo@tdea.edu.co.

**Andrea Carolina Perneth Montañez**

Magíster en Hermenéutica Literaria. Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte (Santa Rosa de Osos, Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: acpernethm@ucn.edu.co.

**Jennifer Lissethe Arias Muñoz**

Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente de la Corporación Universitaria Adventista (Medellín, Colombia). Miembro del grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad.

Orcid: 0000-0003-4403-2947. Correo electrónico: jarias@unac.edu.co.

# Presentación

La presente obra, resultado del proyecto de investigación titulado «Formación de maestros en Antioquia y Chocó: una perspectiva en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía (2017-2018)» se constituye, sin lugar a dudas, en una valiosa línea de base y apuesta epistémica que permite resemantizar aquellos complejos procesos que cohabitan en la formación de todos aquellos maestros que, de una u otra forma, se convierten en protagonistas y escritores de diversas realidades escolares. Resulta también menester hacer alusión a esta valiosa y madura reflexión académica, como el fruto de un estricto quehacer investigativo, enmarcado en un generoso lenguaje interdisciplinar. Trabajo que no hubiese podido gestarse sin el apoyo incondicional de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación —Ascofade—, en colaboración con las Facultades de Educación pertenecientes al capítulo Antioquia-Chocó.

El lector podrá relacionarse y evidenciar en esta obra aquellas polifonías que resultan propias, próximas y cercanas a todas aquellas prácticas discursivas relacionadas con educación para la paz y construcción de ciudadanía que actúan como marco referencial en esos actos y ejercicios que convocan y movilizan procesos de formación de maestros y maestras en algunas facultades de educación y normales superiores de Antioquia. En otras palabras, el lector podrá adentrarse en algunos secretos e intimidades propias de la formación de maestros y maestras, a partir de los saberes y vivencias que estudiantes, docentes y egresados de estas instituciones ponen de manifiesto en el desarrollo de este ejercicio investigativo. En este sentido, el texto ofrece interesantes materias, nociones, ideas, concepciones, metáforas, presencias y ausencias que, con respecto a la diversidad, resolución pacífica de conflictos, convivencia, formación política, justicia social, igualdad, entre otras categorías, evidencian la urdimbre, los tejidos y las tensiones que, bien haríamos en referir,

se constituyen en elementos consustanciales al acto formativo del maestro en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía.

Esta obra, que reúne los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros alrededor de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía, se convierte en el punto de partida para repensar desde una mirada reflexiva y multidimensional las concepciones, estrategias, procedimientos, acuerdos colectivos, decisiones institucionales y normativas que regulan, orientan y dan ruta a la formación de maestros y maestras. Esto es necesario, porque al habitar en un contexto social atravesado por una cultura de la violencia que se agudiza con el paso de los días y que desvanece la utopía de la construcción de una cultura de paz, se exige que los procesos de formación de maestros se pregunten por los aportes que se hacen desde la academia a la transformación de estas realidades de violencia. Por ello, se convoca a repensar al maestro desde el mundo cotidiano en el que acontece su actuar pedagógico y, desde allí, reconstruir los procesos de profesionalización docente en Antioquia y Chocó desde perspectivas cercanas a la paz y a la ciudadanía. Esto se constituye en un digno objeto de reflexión académica, del que este grupo de investigadores se atrevió, con el mayor de los respetos por la voz y el decir de todos los invitados a esta investigación, a dar este primer paso.

De igual manera, esta obra, se considera un importante elemento de consulta y referencia, máxime cuando su objeto de reflexión y apetencia epistémica se torna en un significativo bastión y en un valioso quehacer reflexivo que, bien sea dicho de paso, permite ampliar los horizontes académicos desde los cuales se ha visualizado la formación del maestro. Así, pensar los procesos formativos de los maestros en estos tiempos presentes se constituye también en un auténtico y genuino acto político, ejercicio que se convierte en un anhelo y en un exhortar a múltiples procesos transformacionales, mismos que cohabitan y deconstruyen los propios ámbitos formativos.

Elkin Ríos-Osorio  
Director Académico  
Universidad Católica de Oriente

# Introducción

## y presentación de la problematización

Desde una perspectiva epistemológica interdisciplinar se abordó el problema de la formación de maestros en Antioquia, referido al componente político, ético y estético de una educación para la paz y construcción de ciudadanía. Así, los discursos y prácticas como formas del hacer pedagógico se ponen de manifiesto en las relaciones y tensiones en la realidad del acto de enseñar. La investigación indaga y traza un horizonte comprensivo por esas formas de hacer que se evidencian en la formación de sujetos críticos y sensibles en contextos de violencia y conflicto social permanente, y en la situación socio-histórica de Colombia. Las metáforas dominantes que habitan en los discursos y normatividad política vigente en el país han trazado una impronta en la subjetividad del maestro, convirtiendo el aula en espacios de discusión, conflicto y debate en una educación para la paz y la formación de ciudadanía.

En este sentido, los procesos de formación de maestros a nivel institucional en Colombia tienen relación con la creación de las normales superiores en el siglo XIX, estas fueron inspiradas en los modelos de escuelas normales que para la época funcionaban en algunos países europeos como Francia, dicho sistema se replegó rápidamente por países latinoamericanos como resultado de las expediciones académicas realizadas durante esta época a Europa por ciudadanos de estos países que en su gran mayoría tenían vínculos con las entidades gubernamentales, adicional a esto, los gobiernos

del momento se apoyaron en expediciones extranjeras (alemanas) que tenían como propósito aportar a la creación de un mecanismo que permitiera formar maestros para educar al pueblo. Estas acciones facilitaron, para el caso de Colombia, la creación de algunas normales en el centro del país, en especial en ciudades como Tunja y Bogotá, pero luego esta estrategia se replicó en otros lugares del territorio nacional.

Este hecho histórico, descrito por Ramírez (2008) en su libro *Historia crítica de la pedagogía en Colombia* permite ir entendiendo que la formación de maestros desde sus inicios ha tenido relación con las ideologías de los gobiernos de turno, que para el momento al que se está haciendo alusión, era el partido liberal, el cual, deseaba brindar educación a las clases populares, por lo que centró su interés en la creación de las escuelas normales superiores para formar un colectivo de maestros que se dedicará a esta responsabilidad social, que hasta entonces había sido evadida por las perspectivas e intereses de los gobiernos conservadores, que delegaron el poder de la educación del pueblo a la religión católica, la cual hizo énfasis en la catequesis como proyecto educativo para civilizar a los incivilizados, salvajes e inhumanos que habitaban este territorio.

Posterior a la creación de las escuelas normales superiores (NS), se empiezan a crear algunas facultades de Educación, y por ende se construyen programas de licenciatura articulados a los niveles educativos y en algunos casos a énfasis relacionados con los diversos campos disciplinares. Es importante resaltar que, en los diferentes momentos históricos que han configurado estos procesos evolutivos, las NS y las facultades de Educación han tenido que enfrentar las ideologías e intereses del partido de turno que han estado en el poder, bajo los cuales se han fundado políticas y acciones educativas como la pedagogía neoescolástica, la escuela nueva, la tecnología educativa, el constructivismo, las competencias, entre otras. A todas estas propuestas y tendencias, los procesos educativos y formativos de maestros se han tenido que alinear en gran medida bajo la imposición de leyes, decretos y resoluciones, que en muchas ocasiones distan de lo que implica la formación de un maestro como intelectual del campo de pedagogía con capacidades éticas, políticas y estéticas, que, por el contrario, obligan a las instituciones formadoras de maestros a pensar en apuestas educativas reduccionistas donde pareciera existir una especie de atomización e instrumentalización del saber pedagógico como lo proponen y como queda esbozado en la



Resolución 5443 de 2010<sup>1</sup>, lo que se convierte en un riesgo para posibilitar procesos de formación ciudadana en los maestros que los agencie como sujetos constructores de una cultura de paz.

En complemento a lo anterior, no se puede dejar de mencionar la forma de regular la formación de maestros a partir de la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 y el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 y, los cuales constituyen la normativa vigente que contiene los lineamientos a los que se debe ajustar toda licenciatura para poder ser considerada como propuesta válida en lo que compete a la formación de los maestros. Esta nueva reglamentación, ha generado grandes tensiones al interior de las facultades de educación, uno de esos malestares tiene que ver con la fuente en la que se origina esta reglamentación, ya que dicha normativa se crea a partir de la exigencia que el Banco Mundial hace en relación a la calidad de la educación en países como Colombia, Argentina, México, Uruguay y Costa Rica, donde los resultados de pruebas PISA no han sido los mejores, lo que condujo a la creación de un programa denominado «Maestros Excelentes» (Bruns y Luque, 2014), que lidera esta entidad económica, ya que según sus análisis, uno de los factores que están incidiendo en la baja calidad de la educación, se debe a la inapropiada formación de los maestros. Este juicio de valor deja en una posición desfavorable las normales superiores, las facultades de educación, las instituciones técnicas y tecnológicas y otras entidades formadoras de maestros, además del prestigio y poca valoración de prácticas pedagógicas que los maestros desarrollan en coherencia con las realidades de los contextos y los sujetos, las cuales se alejan en algunos casos de lo que las pruebas PISA evalúan, ya que las pruebas externas no tienen la magia de evaluar todo lo que implica la formación y la educación del ser humano.

Adicional a la situación anterior, también se hace necesario hacer alusión a la estructura curricular bajo la cual se piensa, planea y desarrolla la educación y la formación escolarizada de los ciudadanos, la cual en la mayoría de los sistemas educativos es básicamente disciplinar, es decir, sustentada en la observancia de la estructura interna de cada una de las disciplinas. Torres (2006) afirma que este hecho presenta un correlato con ciertas corrientes del pensamiento económico y, en este sentido, señala que en los inicios del siglo XX se identifica un cambio radical en los sistemas de producción empresarial basado principalmente en el abaratamiento de la mano de obra y en la separación del trabajo manual del intelectual.

---

<sup>1</sup> Aquí se hace referencia a la Resolución n.º 5443 de junio 30 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.

La fragmentación de los puestos de trabajo conlleva a la incompreensión por parte de los trabajadores de la tarea que realizan, lo que favorece un mayor control por parte de los empresarios. A esta modalidad de organización del trabajo —taylorismo— le sucede el fordismo de la mano de Henry Ford, que incorpora la cadena de montaje a la industria automotriz, organizándose y distribuyéndose las tareas desde una cinta transportadora. En el ritmo de trabajo, ahora marcado por esta, los obreros no alcanzan a comprender los pasos completos de la producción, por lo que la mayor parte de los puestos de trabajo pueden ser desempeñados por cualquier persona. Ford opinó que el trabajo que un obrero realiza es tan fácil que hasta el individuo más estúpido puede, en dos días, aprender a ejecutarlo (Neffa, 1998).

Por otro lado, Torres (2006) plantea que el proceso de fragmentación de las tareas en el ámbito de la producción se reproduce dentro de las instituciones escolares en las que las prácticas educativas adoptadas impiden la reflexión crítica y la participación; sus contenidos son abstractos e inconexos, plagados de datos detallados que son aceptados y repetidos —en muchas ocasiones mecánica y acríticamente— por los estudiantes. En sus propias palabras:

Las políticas y prácticas educativas de ese mismo momento histórico también estaban siendo denunciadas porque sus resultados prácticos contribuían a impedir la reflexión crítica sobre la realidad y la participación en la vida comunitaria. Los contenidos culturales con que los niños y niñas entraban en contacto durante el tiempo de su permanencia en las instituciones escolares eran demasiado abstractos, inconexos y, por tanto, incomprensibles. Desde comienzos de este siglo, John Dewey, uno de los fundadores de la Escuela Activa, arremete contra unos centros de enseñanza que obligan al alumnado a trabajar con una excesiva compartimentalización de la cultura en asignaturas, temas, lecciones, y con una gran abundancia de simples y anecdóticos detalles. El resultado de un panorama similar es que niñas y niños recurren como estrategia para sobrevivir en las aulas a acumular en sus mentes una «sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o la autoridad» (Torres, 2006, p. 20).

La escuela, bajo esta lógica repite desde sus prácticas pedagógicas el modelo del mundo productivo y, en este modelo, los profesores intentan ejercer autoridad, generar obediencia, imponer el pulso de las tareas y favorecer la memorización. Los estudiantes, a su tiempo, procuran recordar la sobrecarga de datos y conceptos presentados, mayoritariamente inconexos y en muchas ocasiones enfrentan claras dificultades para otorgarles significatividad; como

alternativa a esta escasa comprensión, los estudiantes enfatizan otros aspectos menos relevantes, tales como la puntualidad, la prolijidad y el orden. En este panorama las notas, equivalentes a los salarios de los trabajadores, adquieren una relevancia desmedida. Posiblemente en virtud de la persistencia de este panorama y con la voluntad de modificarlo, algunos sectores del colectivo docente se volcaron, de un modo algo irreflexivo en muchos casos, a proyectos interdisciplinarios o integrados con el propósito de que los estudiantes establezcan mayores conexiones entre los contenidos escolares de las diferentes asignaturas, adquieran mayores niveles de significatividad y mejoren las habilidades para resolver problemas. Algunas modalidades curriculares proponen la integración de las diferentes disciplinas científicas; así los planteos de ciencia coordinada, ciencia combinada, pluridisciplina, multidisciplina, interdisciplina, transdisciplina y otros, son matices de un enfoque que, en esencia, intentan garantizar la integración sin perder lo particular que compete a cada una de ellas. La histórica controversia entre disciplina e interdisciplina se hace evidente.

La inclusión de instancias de integración de contenidos está, al menos en parte, determinada por las concepciones de ciencia y las finalidades que los profesores y profesoras le reconocen a la educación científica; en virtud de esto se abordarán someramente ambas cuestiones. De esta forma, la investigación aborda el problema de la interdisciplinariedad con el objetivo de encontrarse con la formación de una educación para la paz y la construcción de ciudadanía en maestros y maestras en Antioquia, que transversalice sus discursos y prácticas como formas de hacer en su quehacer en el acto pedagógico. Por ello, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son constitutivas a esta propuesta de investigación, que, más allá de ser un dispositivo, son un espacio de encuentro entre la formación de maestros, la dimensión política del acto de enseñar, el componente estético del gesto pedagógico y compromiso ético de la educación en un país donde el conflicto social es latente en todas las esferas de sociabilidad.

Tal y como lo plantea Castro (2008):

La palabra *trans* tiene la misma raíz etimológica que la palabra *tres* y significa, por ello, la transgresión del dos, es decir aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, espíritu/materia, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie, etc. (p. 116).

La transdisciplinariedad vas más allá de la interdisciplinariedad. Mientras que la interdisciplinariedad se limita a un diálogo, en el cual cada uno de los dialogantes permanece afirmando en su «núcleo-duro», la transdisciplinariedad conlleva la superación del dos. En un intercambio transdisciplinario los elementos en acción dejan de ser lo que eran antes de iniciar ese intercambio. Por eso, la transdisciplinariedad no es un diálogo sino un devenir, se podría decir que es transformacional de las mismas disciplinas, en la medida en que, al entrar en nuevos espacios cognitivos, tienen una variación en su propio carácter, que es el resultado de las relaciones multidireccionales que establece con otras disciplinas. De esta forma, la transdisciplinariedad es clave para asumir el reto de superar los modos de conocimiento jerarquizados y, a su vez, el modelo arbóreo de universidad.

Todo ello permite afirmar que la formación de los maestros y maestras en Antioquia tiene posibilidades de reflexión en el orden nacional, dado que pone de manifiesto la preocupación por una educación para la paz y la formación en ciudadanía, como un problema de frontera, que se puede asumir, según Franco (2018), y que supera las bipolaridades disciplinares para llevar, de un plano interdisciplinar a un despliegue transdisciplinar que haga de la educación un acto en devenir de las transformaciones del sujeto en contexto. En este sentido, una frase de Eduardo Galeno se proyecta en su dinamis: «Yo soy lo que soy, pero también soy aquello que hago para cambiar lo que soy».

En este horizonte de comprensión, son entonces pertinentes las siguientes preguntas para abrir la controversia en devenir pedagógico: ¿cómo en las instituciones educativas se ponen de manifiesto proyectos que buscan asentar una cultura escolar dirigida al disciplinamiento o a convertir a los sujetos en empresarios de sí mismos?, ¿el espacio educativo, manifestación del dispositivo de seguridad y del conflicto, engendra pugnas y desigualdades, exclusiones y discriminaciones de todo orden, propias de la vida social general?, ¿el registro sociotecnológico contemporáneo y los procesos de apropiación cultural conllevan a la homogeneización cultural o apuntan a procesos de diferenciación? Y una última pregunta-problema para el debate: ¿los espacios educativos propician la construcción de valores de responsabilidad por el otro, la colaboración, la transformación social o se convierten en escenarios para sustituir la acción del Estado y para promover intereses mercantilistas o individualistas ligados al *homo oeconomicus* de racionalidad tecnocapitalista y bioecopolítica de gobierno de sí y de los otros?

A partir de estos cuestionamientos, emerge la necesidad de poner en consideración lo ocurrido el 2 de octubre de 2016<sup>2</sup>, con la decisión del «no» por parte de un país ante la esperanza de transformar la historia e iniciar un proceso y proyecto de desnaturalización de la cultura de la guerra. Con este suceso, se evidencia la falta de formación política de los ciudadanos, la cual se observa fácil de manipular por acciones que fundan pánico para condicionar la decisión ética y política de los sujetos.

Esto pone en tensión la escuela, los discursos y prácticas que allí se construyen y reconstruyen alrededor de una educación para la paz y la ciudadanía, lo que conduce a pensar en las capacidades de los maestros para desarrollar prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de la paz y la formación ciudadana de sus educandos y comunidad. Además, hace que emerjan preguntas como: ¿qué aprende?, ¿cómo lo aprende?, ¿qué se enseña y cómo se enseña en la escuela en lo referente a la educación para la paz y la ciudadanía?; esta última parece que no hubiera transcendido las lógicas capitalistas y occidentales bajo las cuales funciona la escuela de hoy en Colombia, que en gran medida responde más a los requerimientos del desarrollo económico que a las realidades sociales y culturales del país. Por ello, se exige que la escuela se transforme para la deconstrucción de imaginarios, estructuras sociales, subjetividades y formas de interacción entre los sujetos, que limitan una formación ciudadana de los sujetos y la creación de nuevas maneras de convivir, ya que las que existen han estado afirmadas, en términos de Santos (2009) por una razón metonímica que ha impuesto con gran fuerza una sola forma de ser y estar en el mundo anclada a las lógicas individualista, competitivas, poco reflexivas y homogenizadoras, que en nada aportan a la configuración de una educación para la de paz y la ciudadanía.

Ante este hecho del 2 de octubre de 2016, existe un sentido de sospecha, una especie de duda frente a lo que viene, pero lo que viene siempre es un conjunto de posibles futuros para los cuales podemos estar preparados, pero nunca seguros. La incertidumbre, el cambio, sonando a paradoja, es lo más constante en un mundo caracterizado por su fluidez y liquidez, como lo afirma Bauman (2006), y quizás también, esta sea la característica más representativa de este nuevo tiempo para nuestro país. La educación para la paz y la ciudadanía sigue siendo una esperanza de cambio social y cultural que tiene el deseo de recrear y reconfigurar nuevas posibilidades educativas que se fundan a partir del pos-acuerdo, el cual es tan solo un primer paso para empezar a construir, a crear ese algo que no sabemos qué es, por no haberlo vivenciado antes. Este momento histórico es entonces, una provocación a recuperar la confianza en

---

2 Se habla del plebiscito por la paz que se realizó en Colombia.

nosotros mismos como maestros y en los otros, y esta confianza es a la vez la base para la creación de una cultura de paz.

La construcción de una educación para la paz y la ciudadanía no es fácil, porque esto implica el compromiso y la corresponsabilidad de toda la sociedad colombiana, la cual está polarizada, dominada por los medios de comunicación y las estrategias políticas que ponen por encima del buen vivir los intereses personales de aquellos que siempre han tenido el poder. Iniciar el camino hacia la creación de acciones educativas para la paz y la ciudadanía exige el diálogo, el cual trae consigo retos que deben asumirse desde la mediación y el acuerdo, las confrontaciones, los desacuerdos y las luchas de poder que no van a hacer fácil la trayectoria a transitar en la configuración de una cultura de paz para el país.

Esta realidad de país obliga a repensarnos una sociedad en devenir, incierta pero necesitada de tranquilidad, llena de oportunidades y arraigada en el perdón, la no repetición, la memoria histórica y la reparación, por ello, en términos de esas nuevas configuraciones socioculturales, políticas, éticas y estéticas se hace necesario preguntarse por cuál va a ser el papel de la escuela en la construcción de estas posibilidades; ¿qué representaciones sociales tienen los maestros en relación a la educación para la paz y la ciudadanía desde su profesión?; ¿qué discursos, prácticas y resistencias pedagógicas circulan en la escuela como posibilidades para la construcción de una cultura de paz?; y ¿cuáles son los aportes de las facultades de educación a la construcción de una educación para la paz desde la formación de los maestros? Quizá estos y otros interrogantes no basten para pensar en profundidad al maestro como un sujeto social, que desde su profesión en la escuela aporta a la construcción de la cultura de paz; pero sí dan apertura para reivindicar el encargo social que como maestro se asume cuando se decide ser profesional en el campo de la pedagogía.

Los cuestionamientos antes expuestos, se centran de manera especial, más en el maestro que en la escuela, porque esta última cobra vida, sentido y relevancia a partir de las acciones de estos sujetos en relación con el otro, consigo mismo y con el mundo, lo cual debe posicionar la escuela como un escenario para el encuentro, el diálogo, las heterogeneidades, las historias, la afirmación y la transformación; lo que hace de ella un campo en el que se tiene la posibilidad de recrear las realidades sociales y culturales que van enseñando la convivencia a través del conflicto, el reconocimiento de la diferencia, la comprensión y legitimación del otro en la relación. Sabiendo entonces que la escuela ha sido una de las instituciones sociales en las que se

configura y potencia la confianza, la relación intersubjetiva, la afirmación y las posibilidades de transformación para la construcción de una educación para la paz y la ciudadanía a partir de las prácticas y acciones educativas, en esta investigación nos preguntamos por:

¿Cuáles son los sentidos de las prácticas y los discursos en torno a la formación de maestros en Antioquia-Chocó en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía?

La anterior pregunta fue configurada a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son los discursos y las prácticas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las escuelas normales y en las facultades de educación?
- ¿Cómo son los discursos y prácticas de los maestros en relación a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía?
- ¿Cuáles son las metáforas dominantes que habitan en los discursos de la política y la normatividad vigente para la formación de maestros?
- ¿Cómo son las relaciones y tensiones que emergen de los discursos en la formación de maestros y sus prácticas?

### **Concepciones metodológicas**

La investigación tuvo un alcance comprensivo que buscó, a partir de estadios descriptivo-hermenéuticos, poder develar los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros y maestras en clave de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Para dicho propósito la investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, esto quiere decir que toda la arquitectura metodológica se configuró desde técnicas de muestreo no probabilísticas, técnicas de generación de información y técnicas de análisis cualitativas. Así mismo, el abordaje de la investigación se desarrolló desde una perspectiva estructurada, exógena y ética. Por otro lado, se trabajó con el método heurístico de combinación (método fenomenológico y método documental), a partir del cual se establecieron las condiciones básicas para abordar el trabajo de campo. Dicho método cumplió las siguientes fases.

## *Establecimiento de los criterios*

En la investigación social-educativa se han venido privilegiando ciertos métodos que posibilitan la observación del fenómeno de estudio desde diferentes perspectivas, permitiendo a la vez construcciones articuladas por parte del investigador que contribuyen a un abordaje complementario de este. Para esta investigación entonces, el método heurístico de combinación permitió el planteamiento de criterios (como ya se especificaron en el abordaje y enfoque de la investigación) que consistieron, al decir de Carrillo (2013) «respecto de la manera de actuar en el tratamiento y la comprensión de los hechos y objetos de conocimiento» (p. 107). El diseño documental y hermenéutico se convirtió en un medio sistemático que consintió la articulación diferencial de un instrumental (técnicas e instrumentos), que permiten un aprovechamiento más efectivo en la generación, sistematización y tratamiento de la información.

Este diseño se aplicó desde la selección de las fuentes de información, al establecer los criterios cualitativos para la selección de la misma. De igual forma, en la selección, construcción y validación de las técnicas e instrumentos de generación y recolección de datos que desde prueba y error fueron configurando un conjunto instrumental que contribuyó bastante al desarrollo de la investigación. Y, por último, en la construcción del sistema de triangulación de la información (matriz de los cuatro cuadrantes del sentido) en el análisis de esta, lo que permitió la creación de los componentes finales del sistema, como proceso innovador y creativo, producto de la investigación.

### • Los pasos desarrollados fueron

1. Construcción de un diseño configuracional en el cual se estableció la forma de intervención del investigador en la investigación, las fuentes de información, los lugares (contextos), la secuencialidad en la cual se generó la información y la temporalidad de la misma y, por último, la relación de las categorías planteadas con dicho fenómeno. Aquí existe algo muy interesante, ya que este método posibilitó la integración de otros métodos más tradicionales, como el método documental y la fenomenología, que permitieron un acercamiento a las prácticas discursivas, y desde estas, a las concepciones de los investigadores.
2. Luego se seleccionaron las fuentes de información, desarrollo y proceso de acercamiento y contacto, partiendo de los criterios de



- confianza, conocimiento, accesibilidad, intencionalidad y voluntad de participación. Desde estos se seleccionaron 8 facultades de educación y 3 normales superiores.
3. Se construyeron y validaron los instrumentos de recolección de información: Matriz específica para el desarrollo de análisis documental y Guía del grupo focal de Docentes, estudiantes y egresados.
  4. Se aplicaron los instrumentos.
  5. Se organizó, sistematizó la información.
  6. El análisis de la información se desarrolló desde tres niveles, atendiendo a los planteamientos de Hurtado (2010).
- Nivel literal: (de primer orden de interpretación) se desarrolló un análisis semántico de cruce de categorías, a través del cual se identificaron nociones y concepciones que presentaban relación con las mismas, como análisis de contenido fáctico de lo que se dice en el texto o la comunicación propiamente dicha.
  - Nivel significacional: (de segundo orden de interpretación) en este nivel se logró el estudio del sentido de las palabras, determinando lo que se quiere decir en el documento fuente de información, bajo los criterios establecidos como referentes categoriales, desde donde se propone un análisis del discurso.
  - Nivel connotacional: (de tercer orden de interpretación) se buscó ir más allá del significado de las palabras, tratando de acceder a un marco configurativo, donde los sentidos fueron categorizados en cuatro perspectivas básicas, lo que permitió un conocimiento más profundo de las intencionalidades expuestas.

## Análisis y hallazgos



Figura 1. Infograma de relaciones de los sentidos con los cuatro cuadrantes.

Fuente: Elaboración propia.

Por las características de la investigación, esta se ubicó en un enfoque cualitativo y un paradigma hermenéutico. En este sentido se pretendió abordar el fenómeno concerniente a los sentidos de las prácticas y discursos en la formación de maestros desde dos perspectivas, a saber: la primera documental (a partir de un diseño documental), desde la cual se buscó identificar los discursos y las prácticas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía presentes en los documentos oficiales en las escuelas normales y las facultades de educación, y de igual forma, develar las metáforas dominantes que habitan en los discursos de la política y la normatividad vigente para la formación de maestros.

Por otro lado, se abordó el fenómeno de los discursos y prácticas de los maestros en relación con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía desde una perspectiva re-configurativa, en la cual se identificaron las autocontradicciones presentes entre los discursos y las prácticas de los docentes que permitieron lograr develar los sentidos de estas, a partir de una perspectiva hermenéutica.

Así entonces, el proceso investigativo se desarrolló por medio de la construcción de una estrategia de metódica y de fuente mixta, de nivel comprensivo, con intención de develar los sentidos de las prácticas y los discursos, comenzando con abordajes documentales, recorriendo perspectivas más fenomenológicas e interpretativas. Lo anterior sucedió al transitar por dos estadios, como lo fueron: la Identificación de los discursos y las prácticas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las escuelas normales y en las facultades de educación; y establecer las relaciones y tensiones que emergen de los discursos en la formación de maestros y sus prácticas.

Para tal fin se planteó un diseño transeccional contemporáneo uni-eventual de fuente mixta (fuentes vivas y documentales) que permitió, como lo expresa Hurtado (2010), por medio de la combinación de datos proporcionados por las fuentes, la creación de sinergias, relaciones semánticas que fueron posibles al desarrollar el proceso de triangulación de técnicas y de fuentes.

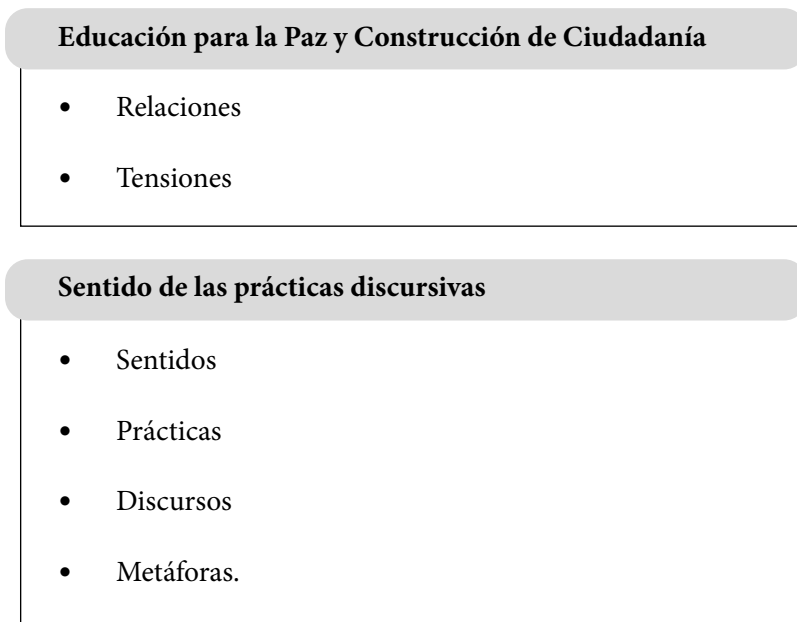


Figura 2. Mapa de categorías apriorísticas del proceso investigativo.

Fuente: Elaboración del equipo investigador.

## ***Población y muestra del estudio***

Esta investigación tuvo como unidad de estudio los maestros y maestras formadores de las normales y facultades de educación de Antioquia. Al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta los documentos oficiales, proyectos educativos institucionales (PEI) y proyectos educativos de facultad (PEF) de las intuiciones participantes. Otras fuentes de información fueron estudiantes y egresados de los programas de formación de las normales y facultades de Educación.

Para el desarrollo del proceso y teniendo presente las características de la investigación y el enfoque de la misma, se planteó un muestreo no probabilístico intencional y por voluntariado, donde se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la selección de la muestra:

- Docentes de tiempo completo y medio tiempo que laboren directamente con las normales y las facultades de Educación.
- Egresados de facultades y normales que se encuentren ejerciendo en el sector rural y urbano, interesadas en participar.
- Participación voluntaria de los docentes.
- Mínimo dos años de trabajo en la institución de forma activa en la docencia y/o acompañamiento en investigación.

En el caso de los documentos:

- PEF o documentos maestros actualizados (máximo 4 años de vigencia) de cada una de las Facultades seleccionadas para el estudio (perteneciente a Ascofade).
- PEI actualizado (máximo 4 años de vigencia) de cada una de las Normales seleccionas para el estudio (según las subregiones).

Políticas y normas que han afectado de manera directa el proceso de formación de maestros.

En total la muestra fue:

- Ocho documentos maestros y PEF de universidades participantes.
- Tres proyectos educativos institucionales de las normales.
- 100 docentes, estudiantes y egresados de las diferentes instituciones.

## Técnicas de generación de información e instrumentos de recolección

Tabla 1. Técnicas de generación de información e instrumentos de recolección de datos.

Técnica de generación	Instrumento de recolección	Instrumento de registro	Fuente
Grupo focal	Guía de grupo focal	Grabadora	Docentes, estudiantes y egresados
Entrevista	Guía de entrevista	Grabadora	Docentes, estudiantes y egresados.
Revisión documental	Matriz de categorías Matriz de análisis deconstructivo	Base de datos digital	PEF, PEI, Documentos maestros, políticas y normas.
Cartografía	Mapa cartográfico	Base de datos digital	Insumos de las otras fuentes (relaciones y tensiones).

Para el desarrollo de los procesos de análisis de hizo uso del software Atlas Ti en su versión 8, y una matriz de análisis categoría creada por el equipo de investigación.

Matriz Revisión Documental								
Documento	Unidad de Análisis	Categoría/Descripción de la categoría	Subcategoría (si las hay con su descripción)	Preguntas Orientadoras	Texto Cita	Descripción (Por qué esta cita?)	Comentarios (De tipo analítico o interpretativo)	Otros emergentes (Unidad de análisis, dimensiones, preguntas)

Figura 3. Matriz de revisión documental.

Fuente: Elaboración del equipo de investigación



# **©** APÍTULO 1

## **EDUCACIÓN PARA LA PAZ: HORIZONTES COMPENSIVOS**

## **Autores**

José Federico Agudelo Torres  
Juan Carlos Franco Montoya

*El presente está siempre constituido por un pasado  
que lo habita y por un futuro al que anticipa.*

CASTORIADIS



**N**os habrá de resultar imposible el diseño de un discurso, la construcción de un ejercicio y la experiencia de una práctica de paz; sin un contexto real que los enmarque, sin un asidero histórico que los legitime y sin una narración de sujeto que los transforme. En el caso real de la escuela colombiana, resulta menester hacer mención de aquel enunciado que se halla en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991, a saber: «La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento».

Siendo así, resulta pertinente hacernos varias preguntas por la formación para la paz que se esgrime en nuestras escuelas. ¿Con qué palabras, con qué metáforas y desde cuáles presupuestos teóricos-prácticos estamos comunicando la paz que tanto se anhela?

La apuesta por una paz tripartita, es decir, por una paz que ha de ser responsabilidad del Estado, la escuela y la familia; debe convocar a nuevos escenarios de formación. De ahí la necesidad de ampliar los horizontes con los que nombramos la paz en nuestras aulas escolares y exhortar a la experiencia de tres nuevos territorios: «La calle, los medios masivos de comunicación y los pares escolares» (Vasco, 2003, p. 62). ¿No son y no han sido desde hace muchos años dimensiones cercanas a la escuela? ¿Acaso no se generan y no se gestan neófitas ideas de paz desde el compartir del sujeto con esta triada y de la influencia de dicha triada en el ser más íntimo del sujeto?

De seguro «el paso de los imaginarios de muerte, guerra e individualismo hacia los imaginarios de vida, paz y colectivismo» (Echavarría, 2003, p. 156), no podrán sobrevivir en una escuela que se limita a los muros de la misma. El rol de la formación ciudadana, de las concepciones de civismo y de todos aquellos otros esfuerzos por hacer del «ser» de la escuela un «ser» del mundo y para el mundo; nos recuerda, tal como sostiene Kelsen (2014) “que la paz ha de ser un orden social bajo cuya protección pueda progresar la búsqueda de la verdad” (p. 52). La formación de sujetos para la paz, el cultivo de hombres para un mundo más humanizado, al igual que la de-construcción de todos los escenarios que componen la escuela contemporánea; habrá de resultar cercana a la postura de Bobbio (2007) y aquel adagio que procura sostener que «la democracia es dinámica y el despotismo es estático» (p. 71).

Se hace menester en este punto de la reflexión, convocar la investigación y los posteriores análisis hermenéuticos realizados por el Equipo del Programa por la Paz y su texto *Hacia una educación para la paz* (2003) en el que se aprecian cuatro perspectivas pedagógicas para re-semantizar la problemática de la paz y su enseñabilidad en la escuela colombiana. Ha de hacerse mención que, al interior de cada perspectiva, no solamente se hallan diversas posibilidades de

construcción de conocimiento, sino también innumerables emergencias de construcción de sujetos.

Las perspectivas presentadas en la obra evocada son: enfoque culturalista, donde la propuesta es alterar el orden simbólico del sujeto; pues sin lugar a dudas la consecución de un ideal tan noble como la paz, trasciende a todos los ámbitos de la cultura misma, convocando al sujeto a transformar su entorno, su rol y su quehacer. La escuela, por supuesto, no escapa a este principio transformacional, en cambio está en la obligación de cultivar al sujeto que le interpela, le habita y le cuestiona. Un referente importante en esta perspectiva son las 44 y 45 conferencias internacional de educación (Unesco 1994, 1995 respectivamente). Allí se advierte la relación de tejido y red que ha de existir entre la educación, la ciencia y la cultura; en pro de la co-creación de un ambiente de paz.

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación o reducción de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (Rendón, 2000, p. 19).

El segundo enfoque propuesto es el denominado curricular, comprendido como aquel esfuerzo que se realiza desde la institución educativa, desde las relaciones establecidas entre esta, la familia y el Estado mismo. Así, bien haríamos en ubicar en este punto aquellos elementos consagrados en los art. 22, 41 y 67 de la Constitución Nacional, al igual que el espíritu consagrado en la Ley 1732 de 2014, que establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país y el Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

La tercera perspectiva corresponde al denominado enfoque liberacionista, en el cual la resolución de conflictos exhorta al sujeto a saberse justo en una sociedad injusta, invita a pensar en el conflicto como oportunidad y realidad, en tanto le advierte como elemento consustancial a la vida en las aulas y el existir en el mundo. El pensamiento crítico como emulación de transformación social, es el convidado primordial en esta perspectiva.

Finalmente, la última perspectiva se denomina: enfoque pragmático, en el cual podemos ubicar todas aquellas acciones que en su conjunto resultan ser prácticas, cercanas al quehacer y al habitar en la escuela. Así, elementos tales como campañas, proyectos y documentos ejecutivos son

propios de esta dimensión de trabajo. Al igual que los enfoques anteriores, su campo de acción trasciende la escuela y convoca a diversos ámbitos como la familia, la sociedad, los medios de comunicación y las políticas públicas, evidenciando que el adecuado funcionamiento de cualquier estructura escolar, es semejante al buen funcionamiento de un sistema. En este sentido, Toro (2014), plantea la necesidad de pensar la escuela en lógicas de rizoma y no como estructuras algorítmicas.

### **Sobre la paz en la escuela: de lo lineal a lo complejo**

Transitar de aquella paz que nace como consecuencia del silencio, la obediencia y la sumisión; a la concepción de paz como constructo y teleología, se constituye en uno de los más importantes tópicos de la escuela contemporánea. En este sentido, la Ley 1620 de 2013 convoca a toda la comunidad educativa a repensar, en tanto de-construye, aquellas ideas, arquetipos y modelos de convivencia que han soportado históricamente en la escuela.

Así, advertir que el conflicto es consustancial a la esencia humana, es exhortar a la otredad y a la diversidad a las aulas escolares; no para negarlas o tornarlas en asuntos invisibles, sino para reconocerlas en tanto nos sabemos y somos reconocidos. En este sentido Mèlich (1997), recuerda la importancia de la escuela como un escenario de acogida, con un terreno para obsequiar aquella caricia que nos vincula y nos acerca. Así mismo, Lévinas (1993), rememora la figura del otro, como aquella otredad colmada de humanidad y siempre como un terruño de interpelación.

En el caso particular de la escuela colombiana, la normatividad vigente está en la imperiosa empresa de comprender la convivencia y el estar juntos, como un quehacer restaurativo, en tanto se distancia de aquellas posturas que evidencian en las justicias retributivas la mejor posibilidad de acceder a la paz. Así, importantes concepciones e ideas, tales como víctima, restauración, comunidad, derechos y deberes; entre otras tantas, confluyen de neófitas maneras en el quehacer de la escuela.

De ahí la imperiosa necesidad de transitar de una escuela que advierte y comprende la paz y la justicia como asuntos retributivos, a una concepción de escuela que se piensa, se diseña y se transforma; a la base de una justicia retributiva. La paz no ha de ser entendida entonces como una meta para conquistar, sino más bien como un camino para recorrer. En este sentido Guzmán, Vergel y Martínez (2016), convocan a la escuela contemporánea

a re-pensar la problemática de la paz en las aulas escolares, desde una perspectiva de competencias ciudadanas; con lo que queda en evidencia, la enorme relación que ha de existir entre nuestras diversas acepciones de paz y la práctica de la misma en la esfera de la cotidianidad de la escuela.

Desde esta perspectiva, Agudelo (2015) invita a pensar en aquella figura de aquel quien enseña a pensar en procesos de paz en la escuela; de manera que el rol del educador sea el de protagonista de procesos de paz y no el de un invitado que se asemeja a un testigo mudo. Al ser así, hemos de formular algunos cuestionamientos: ¿Están nuestros maestros y maestras preparadas para afrontar, guiar y restaurar la paz y la justicia en las aulas escolares? ¿Logra la actual legislación educativa, dar cuenta de la móvil realidad de la escuela colombiana; cuando de asuntos referidos a la paz se trata? ¿Existe una cultura de la sistematización de los actos contrarios a una cultura de paz en la escuela, en procura de una acertada intervención pedagógica? Estos y otros cientos de interrogantes han de ser pensados por los educadores, de manera que ser competente, sea también ser un investigador de la más íntima realidad escolar.

En este sentido, la Ley 1620 de 2013 exhorta a la comunidad educativa a pensar-se como un sistema complejo que necesita tejer redes y urdimbres, en procura de acceder a nuevas alternativas de solución. De esta manera, Linares y Galeano (2015) recuerdan la profunda responsabilidad social de la cual son dueñas las facultades de educación; pues la formación de formadores no es un asunto lejano y distante de la construcción de ciudadanía y cultura de paz.

En el caso colombiano, resulta menester hacer alusión a la apuesta educativa realizada por Mockus, Cajiao y Mejía (1999), quienes casi veinte años antes de la firma del proceso de paz en el país, proponían una pedagogía para la paz. Una apuesta pedagógica cercana al desarrollo humano, a los procesos formativos que se enmarcan en las transformaciones sociales y a esos currículos móviles y flexibles que no se permiten subsistir en referencias estáticas y paralizantes. Esta propuesta pedagógica, sostienen los autores en mención, enuncia el problema de aquella cultura escolar *light* que, en su rapidez y multiplicidad de información, olvida y hace olvidar que la paz es una cultura que se construye y que debe ser propiciada en contextos de acción y determinación humana.

Asumir el conflicto en la escuela, recordando siempre su consustancialidad con la naturaleza humana, es iniciar la génesis de la transformación del mismo. No resulta suficiente con desear formar seres críticos, sino se cultiva en ellos la semilla de la transformación constante. Así, la voz de la criticidad es el primer insumo para el progreso de cualquier sociedad. La escuela y la reflexión

pedagógica que de ella emana, ha de recordar que no existe una transformación que no sea poseedora de una enorme reserva de esperanza, de ahí que el pensar críticamente también exhorte a los practicantes de dicho ejercicio a visitar lugares mejores. Méndez (2014), recuerda que, en estos tiempos, la presencia de la paz ha de estar íntimamente ligada con la existencia de oportunidades, de un desarrollo integral, del acceso a un plano de transcendencia que rememore constantemente el nosotros como común-unidad, en tanto los intereses personales se vean conquistados por las teleologías altruistas.

De esta manera, valores y posturas éticas cercanas a la solidaridad y a la pregunta por lo otro y la otredad, han de constituirse en piedra angular de las reflexiones que, en procura de acceder a la paz, han de gestarse en las aulas escolares. Desde estas perspectivas Altamiranda, Martínez y Aristizábal (2016), cuestionan si la formación de educadores para el futuro cercano colombiano es acorde con las necesidades de un país que clama por inmensas transformaciones sociales; de nuevo el pensamiento crítico, como eje movilizador, vuelve a ser convocado a los currículos escolares.

### **Educación para la paz, un tema en permanente revisión**

El tema de la educación para la paz no es un tema nuevo en el ámbito académico, se puede decir que, la paz se ha venido convirtiendo en un problema de frontera que se ha discutido e investigado desde múltiples perspectivas disciplinares, más desde las ciencias sociales y humanas. Con esto no se pretende desarrollar una arquitectura que establezca de forma definitiva el qué es la paz como un deber ser, que muchos ya la han pensado en este sentido, sino al cómo la educación para la paz, a partir de la perspectiva de construcción de sentido, permite y abre la pregunta por la formación del maestro y la maestra para orientar y acompañar, es decir, participar de dicha educación.

En este recorrido conceptual, se pretende abordar de forma tangencial el concepto de paz sin pretensiones deterministas y cerradas, sino más bien, con la idea de abrir posibilidades de diálogo, ya que como se planteó, es un concepto complejo por su configuración misma y por la forma como se articula al sujeto, las materialidades, las relaciones y los contextos mismos. En este mismo sentido, se pretende trabajar el sintagma de educación para la paz, ya que, como bien se ha propuesto en múltiples obras, cada época ha necesitado plantearse esta situación referida a la educación y la cultura de paz como eje crucial para la construcción de una sociedad que permita y potencie

la sana convivencia, concepto muy articulado a la concepción de paz. Pero bien lo plantea Leonardo Boff (2016) al referirse a la paz como un bien escaso y siempre deseado. Al asumirlo como bien se plantea, quizás como uno de los más faltantes. En esta perspectiva podemos entender, al decir de Boff, que la paz es un bien, pero que no es propio, sino que trasciende las fronteras de lo personal y lo asciende al nivel planetario al afirmar que desde una «gravísima injusticia ecológica» le hacemos la guerra de forma permanente a la tierra hasta el punto de vernos afectados todos, es decir, cada uno, el otro y lo otro. Quizás uno de los conceptos de paz mejor definidos, es el expuesto en la Carta de la Tierra cuando afirma que «la paz es la plenitud que resulta de las relaciones correctas con uno mismo, con las otras personas, otras culturas, otras formas de vida, con la Tierra y con Todo del cual formamos parte».

Ahora bien, Cabezudo (2016), plantea que el concepto de paz se ha venido ampliando desde una visión tradicional que se entendía como «ausencia de guerra o de violencia directa entre dos o más partes involucradas» (párr. 1) a un concepto denominado «paz positiva» en el cual se propone la eliminación de todo tipo de violencia, ya sea directa, cultural o estructural; en términos de Galtung (2003), en las cuales se incluyen «la discriminación, la exclusión, la xenofobia, el desempleo, el maltrato infantil, la malnutrición, los bajos salarios o la superexplotación de obreros rurales y urbanos en sistemas económicos casi feudales» (párr.1); en este sentido, plantea Cabezudo (2016) que la paz al desprenderse de la violencia estructural, abre la posibilidad a una justicia social, lo que a su vez envuelve y pone retos que tienen que ver con el desarrollo de nuevos valores y prácticas que configuren nuevas formas de entender la justicia, lo social y los sostenible de forma articulada y acorde a las necesidades y potencialidades personales, sociales, contextuales.

Cada uno de los teóricos e investigadores aportantes a la concepción de paz, permite entrever la diversidad de posturas que se pueden enmarcar en perspectivas subjetivas, objetivas, intersubjetivas e inter-objetivas.

En Arendt (1973), la paz es, junto con el amor, el discurso y el respeto, uno de los antípodas de la violencia, y no es extraño que al hablar de violencia se acerque a los dos pensadores antes expuestos, ya que no plantean la paz como un contrario a la guerra, sino como un contrario a la violencia, a cualquier tipo de violencia, incluso, como lo plantean, a la violencia contra la naturaleza, que ha sido uno de las causantes de la profunda crisis ecológica que en la actualidad vive el planeta. Podemos decir entonces que pensar en la paz como antípoda de la violencia, es pensarla también en sentido individual (subjetivo-objetivo) y en sentido colectivo (inter-subjetivo / inter-objetivo), que en un marco más

general se puede nombrar como sentido político. Al respecto Arendt (1973) manifiesta que «nadie consagrado a pensar sobre la Historia y la Política puede permanecer ignorante del enorme papel que la violencia ha desempeñado siempre en los asuntos humanos, y ha sido singularizada tan escasas veces para su especial consideración» (p. 116). No es posible pensar la paz desarticulada de lo humano, del humano y sus relaciones internas, sociales y contextuales.

Lo anterior nos va permitiendo acercarnos cada vez más a ir configurando una concepción más amplia de la paz. Un primer acercamiento conceptual como cuidado de uno, del otro y de lo otro; y en un segundo acercamiento como antípoda de toda violencia. La paz como posibilidad de converger en un propósito común hacia el cual nos podamos mover todos, pero no en sentido abstracto, sino en posibilidades concretas, con alternativas abiertas, de forma que, atendiendo a las complejidades crecientes de una sociedad como la actual, se entiendan las dependencias mutuas en las cuales se pueda acabar con la justificación a cualquier tipo de violencia. La paz, en este sentido, se pregunta por los sujetos, sus relaciones y la posibilidad de construir desde estas a partir de la participación colectiva, que a la par rechaza la concepción de poder como algo que se posee en un momento específico, y lo manifiesta más bien como una instancia de saber, según Foucault (1996).

A la par que la violencia en sus diversas formas, de las cuales algunas ya se han expuesto, el concepto de conflicto ha venido tomando importancia en los ámbitos educativos, ya que se configura no solo como una acción-reacción entre dos bandos, sino como algo que puede, si se observa con más detalle, ser generador de una fragmentación del sujeto mismo. Entonces, al igual que la violencia (que se puede asumir como un conflicto disfuncional), el conflicto se presenta en el propio sujeto, en las relaciones y en contexto, es decir, en uno, en el otro y en lo otro, de forma interrelacionada,

En este sentido, desde la perspectiva de antípoda, la paz se configura como todo aquello que niega las violencias y diferentes tipos de manifestaciones, sin embargo, no es posible plantearla como la terminación del conflicto. Aquí es importante, como lo expresan Muñoz y Martínez (2004), hablar de la paz imperfecta que

todas aquellas experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente (firma de tratos, paz silenciosa, solidaridad, cooperación, actividades de baja entropía, etc.). [...] Como vemos, no se trata de paces absolutas y perfectas, sino más bien de actos regulativos, transformadores y cotidianos de los conflictos. Son,

más bien formas de paz imperfecta porque no es una paz total, ni está absolutamente presente en todos los espacios sociales, sino que convive con la violencia interpretando y tratando de regular el conflicto por la vía pacífica. (p. 50-51)

De forma un poco más generalizada, pero que presenta cierta concordancia con lo anterior, la Unesco (1997) propone la idea de paz enmarcada como derecho humano, que es algo inalienable e imprescindible para la humanidad, ubicándola en el acontecer personal, institucional y nacional, no como algo que se posee o que se entrega, sino como un fin en sí mismo por el cual se debe trabajar de forma constante. En este sentido, se plantea que

ninguna nación, institución o persona debe sentirse autorizada a poseer y representar los derechos humanos ni menos aún a otorgar credenciales a los demás. Los derechos humanos no se tienen ni se ofrecen, sino que se conquistan y se merecen cada día. Tampoco deben considerarse una abstracción, sino pautas concretas de acción que deben incorporarse a la vida de todos los hombres y las mujeres, y a las leyes de cada país (Unesco, 1997, p. 5).

La declaración de la Unesco (1997), al igual que la de otras organizaciones, abre paso a la categoría de educación para la paz como un espacio en el cual se propende, a partir de unas bases teóricas, metodológicas, y unas prácticas pedagógicas y educativas que busquen y permitan la construcción participativa y de un sistema educativo democrático. Al respecto, Cabezado (2016) plantea que la educación para la paz abre

las posibilidades de aprender y practicar conocimientos vinculados a la resolución de conflictos por la vía pacífica, el diálogo intercultural, al ejercicio de los derechos humanos individuales y colectivos, y la libertad de conciencia y de pensamiento en una sociedad plural e igualitaria (párr.2)

Lo anterior permite comprender los planteamientos antes expuestos al hablar de la paz como conquista, como propósito, que se podría afirmar como fin de la educación y más, en la coyuntura actual que vive el país, ya que en ella se hace necesario identificar como temas centrales de análisis los tipos de violencias, sus afecciones, contrariedades y configuraciones en lo personal, familiar, comunitario y social como formas de cultura, haciéndolas visibles en el interior de los escenarios educativos y de las prácticas pedagógicas. Al respecto,



Paz (2007) afirma que es posible «potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismo y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia» (p. 23).

En este mismo sentido, la educación para la paz se convierte en la posibilidad de generar un proceso de legitimación del otro, reconociendo su dignidad a partir de la identificación de sus necesidades, derechos y potencialidades, permitiéndole al otro esto también. La educación para la paz, vista desde esta perspectiva, no ideal sino real, ya que es posible configurar y estructurar estos escenarios, crear y recrear a la vez relaciones en la cuales se posibilita, como ya se afirmó, el reconocimiento y respeto por uno mismo, por el otro y por lo otro. Al respecto, Cabezudo (2016) expresa que la educación para la paz «opera como una herramienta, un camino para facilitar la pacificación del territorio; la democratización del sistema político, social y económico y la práctica efectiva de una justicia social solidaria y equitativa» (párr. 7), en tanto enuncia que algunos aportes de un currículo para la paz serían: la construcción de escenarios educativos que enseñen a pensar de forma libre, reflexiva y crítica, la apuesta por la construcción social del conocimiento, la promoción permanente de la participación de los actores presentes en los escenarios de aprendizaje y la estructuración de las propias metodologías y estrategias, configuradas a partir de procesos investigativos.

Así, resulta pertinente afirmar que la búsqueda, el diseño y la construcción de una educación para la paz, es un asunto que concierne a todos los miembros de la nación, a la totalidad de las instituciones estatales y al conjunto de prácticas culturales, económicas, políticas y sociales que conforman nuestro ser en el mundo. En este sentido, Martínez (2016) propone trabajar diversas competencias globales que permitan, no solo resolver conflictos, sino evitar su futura repetición. De esta manera se habrá de comprender que todo proceso de búsqueda también conlleva a diversos procesos de encuentro; la escuela ha de tornarse entonces en un escenario, vivo y vital, para la formulación de dichos procesos.

Finalmente, a la manera enunciada por Ávila (2013), el reto de una educación para la paz ha de conllevar a la estructuración, consciente y gradual de muchas de las ideas, concepciones y conceptualizaciones que de manera inter-objetiva e inter-subjetiva componen el universo escolar. Reinventar la escuela, tal como lo enuncia Agudelo (2015), es tener la capacidad de situarse frente a una historia que no es lineal, que escucha la voz de los tristes, de los huérfanos y los desposeídos de existencia, pues en última instancia, ellos también son mundo; reinventar la escuela es superar la visión epistemológica de la tradición occidental e ingresar a una esfera ética del conocer.



# **©** APÍTULO 2

## **CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA**

## **Autores**

Sergio Andrés Manco Rueda  
Juan Carlos Pérez Soto

*Hay acciones minúsculas destinadas  
a un incalculable porvenir.*

MARÍA ZAMBRANO

## Acercamiento a las miradas sobre ciudadanías

Pensar en la construcción de ciudadanía implica una reflexión acerca de las concepciones que se han planteado alrededor de esta categoría, buscando así entender la complejidad de los discursos que se han originado para enriquecerla y transformarla. En este orden de ideas, al rastrear el término ciudadanía, se puede observar que ha ido evolucionando a través de la historia, vinculando sus orígenes con la palabra latín *civitas*, la cual está vinculada a experiencias políticas del contexto griego, en el que el ciudadano se concebía como un miembro de una comunidad que tenía libertades que propendía por una igualdad política. Sin embargo, la mirada de ciudadanía no tenía esa sola concepción de igualdad y libertad, según Curcio y Camargo (2012) esta fue concebida como privilegio, lo que significa, que no todos los integrantes de la sociedad se consideraban como ciudadanos. En este sentido, parece ser que la ciudadanía no se configura y actualiza de manera constante y permanente, sino que se dona o asigna acorde a unas características y condiciones especiales, lo cual conduce a la negación y subalternización de la ciudadanía. Por ejemplo, en la Constitución de la Gran Colombia de 1821, el artículo 21 establece los requisitos para ser elector, describiendo que deben cumplirse las siguientes condiciones:

Ser sufragante no suspenso; Saber leer y escribir; Ser mayor de veinticinco años cumplidos y vecino de cualquiera de las Parroquias del Cantón que va a ver las elecciones; Ser dueño de una propiedad raíz que alcance el valor libre de quinientos pesos, o gozar de un empleo de trescientos pesos de renta anual, o ser usufructuario de bienes que produzcan una renta de trescientos pesos anuales, o profesar alguna ciencia o tener un grado científico (Constitución Gran Colombia, 1821, art. 21).

Bajo esta mirada, «la ciudadanía como ejercicio de derecho a elegir», es discriminatoria y funda las condiciones para el arraigo de la injusticia social, relegando a algunos seres humanos a ser desposeídos de dicha condición humana, originándose consecuencias en la privación de condiciones sociales, políticas, civiles y culturales que no favorecen la igualdad, la identificación y la participación.

Según Álvaro García Linera, la ciudadanía se heredaba, por lo cual, la definió como una «ciudadanía de casta», que consistía en la negación de los derechos para algunos grupos humanos, pero en la garantía de los mismos

para otros. Además, esta se concebía como una herencia familiar, y en eso todas las fracciones dominantes presentan un acuerdo tácito; de ahí que se pueda hablar en toda esta época republicana del ejercicio de una ciudadanía patrimonial. Dicho fenómeno se veía reflejado en los planteamientos de la «Asamblea deliberante de 1825 y la Constitución de 1826, en la que se otorgan derechos políticos y jurídicos a quienes poseían una elevada renta, una profesión, supieran leer y escribir, y no se hallarán en relación de servidumbre» (Linera, 2009, p. 176). Con esta realidad, lo único que queda claro es que grupos humanos como los indígenas, campesinos, pobres, mujeres y otros, no eran dignos de actuar en la vida política, de argumentar sus ideas, de crear y desarrollar proyectos colectivos, de asumir responsabilidades y crear diversas formas de pronunciarse ante las condiciones de vulnerabilidad, porque según la ley constitucional, estas oportunidades eran un privilegio de las castas pertenecientes a unas clases sociales.

Sin embargo, con el transcurso del tiempo la ciudadanía ha tomado otras connotaciones y comprensiones, superando esa visión discriminatoria que imperó por un largo tiempo; fue en el siglo xx en el que la ciudadanía irrumpe con otras miradas, una de esas, es la de Guillermo Hoyos Vásquez (citado en Vélez, 2016) en la que se plantea que:

La ciudadanía trasciende la concepción de ciudad moderna, es decir, no es cuestión de inscripción a una territorialidad con fines de contribución técnica y de producción, sino que es el medio por el cual se configuran expresiones, significados y lenguajes de las personas. La ciudadanía no es un elemento por medio del cual las minorías buscan ser recompensadas jurídicamente por la marginación a la que se ven sometidas por las diferencias que los identifican, sino que la ciudadanía es un mecanismo, donde los ciudadanos buscan rutas para expresar opiniones, puesto que ven que pueden ser afectados por proyectos de “Otros”, siendo el medio para participar y construir fines comunes a través de consensos y disensos (p. 4).

En esta mirada se pueden rescatar elementos que son claves para comprender la ciudadanía. El primero de ellos es la apertura a proponerla como una condición humana, que no se dona, sino que se configura en la relación con el otro, consigo mismo y con el mundo. Además, rompe las fronteras territoriales y pone la ciudadanía a disposición no solo de aquellos que habitan la ciudad, sino de los que no hacen parte de ella, como son el campesino, el indígena, la mujer y otros seres humanos que no se consideraran ciudadanos. En otras palabras, la ciudadanía en esta perspectiva empieza a

posicionarse como una capacidad que se potencia en cualquier ser humano sin importar su etnia, estatus social y capital cultural, por lo que se requiere de escenarios educativos en los que se actualice y reconfigure esta condición humana.

Marshall (1998) y Cortina (1997; citados en Curcio y Camargo, 2012), coinciden en algunos aspectos con Guillermo Hoyos, al plantear que la ciudadanía como una condición humana amplia y compleja no se reduce a lo político, sino que involucra lo social y lo civil, y por lo tanto definen lo político en el plano de la participación y la acción en lo público; lo social se define desde el sentimiento de pertenencia con unas condiciones de libertad (salud, educación, trabajo) a una comunidad; y lo civil como aquello que está relacionado con los derechos individuales (expresión, religión, pensamiento) necesarios para ejercerla (Curcio y Camargo, 2012). Pero Guillermo Hoyos (citado en Vélez, 2016), añade otra dimensión de la ciudadanía enraizada en lo cultural, es decir, en las diversas formas de ser y estar en el mundo, que construyen histórica y culturalmente las personas y las comunidades. Este último elemento de la ciudadanía, rescata la pluralidad o las heterogeneidades que existen alrededor de los diversos mecanismos que construyen las comunidades para llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía.

En relación con esto último que se mencionaba sobre ciudadanía, enfatizado en la condición de pluralidad y heterogeneidad, se hace necesario retomar lo propuesto por Hannah Arendt (2009), ya que vincula la acción humana para referirse a lo político. Lo cual, según la autora se funda en el discurso, favoreciendo así el encuentro, la interpelación y el acontecer con el otro y la comunidad. La ciudadanía vista de esta manera potencia la capacidad de iniciativa y participación que le permitan al ser humano preservar lo político. Según estos planteamientos, la ciudadanía se configura en gran medida por la dimensión política, es decir, por la capacidad de actuar en la vida cultural, económica y social, por ello, para que se desarrollen estos procesos, se hace necesario crear espacios en los que se tenga la posibilidad de pensar, diferir, preguntar, crear, reflexionar y construir colectivamente. Pero estas formas de ejercer la ciudadanía no son homogéneas, ellas implican la diversidad, porque como lo plantea Santos (2010) «no todas las culturas tienen la misma concepción de dignidad humana, derechos humanos y justicia social, ya que cada comunidad y etnia tienen unas historias, biografías y trayectorias políticas, éticas, sociales, económicas y culturales que las atraviesan de manera diferente» (p. 72), por ello, la ciudadanía que configuran les permite un actuar enraizado en la pluralidad y no en la homogeneidad.

Dando continuidad al planteamiento anterior, Will Kymlicka (1996) propone una ciudadanía multicultural, provocando una ruptura con aquella concepción de ciudadanía que se busca formar en el ciudadano para garantizar el papel dominante. Lo que despliega fuerzas de poder que incurren en prácticas de subalternización, eliminación y negación de otros modos de expresar opiniones, organizarse en grupo, luchar por los derechos, ejercer las responsabilidades, elegir los mandatarios, protestar y crear mecanismos que sacan a lo público formas de actuar que reproducen la corrupción, la discriminación y el no reconocimiento de diferentes maneras de existir. Acorde a esto, el autor recuerda que las naciones son pluriculturales, lo cual exige pensar en las etnias que hacen parte de los países, obligando a retomar la invitación que Boaventura de Sousa Santos hace al cuestionar el carácter universal de los derechos humanos, los cuales, en muchas ocasiones son impuestos violentando las formas de ser y estar en el mundo de las comunidades y sacando provecho para reprimir esos modos de existir que ponen en riesgo la hegemonía. Ante esta situación, Will Kymlicka propone el «derecho de autogobierno» «derechos poliétnicos» y «derechos de representación» (Kymlicka, 1996, p. 47) como medidas para favorecer la configuración y ejercicio de la ciudadanía en condiciones de igualdad para las mujeres, pobres, movimientos LGBTI, campesinos, afrodescendientes, indígenas, discapacitados y jóvenes, abonándose así el terreno para construir oportunidades de justicia social a través de políticas de «reconocimiento», «redistribución» y «participación», como lo plantea (Fraser, 2008, p. 83).

La ciudadanía, como se ha discutido hasta el momento, trasciende la mirada que tuvo por varios siglos afincada en la pertenencia a un territorio, familia o clase social, ahora se comprende como condición humana que toda persona puede configurar y ejercer. En este sentido, la ciudadanía se entiende como una configuración política, ética, social, cultural, histórica y subjetiva que se ejerce a través de la puesta en escena de las capacidades de cada ser humano. Es decir, que se pone de manifiesto al expresar las ideas, convocar a la comunidad, hacer parte de grupos sociales, elegir y proponer alternativas ante las situaciones problemáticas que se presentan. Adicional, la ciudadanía, también involucra capacidades que se ponen en evidencia al respetar las opiniones y acciones de otro y solidarizarse con el bienestar común ante las diferencias existentes. Además, esta no se agota ni en lo político ni lo ético, por el contrario, exige pensarse como un proceso que se configura históricamente, del cual hacen parte las formas de socialización y las experiencias culturales con las que se ha hecho contacto durante la existencia, las cuales se convierten,



como lo plantea Arendt (2009), en una especie de condicionantes de la existencia humana, pero dichas experiencias no condicionan al ser humano completamente, ya que siempre queda la puerta abierta para que el hombre tome posiciones particulares, lo que hace de la ciudadanía un proceso dialéctico que se debate entre lo que social y culturalmente se le ofrece y lo que de manera particular apropia y construye desde la subjetivación cada ciudadano.

### **Matices configurativos de la ciudadanía en la formación de maestros**

Desde la mirada de ciudadanía que se ha estado poniendo en discusión, resaltan aspectos que se convierten en avistamientos para pensar la formación de maestros alrededor de la configuración de la ciudadanía. Estos matices tienen que ver con tres elementos que son: la responsabilidad por el otro, la participación y la redistribución, los cuales se posicionan como elementos constituyentes de esta condición humana. Con respecto al primer elemento que es la «responsabilidad por el otro», se puede sostener que este se relaciona con la dimensión ética y cultural de la ciudadanía, la cual se materializa en las capacidades de los maestros para reconocer, respetar, ser solidario y convivir con el otro en y desde la diversidad y desigualdad social. El segundo elemento, la «participación», está relacionado con la dimensión política de la ciudadanía, la cual se pone de manifiesto a través de capacidades como son: reflexionar, hablar, escuchar, discernir, proponer y elegir individual y colectivamente desde una postura reflexiva y crítica. Por último, el tercer elemento, la «redistribución», se articula a las dimensiones ética, política y cultural de la ciudadanía, las cuales se ponen en acción por medio de las capacidades que los maestros potencian para proponer soluciones ante las condiciones de desigualdad social a las que han estado sometidos diversos grupos humanos, privilegiando así el bienestar común a partir de la refundación de la estructura social que reproduce la injusticia.

El ejercicio de una ciudadanía con los matices antes descritos, implica la potenciación de capacidades internas, pero al mismo tiempo exige la creación de condiciones y mecanismos sociales, políticos y culturales que faciliten la puesta en acción de esas capacidades que los maestros configuran. Por ejemplo, si se favorece a través de la educación, la disertación y el pensamiento crítico, entonces socialmente deben generarse las condiciones para el ejercicio de esas capacidades que hacen parte de la ciudadanía. De esta manera, se puede sostener que la ciudadanía se construye desde «capacidades internas y

combinadas»<sup>3</sup> (Nussbaum, 2013 p. 40-43) que se van configurando a partir de un entramado y entretejido de formas de ser, estar y actuar de los maestros en relación con los otros y el mundo.

Acorde con los planteamientos anteriores, se invita a pensar en una educación de maestros que retome como apuesta formativa la construcción de ciudadanías con matices centrados en la justicia social, por lo cual se hace necesario construir, como lo señala Zemelman (2010) «espacios y tiempos de posibilidad» (p. 356) en los que los maestros en formación desplieguen sus capacidades para responsabilizarse por el otro desde el amor, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad. También se invita a construir escenarios en los que se potencien capacidades para la participación democrática y la redistribución, en la cual se tenga la oportunidad de configurar modos alternativos de participación que defiendan el bien común sin importar la diversidad. Adicional, se hace necesario formar maestros con capacidades para crear propuestas educativas, sociales, económicas y políticas que trastocquen las relaciones de poder que reproducen la desigualdad social y fenómenos sociohistóricos como el racismo, la homofobia, la discriminación e inferiorización de algunos grupos sociales. Teniendo en cuenta esto, en el siguiente gráfico se ilustran los matices de la ciudadanía que se han cavilado hasta el momento en el marco de la formación de maestros y que recoge la reflexión manifestada en este texto:

---

3 La autora señala que existen capacidades combinadas, internas y básicas. Con relación a las capacidades combinadas se menciona que son aquellas posibilitadas por la internas y las condiciones sociales, es decir, una nación puede mediar a través de la educación escolar el desarrollo de capacidades para la movilización social, pero al mismo tiempo, silencia a través de la violencia a aquellos que ejercen este acto político, lo que se convierte en una restricción para que todos los ciudadanos sean partícipes en la vida política, en esta caso no se daría lugar a las capacidades combinadas. En relación a las capacidades internas, son definidas como aquellas que se potencian a través de la existencia del ser humano, en las cuales juega un papel importante la familia, la escuela, el contexto y otros escenarios educativos, sujetos y prácticas, por ejemplo, una capacidad de estas es el juicio crítico. Con respecto a las capacidades básicas, se determina que son aquellas con las que el ser humano nace, son las innatas que como humanos nos caracterizan, en las cuales no solo lo hereditario juega un papel importante sino las condiciones socioculturales.



Figura 1. Relación entre la construcción de ciudadanía y la formación de maestros.

Fuente: Elaboración de los investigadores.

### Avistamientos para pensar la construcción de ciudadanía otras en la formación de maestros

En Colombia, la construcción de ciudadanía se ha materializado a través de la normativa, por ejemplo, en la Constitución Política de 1991, artículo 41, establece que: «En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. En complemento, el artículo 67, establece que «La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia». Otro referente normativo, se observa en el artículo 13 de la Ley 115 de 1994, en el literal c), en el que se define que uno de los objetivos comunes de todos los niveles es: «Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad». A partir de esta propuesta legal, vale la pena preguntarse por las prácticas educativas que en los escenarios escolares se configuran para posibilitar la construcción de ciudadanía. Además, es necesario mirar cómo, en los contextos educativos en los que se forman los maestros, se crean espacios de posibilidad para la construcción de ciudadanía

otras, y desde allí, indagar por el tipo de ciudadanía y el ejercicio de la misma que llevan a cabo los futuros maestros.

Pero las respuestas a estos interrogantes no se discutirán en este momento, ni es la intención de este apartado, ya que lo que se quiere es plantear una perspectiva pedagógica que permita avistar, en y desde una postura crítica, la formación de maestros en clave de construcción de ciudadanía otras. Esto implica pensar en los planteamientos que hacen Paulo Freire, Ira Shor y Henry Giroux, estos autores coinciden en varios aspectos como son la conciencia crítica, la comprensión de la realidad, los métodos dialógicos de enseñanza y la postura política del maestro para la transformación. Los aspectos antes mencionados se vuelven relevantes para provocar la reflexión y puesta en tensión de la forma en que se potencia la ciudadanía en los futuros maestros a través del acto educativo, el cual debe mirarse desde una perspectiva pedagógica, que, para este caso, se inscribe en el pensamiento crítico latinoamericano.

Como ya se ha mencionado, la ciudadanía tiene que ver con una condición humana que se configura histórica, social, cultural, política y éticamente, ejerciéndose en el actuar a través de la vida política, social, cultural y económica. Al comprender la ciudadanía de esta manera, se hace necesario pensar en la formación política y ética del maestro, como lo proponen Paulo Freire e Ira Shor, lo que provoca preguntas, como: ¿qué tipo de política y ética estoy haciendo en clase? (Freire y Shor, 2014) o, en otros términos, ¿qué conciencia política y ética se potencia en la formación de los futuros licenciados? Estos interrogantes, son clave hacerlos en la formación de maestros, ya que dan lugar a que el maestro vaya comprendiendo la educación como un acto político y ético, es decir, que no es neutra, porque siempre se piensa en el otro y se está a favor o en contra de algo. Por ello, la educación en la que está inmerso el maestro en formación, se convierte en un mecanismo para detonar en él una posición política y ética individualista, fácil de manipular y controlar, o por el contrario, una conciencia política y ética, que le permita comprender, en términos de Henry Giroux, que «el papel de una educación crítica no es formar a los estudiantes únicamente para el trabajo, sino también enseñar a cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y valores que dan forma a sus vidas, relaciones con los demás, y sus numerosas conexiones con un mundo más amplio» (Giroux, 2015, p. 15).

La construcción de ciudadanía otras observada desde la perspectiva de la pedagogía crítica, convoca al desarrollo de prácticas educativas que favorezcan la adquisición de capacidades internas y combinadas atravesadas

por la ética, que despierten el interés y la movilización para asumir la responsabilidad de ayudar a potenciar, no solo la conciencia crítica, sino la capacidad para hacerse cargo de sus responsabilidades y consecuencias de sus acciones. En este sentido, Freire y Shor (2014), invitan a que, por medio de la educación, el maestro en formación pueda comprender en lo más profundo de su ser, que la transformación social depende de la acción del maestro, ya que la enseñanza se convierte en una de esas tareas pequeñas, grandiosas y humildes que hacen del cambio social una realidad. Adicional a esto, los autores plantean que el maestro en formación debe configurar una dimensión, no solo política y ética de la ciudadanía sino cultural, que le permita conocer el capitalismo, la hegemonía y la cultura del consumismo, pero al mismo tiempo debe estudiar la contrahegemonía y las formas de hacer resistencia a las alternativas y mecanismos de opresión. Con relación a este planteamiento, es interesante preguntarse por el saber que los maestros en formación tienen sobre estos temas, porque solo en la medida en que los comprendan podrán más adelante, en sus prácticas educativas, posibilitar una pedagogía liberadora o reguladora que se interese por las condiciones que reproducen la desigualdad social y la violencia entre las personas.

Paulo Freire e Ira Shor ponen en consideración un elemento clave en la construcción de ciudadanía otras en la formación de maestros, el cual tiene que ver con la categoría «militancia» Freire y Shor (2014), la definen como la «capacidad que tiene el maestro para examinar su propia práctica, reconfigurarla y reinventar la sociedad» (p. 84). En esto se une Henry Giroux planteando que “la pedagogía crítica como un proyecto de democracia insurreccional debe ser de principios, correlacional, contextual, auto reflexivo y altamente teórico” (Giroux, 2015, p. 16). Retomando lo que los autores proponen, emergen algunos cuestionamientos que se centran en preguntarse: ¿qué tanto reflexionan los maestros sobre su práctica?; ¿cómo sistematizan la reflexión pedagógica y la transformación de su práctica? ¿qué significado tiene para los maestros reflexionar sobre su práctica?; ¿qué relación encuentran los maestros entre su práctica educativa y la cultura?; ¿qué sentido tiene para los maestros leer sobre enseñanza, aprendizaje, escuela, sujeto, formación y educación? De parte de los maestros, estos interrogantes exigen un ejercicio de la ciudadanía política, ética y cultural, porque reflexionar la acción pedagógica, favorece tener iniciativa, proponer, construir comunidad académica, debatir y tomar decisiones en busca del bienestar común y la refundación de la estructura social dominante. Por lo tanto, estas acciones pueden considerarse como actuaciones políticas, éticas y culturales que hacen parte de la ciudadanía activa de los maestros.

Para hacer posible la construcción de ciudadanía otras en la formación de maestros, debe tenerse en cuenta lo que sostiene Henry Giroux (2015), quien invita a pensar en prácticas educativas que provoquen en los futuros licenciados la deliberación, la reflexión, el diálogo crítico, el pensar, el preguntar, el organizarse, el participar, y el develar los hechos y situaciones que generan la injusticia social, buscando así cultivar una gama de capacidades que les permitan «ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en un mundo atrapado en los círculos de la seguridad, la rigidez y la ortodoxia» (p. 17), para lograr esto, Paulo Freire e Ira Shor (2014) proponen que es necesario contar con formadores de formadores que «no caiga en el liberalismo, que no deje a sus estudiantes entregados a sí mismos, que no se deje poseer por el autoritarismo, sino que sea democrático, responsable y directivo» (p. 79).

Desde estos avistamientos propuestos por los autores, queda claro que en la formación de maestros se debe luchar por la construcción de espacios en los que prime la solidaridad, la cooperación, la participación activa, la lectura crítica de los contextos, la construcción colectiva de soluciones a las problemáticas sociales y la rebeldía y el asco ante la desigualdad social. En este sentido, se hace relevante pensar en una escuela formadora de maestros que «valoriza el diálogo, la amorosidad, la afectividad, estimulados con la base de las experiencias acumuladas por la humanidad en lo que se refiere a las contribuciones de las diferentes culturas, las diferentes ciencias y las formas de expresión y manifestaciones simbólicas» (Padilha, 2003, p. 22).

De acuerdo con lo anterior, la escuela formadora de maestros debe defender la participación activa y constituirse en un espacio privilegiado para la democracia participativa. Por esta razón, la formación de maestros en clave de construcción de ciudadanía otras, debe estar atravesada por la apropiación de métodos de enseñanza dialógicos, es decir, activos y democráticos, los cuales, favorezcan el disenso y el consenso para tomar decisiones. Además, de poner en tensión y bajo sospecha las instituciones, las políticas, los valores y las relaciones sociales que hacen parte de la sociedad consumista, regulada e individualista en la que se habita y existe, porque hacer pedagogía significativa con el fin de que sea crítica y transformadora, obliga a ejercer ciudadanía otras altamente políticas, éticas y culturales, que conecten las experiencias de la vida cotidiana con lo que se aprende para reaprender lo incorporado y lo que deshumaniza.

# **©** APÍTULO 3

**FUNDAMENTOS  
CONCEPTUALES  
Y LEGALES EN TORNO  
A LA FORMACIÓN  
DE DOCENTES**

## **Autores**

Ángela Urrego Tobón

Andrea Carolina Perneth Montañez

Nicolás Sepúlveda Tamayo

Juan Carlos Pérez Soto

Jennifer Arias Muñoz



La pregunta por la formación de maestros remite a una red compleja de relaciones conceptuales, teóricas, metódicas y paradigmáticas, lo cual ha permitido el desarrollo de un campo académico con rigor sistémico que en la actualidad constituye toda una tradición, una historia, una epistemología, dentro del gran campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Por esto, cuando se plantea la necesidad de una investigación que tiene como núcleo central dicha categoría, es necesario pensar en una revisión acotada de los distintos y múltiples referentes que existen y así poder realizar una selección adecuada de aquellos que puedan ser soporte válido, actual y pertinente.

En este sentido, y también como punto de partida de la constitución de un marco de referencia conceptual y teórico, se acude al análisis de la red conceptual en la que se inscribe, para así poder abordarla desde una perspectiva comprensiva o hermenéutica. Indagamos por el concepto de formación de maestros preguntándonos qué se entiende en esta investigación por cada una de ellas, cuáles son los referentes teóricos que soportan la adopción de la perspectiva conceptual que se asume y cuál es la línea o enfoque epistémico.

Problematizar la formación de maestros como categoría principal y como dispositivo de poder, implica reconocer las dinámicas, dilemas e inquietudes que se instalan en los diversos contextos y complejas realidades de las propuestas educativas vigentes en la región. Las problemáticas reconocidas son múltiples y abarcan desde el sistema y sus políticas, las normatividades cambiantes y descontextualizadas, hasta las realidades socioeconómicas de los maestros y de las instituciones educativas donde se encuentran inmersos. Las manifestaciones en términos discursivos y de prácticas que sitúan al maestro en el centro del debate, crean tensiones alrededor de programas y propuestas de formación, las expectativas de la sociedad y las expresiones vivas que se construyen al momento de nombrar «formación», «profesionalización», «docente», «maestro» y de construir el momento educativo en cada uno de los contextos socio-culturales.

Las concepciones de formación han sido trabajadas por grandes pedagogos desde inicios de la modernidad, Juan Jacobo Rousseau, en el *Emilio*, plantea que la formación no es concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. La formación no es solo estar instruido, es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación la educación del hombre, antes de que esta se realice.

## Gadamer: la formación como proceso y resultado

En *Verdad y método I*, Gadamer desarrolla una concepción de formación natural que es influenciada por la cultura. Influencia que está relacionada con la idea de ‘dar forma al hombre’ a través de sus disposiciones y capacidades naturales. Así mismo, el término implica una doble concepción de la formación como proceso y resultado en la adquisición de la cultura. El proceso para su adquisición, y el resultado que obtiene el sujeto al poseer una cultura –o su patrimonio cultural personal–.

Este patrimonio personal hace que el concepto de formación incluya las realizaciones del individuo, y no solo las características de una civilización que se considere culta, formada, o con grandes realizaciones objetivas, como se aclara más adelante en palabras del autor.

La formación se observa entonces como un propósito en sí misma, y no como un medio para otro propósito posterior. Considerando que la formación tiene un carácter permanente de conservación en el ser y en la cultura de todo lo que ambos han adquirido, esta será, dice el autor, la esencia genuinamente histórica de la formación.

En detalle, Gadamer (1999) plantea la necesidad histórica del abordaje de los conceptos, especialmente el de formación, dadas sus implicaciones en lo que él denomina «las ciencias del espíritu» o «su origen en la mística medieval, su pervivencia y espiritualización» (p. 38). Plantea un origen religioso de la palabra, asociada a una «formación natural» (...) a la formación de los miembros, o una figura bien formada» (p. 38), que, sin embargo, se ve afectada por una nueva postura en relación directa con la cultura. En sus palabras:

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. (Así) el equivalente latino para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung* las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo *Formierung* y *Formation* (p. 39).

Ríos (1995) retoma la nota que hace el traductor a propósito de la palabra *Bildung* en alemán, pues esta implica «la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno» (p. 5).

Así, el término es «tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto» (Gadamer, 1999, p. 38). El traductor señala que, a diferencia del español, el concepto de cultura señalado por Gadamer implica «las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal» (Gadamer, 1999, p. 38) y no solamente «el conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la subjetividad del individuo culto».

Más allá de problematizar la noción de cultura, la invitación desde esta mirada de la formación parte de considerar al individuo como alguien que gestiona y adquiere un conjunto de conocimientos que se encuentran en el seno de su cultura. Y si bien la cultura, la educación y las instituciones le proveen un marco para la adquisición de esos conocimientos, son sus características personales –psicológicas, contextuales y experienciales– las que determinan ciertos giros en los logros derivados de su formación.

En este orden de ideas, es preciso agregar la relación que propone el autor entre la formación y la libertad. Pues según él, formarse es adquirir cierto poder que le confiere al hombre «un sentido de sí mismo». En este sentido Piñeres Sus (2017), retomando las posturas hegelianas, afirma que «en cuanto que el hombre adquiere un ‘poder’, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo» (p. 41).

En consecuencia, recomienda ser cuidadosos al hablar de un propósito de la formación pues, de acuerdo con la tradición y la historia de la palabra, la formación es un propósito en sí mismo, en estas lógicas, Gadamer (1993) afirma:

En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (p. 40).

Como se lee, la formación es permanente, duradera, y adquiere mayor valor con el tiempo. De allí que el autor hable de formación con «un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las Ciencias del espíritu» (p. 40).

Desde esta investigación, esa noción de conservación ofrece la posibilidad de pensar no solo en la influencia que recae en los sujetos desde los discursos propios de las normales superiores y las facultades de educación a través de la historia, sino también, a través de la historia del sujeto que

participa en la formación. Es así como la formación tiene siempre implícito un objetivo, el cual está referido a generar procesos que involucren el despliegue de los aspectos humanos en su totalidad, la formación y la educación se da durante toda la vida y en todos los espacios y no se limita a la escuela, sino que se realiza en la familia, la escuela y la vida.

### **Algunos aspectos legales para la formación docente**

La formación como misión y eje teórico de la pedagogía, trasciende al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano.

En el caso de Colombia, de conformidad con la Ley 30 de 1992, artículo 1°, considera:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

El artículo 4.° plantea:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), capítulo 2°, plantea como finalidades de la formación de educadores: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética. b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Y en su artículo 104, afirma:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes y debe ser desarrollado por un docente de reconocida densidad, moral, ética y pedagógica.

En el artículo 109 plantea: «El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad». Por su parte, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1993-1994), en el documento «Colombia al filo de la oportunidad», reconoce la importancia de la educación como principal factor del desarrollo social y la construcción de la democracia.

Dando continuidad al proceso, el Decreto 709 de 1996, en Capítulo II en el artículo 5.º afirma:

La formación de pregrado será impartida por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, a través de programas académicos que conduzcan al título de licenciados. También las Escuelas Normales Superiores, como unidades de apoyo académico, podrán atender la formación inicial de educadores para prestar el servicio en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

En dicho decreto se entiende la formación de los educadores como:

El conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente como profesional de la educación, que se estructurará teniendo en cuenta el desarrollo armónico de los siguientes campos: Formación pedagógica que proporciona los fundamentos; Formación disciplinaria específica en un área del conocimiento.

En su Capítulo II, en el artículo 8.º plantea:

Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.
2. Formación disciplinaria específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.
3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.

4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

En este contexto la educación superior debe velar por la formación de profesionales de las distintas áreas del conocimiento, por lo cual se establece que las instituciones de educación superior, formadoras de educadores, deben configurar en su organización interna una unidad académica o facultad de educación que tenga como propósito la formación disciplinar y profesional, al mismo tiempo que la actualización permanente de los educadores.

Así mismo, en el decreto se afirma que, las facultades de educación deben propender además por la búsqueda de la calidad y pertinencia social de los programas académicos, entendiendo por calidad:

El conjunto de propiedades inherentes al proceso formativo de las personas que se determinan a partir de las necesidades sociales, que permita a los sujetos crear, recrear, producir y aportar de forma consciente, equilibrada y eficiente los conocimientos, valores y capacidades, haciendo posible la construcción de un modelo social de calidad y por pertinencia los cambios que se operan en la sociedad a partir del proceso educativo, que permite resolver problemas propios de los objetos de estudio y generar nuevas fuentes de trabajo.

Para lo cual es necesario repensar, desde la educación superior el concepto de formación, que tiene su origen en el pensamiento sobre lo humano, que propone inicialmente Hegel, (Citado por Ríos, 1995), para quien «la formación» es un asunto de la esencia humana, como el «ascenso a la generalidad, o sea un ser espiritual» (p. 19).

Igualmente, para Gadamer, citado por (Ríos, 1995) «la formación es entendida como un proceso constante de desarrollo y progresión, va más allá del cultivo de capacidades previas, más allá de la habilidad y la destreza, del desarrollo de capacidades y de talento» (p. 18).

Se entiende así, como su objeto, el ideal del hombre que se requiere formar, acorde con el desarrollo del contexto social y económico en el cual está inmerso, desde una perspectiva histórica. Puede así hablarse de una formación que acontece en prácticas educativas que involucran el despliegue de lo humano en su totalidad e integralidad. Desde lo pedagógico, Álvarez (2016) en su libro *Didáctica general: la escuela en la vida*, hace referencia al papel y función de la

formación, como aquel proceso que contribuye a la preparación de los seres humanos en el desarrollo de su personalidad, abarcando todos los aspectos de esta. Por lo cual la educación debe ser un proceso consciente, continuo y permanente que debe conducir, formar hombres en plenitud de sus facultades cognitivas, cognoscitivas y sociales, lo cual es coherente con los lineamientos de formación (MEN, 1997) «La formación y el desarrollo integral de los educadores nos exige ubicarnos como profesionales en el marco del desarrollo conceptual que implique por lo menos cuatro dominios», estos dominios son:

- Dominio de los problemas de la realidad educativa que han de ser objeto de estudio, reflexión e intervención;
- El dominio de las teorías y del debate epistemológico de la pedagogía como disciplina fundante de la profesión y garante de su identidad;
- El dominio de una práctica con responsabilidad social, basado en competencias propias distinguibles de las de otros profesionales y
- El dominio de la profesión, entendido como la dimensión histórica, ética y normativa que orienta organiza y regula el ejercicio profesional.

El en este contexto, el Ministerio de Educación Nacional en 1997, establece el sistema Nacional de formación de docentes en Colombia y lo reglamenta a través del Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, que plantea Artículo 1º:

Las escuelas normales superiores son instituciones educativas que operarán como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, Es así como en el art 4 se afirma los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas norma les superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber: La educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, el currículo, la didáctica, la evaluación, La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Igualmente, el Decreto 272 de 1998, establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de docentes en pregrado y aumentó la duración de cuatro a cinco años en jornada diurna y a seis en jornada nocturna, asume la pedagogía como disciplina fundante e incorporó los

núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes que dan cuenta de la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas a nivel nacional e internacional.

Estos lineamientos fueron la base para la acreditación previa de los programas de educación aprobados entre 1998 y 2000, que fundamentan sus propuestas formativas en los núcleos de referencia y en el componente de la investigación pedagógica-formativa, como un eje transversal en el currículo de las Licenciaturas en todo el país.

Por su parte, la Resolución 1036 de 2004, reglamenta los programas de Licenciatura en Educación, recoge los núcleos y el componente de investigación establecidos en el decreto 272 y precisa las competencias básicas y genéricas desde las prácticas pedagógicas en instituciones educativas y fuera de ellas, como son: «Saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir, saber ser», por lo cual el docente debe estar comprometido con su disciplina, con sus estudiantes, conocer el contexto donde va a enseñar, para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar.

En la Ley 1188 de 2008 «Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones» y el Capítulo 2 del Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educativo, definen las condiciones de calidad de los programas académicos y el procedimiento que deben adelantar las instituciones de educación superior ante el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de obtener el registro calificado para los mencionados programas y en enero de 2013, el Consejo Nacional de Acreditación publicó los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.

En las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento de las Ciencias de la educación, y se contempló la necesidad de crear una política de mejoramiento del sistema educativo del país; proceso que inicia desde la adecuación de las condiciones en la formación de quienes se preparan profesionalmente para el ejercicio docente, con la premisa de que la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación que prestan las instituciones educativas a los niños, niñas, jóvenes y adultos en los diferentes niveles y ciclos educativos.



La Resolución n.º 5443 de junio 30 de 2010 definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, que en su artículo 2 plantea en el perfil:

- El educador es un profesional con formación pedagógica, que atendiendo a las condiciones personales y de los contextos orienta procesos de enseñanza aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.
- Enuncia que los programas de formación deben orientarse a fortalecer las competencias básicas de los educadores y entre otras reconocer y valorar la diversidad, los derechos individuales y colectivos. Trabajar en equipo y vivir en sociedad con responsabilidad, estableciendo relaciones humanas pacíficas y objetivas, fundamentadas en la confianza, la ética del cuidado la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional divulga en versión preliminar (abril 25 de 2014) los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas Educación, donde se plantea:

La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores.

En esta perspectiva, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013) plantea, entre otros, que la formación de los educadores debe orientarse al desarrollo de las competencias como factor de aseguramiento de la calidad educativa para dar cuenta de componentes esenciales del proceso académico como la relevancia, la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia.

Coherente con lo anterior, el Plan Sectorial de Educación (2010-2014 MEN) establece como proyecto estratégico la formación de docentes para el mejoramiento de la calidad educativa y lo define como:

Un conjunto de procesos y estrategias orientados al desarrollo profesional del docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de la educación que lidera los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación.

Ante esto, las instituciones formadoras de docentes deben atender el desarrollo de la disciplina pedagógica como disciplina fundante y establecer con claridad el nuevo rol del docente en el contexto actual, esto con el fin de lograr articular los conocimientos teóricos y la práctica docente en el ámbito educativo escolar, social, comunitario, como campo de actuación profesional, desde una visión interdisciplinar, contextualizada y desde la diversidad poblacional para aportar a la transformación social del país.

Es por esto que los programas de educación deben mantener una reflexión para establecer la pertinencia de su proceso de formación y propuestas curriculares, de acuerdo con lo establecido por el MEN sobre los ejes transversales para la formación docente y la garantía de educación de calidad en todas las etapas de formación académica. Según el Centro Virtual de Noticias de Educación (2014), expuesto por Uninorte en la Propuesta de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa —ECDF— (2015) donde se plantean tres elementos esenciales en los procesos de formación de maestros:

La investigación: La posibilidad de establecer escenarios de reflexión y problematización sobre las prácticas de aula, fomento de proyectos y redes investigativas y la evaluación del impacto de los procesos investigativos en los contextos educativos como realidades dinámicas y complejas, hacen que las personas que inician su proceso de formación en licenciatura o pedagogía se interesen por dar aportes continuos que fortalezcan y complementen diariamente este ejercicio docente.

La Evaluación: Realizar mediciones periódicas acerca del desempeño, la metodología, la actualización de contenidos y del deber ser, es una manera efectiva para enriquecer el proceso formativo de los educadores.

La pedagogía: Cada espacio de formación en el país es diferente y esto obliga a los educadores a establecer metodologías de enseñanza que se complementen con la diversidad cultural de cada región donde se ejerce la docencia. Igualmente, la pedagogía permite realizar una reflexión permanente acerca de la educación y los currículos a utilizar. (p. 1)

De acuerdo con lo anterior, los procesos formativos requieren pensarse desde los perfiles profesionales del docente en el contexto actual y las tendencias del desarrollo en los procesos académicos que garanticen la pertinencia, la calidad y la equidad social, para lo cual se plantea el desarrollo de estructuras curriculares sustentadas en la investigación pedagógica y formativa.

Estas prácticas deben dar cuenta de la articulación permanente entre la teoría y la práctica que propicien, el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo, así como el dialogo de saberes y la aplicación de los conocimientos en contextos educativos, con el fin de asumir posiciones críticas y reflexivas que aporten a transformar los contextos sociales y educativos. Se debe repensar la estructura curricular, hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias requeridas para la profesión docente, como sería «enseñar, formar y evaluar».

Igualmente, los nuevos lineamientos plantean la necesidad de articular las funciones básicas de la universidad, como son: docencia, investigación, extensión y proyección social para lograr una mayor pertinencia y calidad de los procesos académicos en la educación superior. Así los lineamientos de política educativa, destacan la importancia de la formación del ser humano y la necesidad de cualificación como principio base para el desarrollo económico de un país, lo que al mismo tiempo posibilita el desarrollo persona, social y una mejor calidad de vida

Se constata que la formación del educador comprende múltiples aspectos y esfuerzos que, al ser articulados como conjunto, muestran la complejidad del proceso y orientan acciones estratégicas que abarquen la simultaneidad de las situaciones ligadas con la formación del educador. Por su parte, el Acuerdo por lo Superior 2034 (agosto de 2014 MEN), plantea que la educación:

- Debe promover un “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos,
- Que la educación se debe enfocar en el desarrollo de capacidades críticas para resolver problemas del contexto social, por lo cual el conocimiento debe ser actualizado y pertinente,
- Que la educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Este será el núcleo esencial formativo del futuro.

Llama la atención sobre los usos de las tecnologías digitales y su incorporación en el escenario pedagógico, es así como los métodos tradicionales de enseñar y de aprender se han dinamizado y transformado, lo cual a su vez exige la revisión de los procesos para adecuar las nuevas tendencias para proyectar los procesos académicos y educativos en el marco de la sociedad del conocimiento y la información.

De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional, el 17 de diciembre de 2015 emite el decreto 2450, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a educación, donde se resaltan las denominaciones (reconocidas en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, tener relación directa con el núcleo básico de formación y encontrarse en correspondencia con sus contenidos curriculares), la justificación, los contenidos curriculares, la integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad.

También se tienen en cuenta: La organización de las actividades académicas, la investigación, la relación con el sector externo, el personal docente, los medios educativos, la infraestructura física, los mecanismos de selección y evaluación, la estructura administrativa y académica, la autoevaluación, el programa de egresados, bienestar institucional y los recursos financieros.

Por último, la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 «establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado», fundamentado entre otras en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, que contempla:

La necesidad de una política de mejoramiento del sistema educativo del país, proceso que inicia desde la adecuación de las condiciones en la formación de quien se prepara profesionalmente para el ejercicio docente, con la premisa de que la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación.

### **Una lectura de la normativa en perspectiva de educación para la paz y construcción de ciudadanía**

Desde el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 se crea en el país una ruta que hace visible los intereses de una educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Para ello, dentro de sus áreas de pertinencia, el plan contempla el ámbito de la cultura de paz, cuyo objetivo es acompañar a las Instituciones Educativas en «la generación de culturas democráticas, de

modo que los estudiantes aprendan en la interacción aquellos valores en los que se les quiere formar» (MEN, 2006, p. 31). Los mecanismos definidos al interior del plan promueven el desarrollo de políticas públicas que garanticen, precisamente, esas condiciones para la paz y la ciudadanía en cada una de las instituciones educativas en el país.

Así se sustentan, por ejemplo, la recién creada Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620 de 2013 y su correspondiente Decreto 1965 de 2013), y el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en el año 2004.

En relación con la Cátedra de la Paz, conviene resaltar que esta adquiere un carácter obligatorio en las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Y se invita a la implementación desde las instituciones de educación superior, en este caso, «en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo (...) y en observancia del principio de autonomía universitaria» (Congreso de Colombia, 2014, p. 1). Algunos resultados del desarrollo de esta cátedra durante los dos años de su implementación evidencian que «si bien los establecimientos educativos no establecen claramente una política de paz, sí son conscientes de la responsabilidad que la formación de niños y jóvenes implica en la conformación de una nueva sociedad» (Lozada, Manjarrés, Sanabria, Muzuzu y Cortés, 2015, p. 1).

Por otra parte, el Decreto 1965 de 2013 establece una serie de comités de convivencia escolar, a nivel nacional, municipal, distrital y departamental; así como al interior de las instituciones educativas. En este último caso, aportando «lineamientos generales para incorporar en el manual de convivencia de los establecimientos educativos las disposiciones sobre manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos» (p. 9).

En esa misma línea, el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), construyó en el (2004) tres módulos iniciales para el desarrollo de proyectos pedagógicos en las instituciones educativas, todos ellos, articulados a partir de principios conceptuales como «ser humano, educación, género, ciudadanía y sexualidad; para concluir con los conceptos pilares de una educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía» (p. 2).

En el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional y el grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia lideraron la sistematización de experiencias del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Para ello se apoyaron en el método etnográfico, generando como resultado once narrativas de caracterización de experiencias en el territorio nacional. Como uno de los principales aprendizajes el equipo menciona la necesidad de abordar los temas de ciudadanía y sexualidad desde las vivencias de los sujetos.

Este enfoque centrado en los sujetos es aún más relevante si se tienen en cuenta los aportes internacionales en el marco de la educación para la paz. El trabajo de Boqué y Montserrat (2014) señala, para el caso español, una educación para la paz entendida precisamente como «un proceso que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura que ayuda a las personas a analizar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia» (p. 3). Además, retoman la importancia de analizar los libros de texto para identificar en ellos diversas ideologías al abordar las temáticas concretas de una educación para la paz. Sin duda ambos enfoques, la construcción de narrativas y el análisis documental, generan una ruta metodológica que se tiene en cuenta en el desarrollo de esta investigación.

Volviendo al territorio nacional, en Colombia también se observan otras iniciativas, como las del Colectivo Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2016), A. C., cuyo objetivo es «promover e impulsar una educación para la defensa de los derechos humanos con una perspectiva de género y de interculturalidad, que posibilite relaciones igualitarias y equitativas» (p. 1). Para lograrlo, lideran proyectos en comunidades, producen recursos didácticos y promueven eventos como La primera Bienal Internacional de Educación y Cultura de Paz, llevada a cabo en el año 2015 en el departamento del Huila, y en la cual se buscó consolidar un espacio para la divulgación de iniciativas en torno a la construcción de una cultura de paz en el país. Estas iniciativas siguen vigentes y una prueba de ello es, precisamente, el objetivo de este proyecto de investigación.

# **©APÍTULO 4**

---

**TRÁNSITO CONCEPTUAL:  
SENTIDO DE LAS  
PRÁCTICAS DISCURSIVAS**

## **Autores**

Patricia Parra Moncada  
Juan Carlos Franco Montoya



## Sobre las prácticas discursivas

**E**ste texto inicia con una breve presentación de los conceptos de discurso y de práctica y posteriormente se expone el de prácticas discursivas, desde la perspectiva de Foucault.

El concepto de discurso, aunque tiene una base lingüística, en esta investigación no se relaciona directamente con esa disciplina; en esta se parte de la idea de que el discurso se construye, se produce, y reproduce, además, que aquello que se ha dicho no desaparece y tiene influencia en la vida de las personas. La vida cotidiana esta permeada por el discurso, es decir, lo que se dice, lo que se afirma, lo que se pregunta, lo que se discute no se puede separar de lo que ha existido, el discurso se observa en la « [...] transparencia del decir, su aparente inmaterialidad y dejar que las palabras aparezcan con la fuerza de su acción» (Britos, 2003, p. 2), Foucault (1970) lo explica, así:

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a a lojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión (p. 284).

De este modo, el discurso se torna en una práctica social y cultural, todos los sujetos lo utilizan de acuerdo con las funciones y posiciones que tienen en los diferentes grupos sociales; se expresa en las formas de organización y de jerarquía que tienen los grupos y sus instituciones y, en las representaciones de la sociedad, por ello permite evidenciar las relaciones de poder.

Siguiendo con el concepto de práctica, se parte de la idea de Foucault: «Por la palabra práctica no se entiende la actividad de un sujeto, se designa la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las cuales el sujeto está sujetado desde el momento en que toma parte en el discurso» (Foucault, 1972, p. 110, citado por Britos, 2003, p. 75) es decir, que la práctica se entiende como las maneras de proceder ante determinadas situaciones y/o el acatamiento de los acuerdos que tiene un colectivo de personas. Los acuerdos y procedimientos están explícitos en el discurso de ese colectivo y por ello se asumen.

El poder y el control están presentes en los discursos, y en el discurso pedagógico por su carácter institucionalizado, específico y especializado, adquiere funciones constitutivas (ya que orienta lo deseable) y regulatorias (ubica), emergiendo en las prácticas que son los sujetos con sus discursos. El

discurso pedagógico orienta los ideales formativos y el deber ser de los sujetos que hacen parte de las instituciones y al mismo tiempo orienta las formas de actuar y de proceder al interior de las instituciones.

Para la investigación se retoma la idea de Foucault (1972) en la cual el discurso se relaciona con el concepto de formación discursiva: «Llamaremos discurso un grupo de enunciados en la medida en que pertenecen a la misma formación discursiva» (p. 117). La formación discursiva es «objetos, modalidades de enunciación, conceptos y selecciones temáticas» (ibídem, p. 38), explica el autor que los objetos del discurso no son materiales, surgen en el discurso con las reglas que lo constituyen, esto porque los discursos construyen los objetos, por ello el discurso adquiere el rango de práctica, práctica discursiva. Lo que significa que la existencia de las reglas sociales, las formas de proceder, de expresarse sobre asuntos que afectan los grupos y las instituciones, genera unas prácticas en los sujetos que permean las formas de actuación. Para la investigación se retoma la idea de Foucault de prácticas discursivas, en ella expresa que todos los discursos están inmersos en un sistema de relaciones que le dan estructura y forma:

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (Castro, 2004, p. 94, traducción de Foucault).

Por tal razón, las prácticas discursivas hacen parte de la vida social, porque en las relaciones humanas se forjan acuerdos sobre aquellas cosas que se aceptan y se rechazan, es decir, aquello que es causa de conflicto y armonía, es importante anotar que las prácticas discursivas también hacen parte de la historia de ese grupo social. Visto así, las prácticas discursivas toman forma en las actuaciones de las instituciones y de los sujetos, estas se reflejan en los procedimientos, las estrategias y las pautas de actuación, las regularizaciones, los protocolos.

Las prácticas discursivas también se producen y reproducen en las relaciones de poder y la ideología. Estas forjan unas maneras de producción del discurso desde las cuales los grupos dominantes permiten o no la utilización de ciertos discursos y justifican las desigualdades que sostiene el poder establecido. Retomando las anteriores ideas al analizar con rigurosidad

las prácticas discursivas, es posible explicar el funcionamiento del poder y de la ideología: los tipos de discursos y sus criterios, la producción y los funcionamientos. Las prácticas discursivas, al estar mediadas por las relaciones de poder y la ideología, también generan unas exclusiones y unos discursos que sostienen los grupos y que ponen la responsabilidad de las acciones en otros asuntos, ejemplo: los grupos subordinados del país, justifican las desigualdades del país con frases como: es que la gente no quiere trabajar u oportunidades para estudiar hay muchas, y no identifican como causas de las problemáticas el sistema capitalista, la corrupción, las altas ganancias que quieren los empresarios a costa del bienestar de los empleados, la corrupción gubernamental, etc., justificando así la desigualdad social, por ello en las prácticas discursivas circula un lenguaje que mantiene el orden.

En esta investigación adquiere sentido develar las prácticas discursivas, porque los maestros ponen en práctica los enunciados del saber construido durante la formación profesional y el ejercicio docente en las instituciones educativas en las cuales laboran. Develar las prácticas discursivas permite explicitar la constitución del saber en torno a la construcción de ciudadanía y educación para la paz, teniendo en cuenta lo que dice Zuluaga (1987): «A estos procedimientos que realiza un sujeto con un saber (cómo lo usa) es lo que llamamos prácticas de discurso y por la razón notada, es la región más prescriptiva de un saber» (p. 114). Las prácticas discursivas permiten comprender una realidad porque dan cuenta de un hacer que es implementado por el saber del docente y por ello pueden ser estudiadas y develadas, «no es posible concebir [...] el discurso, por una parte, y las prácticas por otra» (Ibídem). Las prácticas discursivas permiten identificar las formas en que se procede en la formación docente en asuntos como la ciudadanía, la resolución de conflictos, el reconocimiento de las diferencias, los procesos de inclusión y la educación para la paz.

Tabla 1. *Ejemplo de operacionalización categorial*

Objetivo	Categoría	Definición	Operacionalización
Identificar las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las escuelas normales y en las facultades de educación.	Prácticas discursivas	Razón por la cual las prácticas discursivas hacen parte de la vida social, porque en las relaciones humanas se forjan acuerdos sobre aquellas cosas que se aceptan y se rechazan, es decir, aquello que es causa de conflicto y armonía, es importante anotar que las prácticas discursivas también hacen parte de la historia de ese grupo social. Visto así, las prácticas discursivas toman forma en las actuaciones de las instituciones y de los sujetos, estos se reflejan en los procedimientos, las estrategias y las pautas de actuación, las regularizaciones, los protocolos.	Recurrencias en el discurso, con ello se determinan las prácticas discursivas. Procedimientos y pautas.

### **Sentidos de las prácticas discursivas. En perspectiva de la formación de maestros<sup>4</sup>**

El sentido es una categoría que en el marco general ha sido trabajada por múltiples autores y desde diferentes campos disciplinares, como es el caso de la psicología, la antropología, la sociología, la lingüística, la filosofía y en un cuadro más específico, la pedagogía; se ha hecho más en relación al sentido de las prácticas pedagógicas, educativas, docentes, profesionales, entre otras y al interior de estas, de las prácticas didácticas, de enseñanza, de aprendizaje, curriculares, evaluativas, etc. Es de aclarar que, en cada una de estas prácticas se pueden observar diferentes significados, que en últimas confluyen en los sujetos, las subjetividades y sus relaciones o intersubjetividades en el encuentro con los otros como construcción de una arquitectura común básica para entrar en interacción social.

El concepto y la posterior configuración de la categoría de sentido, entonces, es derivativo de campos propios de las ciencias humanas y sociales. Es

<sup>4</sup> Texto que forma parte de un artículo que lleva por título «Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros. Perspectiva de educación para la paz y construcción de ciudadanía». En *Revista Lasallista de Investigación* de la Corporación Universitaria Lasallista.

un objetivo de este texto realizar un acercamiento al concepto de sentido desde diferentes perspectivas, para luego tratar de articularlo al concepto de sentido de las prácticas discursivas, como posible categoría de operacionalización, en la cual se pretende comprender mejor la formación de los maestros y maestras, vista esta en relación con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

El sentido como categoría lingüística, donde surge el concepto, se asume como la construcción estructural en la cual signo, significante y significado tienden a configurar formas expresivas y de entendimiento. Esta categoría no se cierra en dicha concepción, sino que intenta, desde Bajtín, en una perspectiva de la lingüística textual, presentar (a partir de una semiótica rusa) manifestar cierto grado de «compatibilidad con el rechazo a la metafísica presente en la obra de Nietzsche y Heidegger, toda vez que el sentido existe en relación, sin quedar cristalizado nunca en un significado susceptible de descripción universal a través de la medida» (González, 2009, p. 242). Aquí el sentido entonces se configura como una relación comunicativa base, que se encuentra, ya no en una abstracción estructural, sino que se evidencia en la interacción discursiva contextual.

A partir un presupuesto sociointeraccionista, en la perspectiva de Vygotsky, sobre todo en la última parte de su obra *Pensamiento y lenguaje* el sentido como categoría psicológica en concordancia con el lenguaje, toma gran relevancia en la configuración y relación en la cual se vincula de forma fluida y compleja. Es decir, existe una permanente transformación en el sentido de la palabra. Para Vygotsky (1987), la conciencia se estructura en relación entre el significado y el sentido propio de las palabras en el uso del lenguaje. Al respecto, evocando al psicólogo francés Paulhan, al cual se adhiere dicha posición, al manifestar que

afirma que el sentido de la palabra es complejo, fluido y está en cambio permanente. De alguna manera él es único para cada conciencia y para una conciencia individual en circunstancias diferentes. En este aspecto, el sentido de la palabra es inagotable. La palabra adquiere sentido, sin embargo, en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, y el libro en el contexto de los trabajos escogidos del autor. Finalmente, el sentido de la palabra es determinado por todo lo que en la conciencia está relacionado con aquello que se expresa en la palabra (p. 276).

Es importante destacar cómo para Vygotsky la palabra tiene una relación directa con el sentido, lo que implica, a su vez, una relación conjunta entre pensamiento, palabra y lenguaje como eje articulador de los aspectos

procesales en relación con la conciencia y sus significaciones. Ahora bien, Vygotsky es claro al afirmar que el sentido va más allá de las palabras, es decir que, aunque viven en la relación, estas no encuentran su final en ellas, esto al vincular el sentido con las emociones y afectos, y a la par con las construcciones sociales que se van estableciendo bajo los criterios de nuevas representaciones subjetivas e intersubjetivas (en la interacción social y la interacción discursiva).

Esta perspectiva, puede contribuir al entramado de configuración, para lo que hoy deseamos desarrollar como sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros, ya que en un primer momento es importante reconocer las formas del lenguaje presentes en estas y las significaciones de las propias prácticas como formas de entrar en relación; inicialmente con uno mismo, el carácter subjetivo, y luego en relación con los otros, el carácter intersubjetivo, incluso con grupos organizados o instituciones, comunidades, el carácter inter-objetivo.

Desde otra perspectiva, Vargas y Reeder (2009) expresan que se hace evidente que la pregunta por el sentido implica, a su vez, el planteamiento de preguntas relacionadas con este, como pueden ser «¿Dónde “habita”?, ¿cómo se “produce”?, ¿quién es su ejecutor?, ¿cómo vive en la persona y en la comunidad?, ¿cómo “se las ve” con la historia; y, de retorno, cómo “se las ve” la historia con él?» (p. 7) y de nuevo manifiestan que dichas preguntas deben estar articuladas a lo que ellos llaman «una lengua meditación sobre el lenguaje» (Vargas y Reeder, 2009, p. 7), afirmando que el sentido se hace factible a través de un quién, que como tal opera en el acontecer mismo de la experiencia humana, es decir, que es sujeto de operaciones que fluye en un contexto determinado, en una temporalidad y espacialidad propias.

El sentido entonces es posible solo por el lenguaje que se promueve en el conjunto de operaciones de dicho quién, que, para nuestro caso, son los maestros y las organizaciones formadoras de estos, y sus operacionalizaciones (prácticas discursivas) que pueden develar ciertos sentidos, en lo que los autores llaman «plexo de relaciones que se mueven entre la experiencia y la racionalización de la experiencia» (Vargas y Reeder, 2009, p. 8).

Lo que implicaría, en un marco más concreto, que el sentido se encuentra ligado a la vivencia y con esta al lenguaje mismo que la significa tanto en su subjetividad de construcción propia, como en su intersubjetividad, de construcción colectiva. Según los autores, no podemos desligar al sentido del lenguaje y al lenguaje del sentido, «fenomenológicamente la cosa misma considerada en las investigaciones sobre el sentido es el lenguaje; y de retorno, la cosa misma considerada en las investigaciones sobre el lenguaje es el sentido»

(Vargas y Reeder, 2009, p. 17). En esta perspectiva entonces, el sentido, ligado con el lenguaje, posibilita la significación de la experiencia (entiéndase este concepto en forma amplia), no un evento instantáneo y la mayoría de los casos inconsciente y poco reflexionado, sino como un acontecer propio mediado por múltiples aspectos psicológicos, históricos, culturales, entre otros, que a la par le dan sentido y lo matizan, al convertirla en una especie de reflexión fenomenológica (subjética), y al ser puesta en escena en un marco más comunitario, de interacción- o hermenéutica (inter-subjética).

Desde una postura sociológica y más en a la visión de Niklas Luhmann, el sentido cobra nuevas significaciones. “El sentido como condición de posibilidad para la producción de selecciones y distinciones” (Dallera, 2012, p. 20). O, al decir de Schutz (2003), el sentido como la forma en la que actuamos dentro del mundo, y también la forma como actuamos sobre él.

El sentido tiene que ver con la escena de la práctica discursiva, en la que entran en relación los sujetos tratando de entenderse unos con otros, así como consigo mismos. Como forma de ubicación en el escenario de relación, «todo orientarse es construcción, es distinción que se re-actualiza de momento a momento» (Luhmann, 2006, p. 28). La práctica discursiva del maestro/maestra le permite la re-actualización de sus propias reflexiones en relación con el acontecer de vida educativa, lo que Husserl referencia como «actitud natural»<sup>5</sup> sobre la vida, que da sentido a la misma.

Es aquí que el sentido cobra un nuevo significado, como *médium* que se hace más evidentes como «identidades de sentido (objetos empíricos, símbolos, signos, números, frases...)» (Luhmann, 2006, p. 30) que se producen de forma recursiva como ocurrir operativo. Haciendo alusión a lo planteado anteriormente, Wilber (2010), Franco y Monsalve (2018), expresan que, todo fenómeno, en este caso todo sentido, se configura desde cuatro perspectivas: una perspectiva objetual, empírica, exterior y singular (sentidos objetivos); una perspectiva subjética, de construcción y características fenomenológicas, interior y singular, estructurada desde le la experiencia del yo (sentidos subjetivos); otra intersubjética, de construcción cultural-colectiva e interior, mediada y configurada por el nosotros (sentidos culturales); y, por último, una perspectiva inter-objetiva, de características sociales y contextuales claramente definidas y configuradas como organizaciones, instituciones, etc., desde presupuestos colectivos y externos, en muchos casos reguladores (sentidos sociales).

---

<sup>5</sup> O reducción fenomenológica, que, según Luhmann (2006, p. 29), «disuelve en la conciencia la pretensión del ser —y la reducción eidética— que fija aquello que a través de las variaciones se muestra como idéntico».

Hablar entonces de los sentidos de los maestros y maestras, es reconocer las formas cómo estos construyen sus prácticas discursivas como «función básica de ordenamiento de recurso disponibles en el momento (y solo en el momento)» (Luhmann, 2006, p. 31) que hace referencia a lo que se constituye como sí mismo, a los otros y a lo otro en un marco propio de distinciones y referenciaciones. El sentido se convierte entonces en el medio como los sujetos actualizan, representan y hacen presente el mundo que configuran, haciéndolo posible, pero no descartando la contingencia.

En la perspectiva subjetiva, el sentido se configura desde la conciencia, la experiencia y la intención (actitud, emociones, aspiraciones). En lo objetivo desde el cuerpo, el comportamiento y la conducta (prácticas y acciones) En lo intersubjetivo, desde la comunicación, la cultura, el imaginario (valores, principios). Y en la perspectiva inter-objetiva desde lo social, lo sistémico y estructural (procesos, tecnología, infraestructura).

Tabla 2. Ejemplo de la matriz de análisis categoría aplicada para el análisis de contenido.

OBJETIVO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	INDICIOS	EJEMPLO
	Sentidos	Se configuran desde tres dimensiones:  Objetiva/objetual que tiene relación con la forma como construye los significantes (Materialidades, hecho, acciones)  Dimensión temporal que tiene que ver con la independencia que tienen las experiencias respecto al momento en que estas ocurren, posibilitando que puedan ser retomadas o leídas en perspectiva de pasado o de futuro. Esta dimensión hace referencia al cuándo y no al cómo, al quién o al qué.  La dimensión social, hace referencia al proceso mismo de la	Representaciones/Imaginario Identidad propia Las representaciones nunca son a priori, siempre tienen que ver con una experiencia previa, con un saber previo.  Definiciones/Significaciones	Palabras que se utilizan para referirse a la EP y la CC  Deseos/selecciones Distinciones Tipificaciones implícitas Juicios  Lenguaje Conceptualizaciones Generalizaciones simbólicas Expresiones Enunciados Presupuestos Argumentos Condicionantes	Son necesarias para el proceso de transformación social que deseamos.  Desde mi punto de vista no se está haciendo de la mejor manera  Los implicados en esa educación no tienen la capacitación necesaria para hacerla, solo se hace por cumplir.



# **© APÍTULO 5**

---

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LA INFORMACIÓN  
DE LA CORPORACIÓN  
UNIVERSITARIA  
LASALLISTA**

**Autor**

Sergio Andrés Manco Rueda

**E**l análisis de los resultados está sustentado en datos recolectados a través de dos acciones realizadas en el trabajo de campo. La primera, retoma la revisión documental que se desarrolló alrededor del Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP). La segunda, tiene que ver con la información recolectada en los grupos focales llevados a cabo con estudiantes, egresados y docentes. Los datos recogidos en el trabajo de campo se analizaron por medio de la triangulación de la información y por estamentos (actores) y técnicas de recolección de datos. Esta estrategia de análisis de información rescató las categorías apriorísticas del proyecto investigativo, que son: construcción de ciudadanía y educación para la paz. A partir de esas dos categorías se desplegaron las subcategorías que están relacionadas con la perspectiva pedagógica, la dimensión política de la ciudadanía y la valoración de la diversidad, la convivencia, la justicia social y la resolución pacífica de conflictos como principios claves de la educación para la paz y como elementos constituyentes de las dimensiones ética, social y cultural de la ciudadanía en la formación de maestros.

### **Las pedagogías críticas como horizonte pedagógico que sustenta la formación de maestros<sup>6</sup>**

La apropiación de las pedagogías críticas como horizonte pedagógico de la Universidad, es un componente reconocido en el discurso de los estudiantes y egresados, ya que, para ellos, «estas pedagogías en las que se inscribe la Universidad favorecen en su formación la recuperación de la voz, el poder ser escuchados, el poder partir de un contexto específico, es decir, poder partir de una realidad problemática» (GFEE, 2017). Según el discurso de los estudiantes y egresados en su formación, algunas veces, se ha potenciado el diálogo como posibilidad para ejercer el acto político de hablar, escuchar, debatir y pensar desde una conciencia crítica la construcción de alternativas pedagógicas encaminadas a luchar por la justicia social, la convivencia pacífica y la valoración de la diversidad. Este reconocimiento de las pedagogías críticas que emerge como recurrencia en el discurso de los actores antes mencionados, da lugar para pensar cómo, de a poco, los espacios educativos en los que se forman los maestros, se han ido atravesando por dinámicas como la problematización, la reflexión y la crítica a las políticas, instituciones, relaciones de poder y condiciones de desigualdad.

---

<sup>6</sup> Algunas siglas que aparecen a lo largo del texto y se deben presente son: EP (educación para la paz), CC (construcción de ciudadanía), GFEE (grupo focal de estudiantes y egresados), GFD (grupo focal docentes), EE (entrevistas a estudiantes y egresados).

Muy cercano a las posturas discursivas descritas anteriormente, se encuentran las de algunos docentes, ya que al igual que egresados y estudiantes, «reconocen como un asunto interesante la decisión de tener un horizonte pedagógico fundamentado en la pedagogía crítica» (GFD, 2017). El cual, según los docentes, se va materializando en el día a día a través de formas de hacer que vinculan la lectura crítica de la realidad y la autorreflexión. Estos elementos se pueden evidenciar en este discurso plasmado en el GFD (2017), en el que se plantea que:

En el aula de clase yo como maestro busco generar una idea de escuela que permita que los estudiantes puedan leer esa realidad para que ellos mismos cuestionen lo que nosotros hacemos, porque como les digo, muchas veces tenemos ideas muy bonitas, pero si yo no pienso en lo que yo hago, si yo de alguna manera creo que ya estoy listo, puedo estar haciendo todo lo contrario a lo que se supone que es ese asunto de pedagogía crítica (GFD, 2017).

El docente deja en evidencia en su discurso una forma particular de operativizar las pedagogías críticas en la formación de maestros, en la cual, lo que se busca en términos de Freire (1972) es una la educación comprometida con el diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones y análisis críticos de sus descubrimientos. Ahora, desde estas formas de hacer pedagogías críticas nos encontramos con un docente que manifiesta que, para él, estas pedagogías, se materializan a partir

del desarrollo de un microcurrículo contextualizado, que parte de la realidad, que se reflexiona, que se sitúa, que se coloca. Además, los textos que leen en las clases problematizan la realidad, permiten el diálogo, favorecen repensar los contextos educativos y la formación del maestro (GFD, 2017).

En palabras de Giroux (2015), esta manera de llevar a cabo las pedagogías críticas en la formación de maestros favorece «ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en un mundo atrapado en los círculos de la seguridad, la rigidez y la ortodoxia» (p. 17). Estos discursos afincados en la pedagogía crítica avivan una configuración de la ciudadanía política y ética en los maestros, la cual se fundamenta en la conciencia crítica, el pensamiento reflexivo, la problematización y la solidaridad ante la desigualdad, lo que exige por parte del maestro asumirse como un ciudadano activo, es decir, como un sujeto político y ético con iniciativa, imaginación y capacidad de actuar y

asociarse para encontrar soluciones o alternativas ante la reproducción de la desigualdad, la subalternización, negación y exclusión. Desde esta manera de potenciar la ciudadanía política y ética del maestro, se avista la posibilidad de que estos actores piensen y construyan una educación para la paz sustentada en la convivencia pacífica, la igualdad y la valoración de la diversidad.

Sin embargo, los discursos de los docentes, estudiantes y egresados ponen de manifiesto algunas problemáticas y retos que tiene la formación de maestros sustentada en un horizonte pedagógico crítico. Una de ellas consiste en que algunos docentes consideran las pedagogías críticas están solamente en lo escrito, es decir, «la pedagogía crítica está en el papel, ósea hay que decirlo, está en el papel, no es lo cotidiano, no es el diario vivir, pero creo que es una invitación bastante interesante» (GFD, 2017). Con relación a esto, algunos estudiantes y egresados expresan que no se observa en su formación un continuo y articulación en todos los espacios educativos de las pedagogías críticas, de todo lo que ello implica, por lo cual, describen que «la inscripción de las licenciaturas en la línea de las pedagogías críticas, pues en ese sentido pueden sonar como a temas que están dispersos y discontinuos» (GFEE, 2017). Esta realidad devela las fisuras presentes en la formación de maestros desde las pedagogías críticas, lo cual provoca una reflexión para la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, que consiste en pensar los trayectos, senderos y rutas a transitar con el deseo de que, se viva en cada espacio educativo en el que está inmerso el maestro en formación, las pedagogías críticas.

### **Dimensión política de la ciudadanía**

En el discurso de los docentes, estudiantes, egresados y la institución, hay una recurrencia en la forma en que se comprende la ciudadanía, la cual queda reducida a la dimensión política. Esto se evidencia inicialmente en el Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP), donde se logra visualizar una apuesta formativa centrada en la formación de «maestros críticos, transformadores de realidades y territorios, altamente participativos en la vida política, económica, social y cultural». Adicional a esto, los estudiantes y egresados plantean que la ciudadanía «tiene que ver con la elección democrática» (GFEE, 2017), agregando a esto una cosmología que rescata como elemento clave de la ciudadanía los «mecanismos de participación ciudadana, porque ese es uno de los espacios en los cuales el ciudadano puede expresar su voz frente la realidad nacional» (GFEE, 2017). No muy lejano a este discurso sobre ciudadanía se instala el de los docentes,

el cual pone la mirada en lo político, enunciando que « ser ciudadano es aquel que tiene derecho a participar, por lo cual, es un ejercicio político, que favorece la participación en la plaza pública» (GFD, 2017). Los discursos sobre ciudadanía anteriormente descritos resaltan la palabra como acción política, lo que va dando lugar a la participación del sujeto es la esfera pública, en la que además de hablar, también escucha, reflexiona, discute, decide y elige. Esta es la postura discursiva que prima en los docentes, estudiantes, egresados e institución alrededor de la ciudadanía.

Sin embargo, para todos estos actores hay una preocupación que se funda en las restricciones que existen en la Universidad, ya que los esquemas de gobierno escolar reproducen en palabras de los docentes «lo mismo» (GFD, 2017), es decir, las dinámicas y lógicas de una democracia representativa, pero no participativa, lo que limita el ejercicio de la ciudadanía política. Esta realidad, presente en el proceso de formación de los maestros, pone en tensión el discurso con la práctica, porque, como ya se relató, el posicionamiento discursivo que emerge en el proceso investigativo desde la voz de los participantes y de la institución sobre ciudadanía, es político, lo que hace intuir que la educación de los maestros busca posibilitar procesos de formación orientados a la configuración de sujetos políticos. Pero desafortunadamente hay una negación a nivel institucional de prácticas y mecanismos para el ejercicio político en su plenitud. Por ello, se debe seguir trabajando para favorecer en cada proceso de la universidad espacios para proponer, debatir públicamente, tomar decisiones, comprometerse y movilizarse pacíficamente por medio de acciones que siempre estén en defensa del bien común, porque vivir como ciudadano político, exige siempre una acción colectiva que trasciende la individualidad.

«Vivir juntos, iguales y diferentes»: principios claves para pensar una educación para la paz desde la dimensión social, ética y cultural de la ciudadanía.

En los discursos de la institución, los estudiantes, egresados y docentes puede apreciar una tendencia a concebir la justicia social, desde la fraternidad como valor institucional (PEF; PEP), que remite a aquello que implica la solidaridad, es decir, como un sentimiento hacia la condición desfavorable de los otros, que incentiva y aviva la capacidad de actuar ante esas condiciones de desigualdad para reconfigurar dinámicas educativas, sociales, culturales y políticas que conduzcan a la igualdad y el bienestar colectivo como principios esenciales para construir una cultura de paz. Esto se pone de manifiesto en los discursos de los estudiantes y egresados cuando plantean que:

La paz positiva no es la ausencia de violencia, sino el desarrollo de las condiciones propias para que un sujeto y un grupo humano o una comunidad estén bien; eso es en cuestión de paz positiva, es estar bien yo, pero saber que el otro también debe estar bien y que de alguna manera yo puedo aportar a eso (GFEE, 2017).

En estas palabras resalta el asunto de la solidaridad como principio y valor de la dimensión ética de la ciudadanía, que favorece la lucha contra la desigualdad y la injusticia social, que es necesaria para construir la paz. En este sentido los estudiantes y egresados refuerzan esta mirada sosteniendo en su discurso que:

El plebiscito fue un mecanismo de participación, que permite elegir que yo esté bien y pueda ayudar a otro a estar bien a partir de lo que plantean los acuerdos, o puedo no estar de acuerdo y decir no, para que esos acuerdos se revisen para generar unas mejores condiciones de vida para esas personas (GFEE, 2017).

Lo que se pone en juego en estas palabras, es el entretreído que se da entre el ejercicio político y la dimensión ética de la ciudadanía para actuar, elegir y decidir sobre un proyecto común que beneficie a todos en busca de mejores condiciones de justicia social que den lugar a la paz. Con respecto a esto último, en el discurso de los docentes aparece una posición que resalta lo antes planteado, ya que para estos actores «mientras no haya una conciencia clara, de que queremos para nuestro pueblo y no para el bien particular, difícilmente habrá paz» (GFD, 2017) y continúan afirmando que «mientras la torta esté mal repartida y haya desigualdad social, difícilmente puede haber paz» (GFD, 2017).

En los discursos que se describieron anteriormente, emerge una recurrencia que consiste en que los actores y la institución articulan la fraternidad y solidaridad como principios de la ciudadanía que deben potenciarse a través de la educación, para que de esa manera, se pueda generar una redistribución económica, social y política que favorezca la justicia social como eje central de la construcción de la paz. En complemento a esta postura discursiva que muestra cómo se entretrejen las relaciones entre justicia social, ciudadanía y educación para la paz, aparece otra recurrencia en el discurso, que pone en juego la importancia que tiene la valoración de la diversidad como capacidad esencial de la ciudadanía que configuran los maestros para pensar en una educación para la paz. Con esto, se quiere decir que, para estudiantes, egresados y docentes, construir la paz desde la educación es todo

un reto, que exige pensar en la diversidad y las formas en que esta se relaciona con la justicia social. Teniendo en cuenta esto último, para los egresados, estudiantes y docentes, la educación para la paz es indisoluble de la valoración de la diversidad, por ello sostienen que «La paz inicia desde el respeto por el otro, desde el respeto por esa misma diversidad de género, sexual, étnica y de discapacidad» (GFEE, 2017). Además, los docentes expresan que «El hecho de reconocer al otro y reconocer que estamos con otros, que somos diversos, que tenemos una personalidad y que eso da lugar a diferentes formas de ver el mundo, eso ya es construcción para la paz» porque «escuchar al otro, tomar su punto de vista y que piensa frente a algo. Asumo yo que cuando uno tiene en cuenta todos estos asuntos desde su rol como docente, puede generar también procesos de interiorización de aprendizaje frente a lo que es la paz» (GFD, 2017). Retomando estas dos recurrencias discursivas que se han descrito, queda claro que es inconcebible hablar de educación para paz sin remitirse a la justicia social desde dos aspectos centrales, como son: en primer lugar, las luchas por la igualdad desde la redistribución y en segundo lugar, la valoración de la diversidad.

Bajo esta mirada, la idea de ciudadanía que construyen los maestros parece que debe permitir avizorar la construcción de una sociedad en la que podamos vivir juntos y diferentes a la vez. Lo cual es posible por medio de la construcción de proyectos comunes «en los que se puedan negociar los problemas y así llegar acuerdos y soluciones sin renunciar a los problemas, los conflictos y las distintas formas de dominación» (Dubet, 2017, p. 122). En palabras de un docente formador de maestros, un mundo en el que:

Yo tengo derecho a diferir con él y en medio de la diferencia salir a tomar un tinto y se sigue teniendo diferencias. Hace parte de este mundo admitir que hay otros que piensan diferente, admitir que hay otros que aman de manera diferente. No es un asunto de corporeidad, sino un asunto de elección, por ello, hay quienes han decidido amar no a otro ser humano, sino amar en totalidad a otro ser humano del mismo sexo o de diferentes sexos, que han decidido tomar una posición frente a eso y transformarse, que no hay colores del mundo iguales. Todo eso es construcción de un ciudadano, y permitir eso en el aula de clase, yo creo que es partir del hecho de que no hay absolutos hay posturas del mundo (GFD, 2017).

Desde estos discursos se han desplegado formas de hacer por parte de los docentes y estudiantes que, en el marco de la investigación, se han articulado a la construcción y educación para la paz desde las luchas por la redistribución



y la valoración por la diversidad. Algunas de estas acciones o prácticas tienen que ver con trabajos de grado de los estudiantes. Uno de ellos manifiesta que desde su práctica pedagógica está acercando a los educandos del grado once a la experiencia de las culturas ancestrales y aborígenes. Además, otra estudiante describe que se encuentra desarrollando un trabajo con comunidades en condición de discapacidad auditiva para la reivindicación de la lengua de señas en un colegio público. Adicional, una docente manifiesta que está participando de un proyecto dirigido a las personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado, en tres municipios del Oriente antioqueño. Ya que se concibe que

el bobo no tiene nada que contar, entonces son personas que no han narrado el conflicto, estamos en esa experiencia de construcción de educación para la paz desde esas voces, desde esos otros lugares de enunciación diferentes y que no han aparecido de ninguna manera en los discursos oficiales (GFD, 2017).

Estas formas de hacer dan lugar a prácticas discursivas que dejan ver algunos matices de las ciudadanía configuradas por docentes, estudiantes y egresados y las formas de ejercerlas desde cada posición y lugar. Esto da cuenta de unas ciudadanía altamente políticas, éticas y sociales que se instauran en una lucha por la justicia social como clave de la construcción de una educación para la paz.

Sin embargo, a pesar de estos discursos y formas de hacer alrededor de la convivencia, la valoración de la diversidad y la solidaridad que circulan en la formación de maestros. Algunos docentes consideran que aún hay un reto grande para la Universidad, el cual consiste en que se

deberían crear espacios donde la diversidad realmente se viva, aquí hay un reconocimiento por las personas que tienen diferentes maneras de vivir en su mundo, pero a veces uno dice, bueno, creo que la universidad debe seguir moviéndose en ese sentido para que eso se convierta en una realidad del aula de clase (GFD, 2017).

Tabla 1. *Matriz de interpretación de los sentidos, las prácticas discursivas institucionales y de los estudiantes, egresados y docentes sobre construcción de ciudadanía y educación para la paz*

Sentidos Subjetivos	Sentidos Objetivos
<p>Los sentidos subjetivos que emergen en las prácticas discursivas de los estudiantes y egresados ponen de manifiesto el reconocimiento que estos actores le dan a las pedagogías críticas en su formación. Para ellos, de forma particular, al estar las licenciaturas inscritas en un horizonte pedagógico crítico, se abre la posibilidad de transitar por espacios educativos en los que pueden hablar, discernir, escuchar, reflexionar, tomar decisiones y construir colectivamente el saber, lo cual da lugar a la configuración y ejercicio de la dimensión política de la ciudadanía.</p> <p>Los estudiantes y egresados, de manera personal, valoran algunas de sus experiencias formativas porque las sienten atravesadas por las pedagogías críticas, que permite hacer énfasis en la problematización y cuestionamiento de la realidad económica, social, cultural y política del contexto. Al dinamizar la formación de maestros desde la reflexión crítica, se va dando apertura para que el futuro maestro configure una dimensión ética y cultural de la ciudadanía, que lo movilice a responsabilizarse desde su profesión por las condiciones, hechos y situaciones que reproducen la violencia y la injusticia social, lo que resulta clave para que el maestro en formación piense y construya desde su práctica pedagógica una educación para la paz.</p> <p>Los docentes manifiestan que las pedagogías críticas son una alternativa en la que se posibilita la formación de maestros, la capacidad para dialogar y autoreflexionar sobre sí mismos. Para algunos docentes no es posible hacer pedagogía crítica si no se reflexiona y juzga lo que yo como maestro hago.</p>	<p>Para los docentes, la elección de los textos a leer en clase se convierte en la posibilidad para mirar críticamente la realidad social, cultural, política y económica. Pareciera ser que los textos de lectura son uno de los mecanismos a través de los cuales el maestro en formación discute, problematiza, reflexiona y toma posición ante su profesión. Para potenciar la construcción de esa postura, que de hecho es un acto político y ético, los docentes en sus clases favorecen el diálogo que le permite al maestro en formación develar las relaciones de poder que fundamentan la estructura social que reproduce la violencia y la desigualdad social.</p> <p>La apuesta por las pedagogías críticas como horizonte pedagógico es un acuerdo entre los actores de la comunidad educativa y no una directriz que se impuso desde el orden institucional o normativo. Esta tendencia a apropiarse estas perspectivas pedagógicas en las prácticas educativas y procesos de formación, son resultado de luchas insurgentes que desde la academia se han llevado a cabo, en las que se han estado reivindicando modos otros de educación y formación.</p>

Sentidos Subjetivos	Sentidos Objetivos
<p>Los docentes, egresados y estudiantes manifiestan en sus discursos que es imposible hablar de educación para la paz sin remitirse a la justicia social, especialmente a lo que significan las desigualdades y las igualdades.</p> <p>Los docentes, estudiantes y egresados de forma particular vinculan la valoración de la diversidad como principio esencial de una ciudadanía ética, social y cultural que favorece la construcción de una cultura de paz.</p>	<p>A través de la investigación se llevan a cabo las formas de hacer que ponen en evidencia el ejercicio ético, social, cultural y político de la ciudadanía por parte de los maestros en formación y de sus formadores. En relación a esto, se puede observar un interés por el trabajo con grupos humanos históricamente subalternados, negados y excluidos. Dichos ejercicios investigativos tienen la intención de proponer acciones que hagan realidad la redistribución y la valoración de la diversidad.</p>
Sentidos Inter-Subjetivos	Sentidos Inter-Objetivos
<p>Un aspecto que tensiona la realidad de la escuela formadora de maestros, ya que para los docentes, estudiantes y egresados aún falta demasiado en su proceso de formación para vivenciar con más profundidad lo que implica las pedagógicas críticas. Para estos actores, las pedagogías críticas todavía están en el papel y no se logra visualizar un proceso continuo de estas en todos los espacios educativos por los que ellos transitan en su formación como maestros. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que la utopía de formar maestros política, ética y culturalmente críticos, aún está por construirse.</p> <p>En la formación de maestros, la ciudadanía tiene una mirada restringida, ya que se reduce a la configuración y ejercicio de la dimensión política de la ciudadanía. Teniendo en cuenta esto, parece ser que el énfasis en términos de la construcción de ciudadanía se hace en la búsqueda por formar maestros activos, con iniciativa, capaces de debatir, decidir y comprometerse con acciones que estén orientadas al bienestar colectivo.</p> <p>Los docentes, estudiantes y egresados alrededor de la educación para la paz, se han centrado en la idea de pensar la educación como una práctica que debe estar atravesada por dinámicas y matices que apropien principios, como son el reconocimiento de la diversidad, la redistribución, la resolución de conflictos y la solidaridad.</p> <p>El discurso sobre educación para la paz que emerge en los docentes, estudiantes y egresados, posiciona la redistribución y la valoración de la diversidad como los principios más relevantes que pueden favorecer la construcción de una cultura de paz.</p>	<p>Los docentes denuncian la negación y las limitaciones en relación con las prácticas y mecanismos que los maestros en formación tienen a nivel institucional para ejercer la ciudadanía política que se busca potenciar. Esta situación permite tensionar la relación que existe entre el discurso y las formas de hacer realidad una formación de maestros altamente política. Porque en los discursos de los docentes, estudiantes y egresados se pone en evidencia que las figuras de gobierno escolar, la normativa que regula la convivencia en la institución y el afán por cumplir a las normas y el legalismo, se convierten en estrategias y tácticas que no favorecen el ejercicio pleno de una ciudadanía política y crítica como lo busca la institución en su apuesta formativa bajo el horizonte pedagógico crítico. En este sentido, la ciudadanía política, tal como se ejerce por parte de los maestros en su formación, no rescata el ciudadano activo, es decir, aquel sujeto que opina propone, participa en debates, toma decisiones, asume consecuencias y se responsabiliza de la comunidad, así como esta se responsabiliza de él.</p>

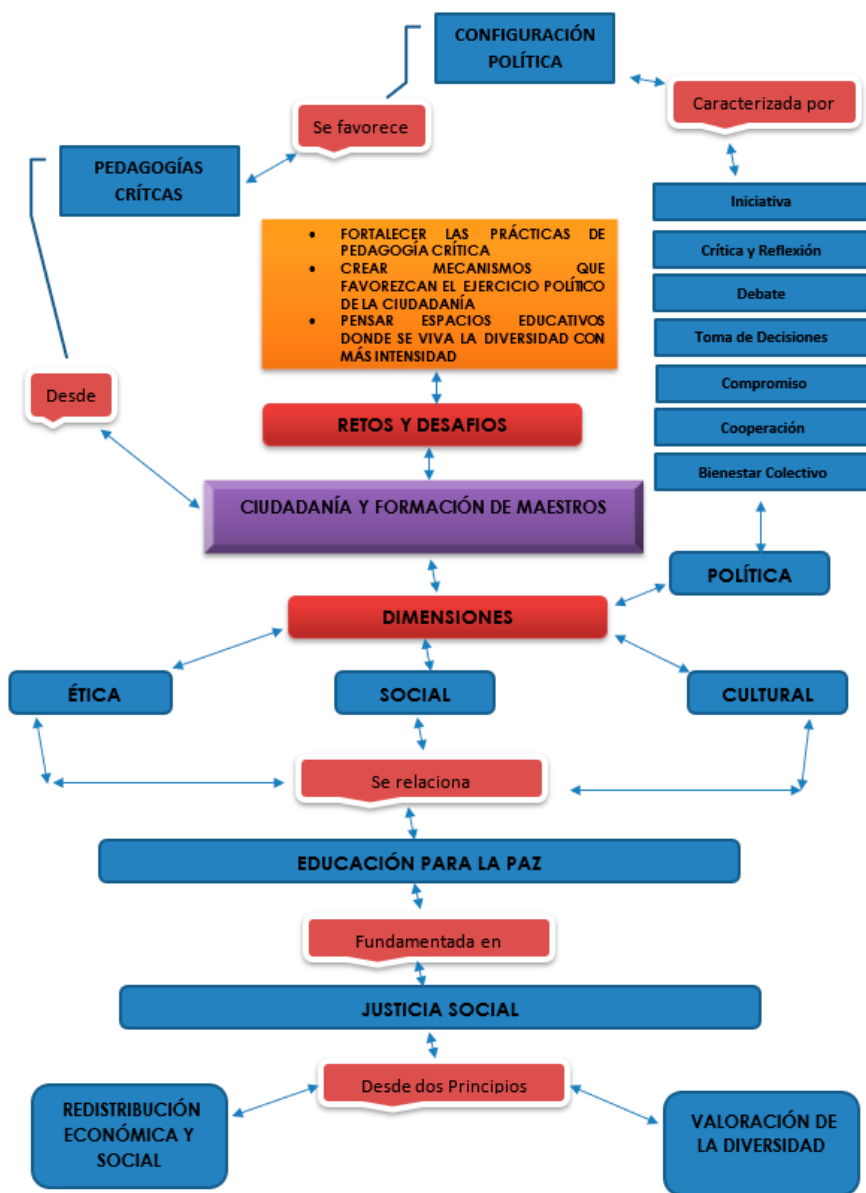


Figura 1. Sistema de relaciones dimensionales que surgen como emergencias en el desarrollo del análisis y discusión.

Fuente: Elaboración propia.

# **© APÍTULO 6**

---

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE (UCO)**

**Autor**

Juan Carlos Franco Montoya

**L**a UCO es una universidad de región, es decir, que nace en un contexto propio que para su caso es el oriente del departamento de Antioquia. Es una universidad relativamente joven, sin embargo, con una gran experiencia con relación a la formación de maestros y maestras, ya que su Facultad de Ciencias de la Educación es una de sus facultades fundacionales. Es importante destacar que dicha facultad ha venido desarrollando un conjunto de transformaciones y al mismo tiempo se ha adaptado a las condiciones y retos que continuamente plantea el contexto desde lo educativo, lo social, lo legal, lo cultural, lo político y lo económico, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis y discusión que aquí se presenta, hace referencia, ya no a un contexto histórico, que puede formar parte de un proceso de investigación más amplio y profundo, sino más bien obedece a una actualidad por la cual transita la misma universidad. Se han abordado para el análisis tres fuentes de información: los documentos maestros, que han sido la base para la construcción permanente del proyecto educativo de facultad; los planteamientos de los docentes de tiempo completo y medio tiempo que orientan y participan de los procesos formativos desde diferentes campos disciplinares; y las respuestas de los estudiantes, que están activos en dichos procesos formativos y que pertenecen a diferentes programas. El análisis y discusión interpretativa que aquí se presenta observa una secuencia discursiva que parte de una asunción descriptiva desde citas directas de interés analítico, ya que muestran relación con las categorías apriorísticas propuestas por los investigadores, transitando a un nivel más interpretativo y crítico, estableciendo, de este modo, relaciones importantes que permiten determinar unos hallazgos. Algunos códigos a tener en cuenta, son:

## **Desde el Proyecto Educativo Institucional**

### ***Compromiso con el contexto***

De acuerdo con lo anterior, la Universidad Católica de Oriente actúa de manera permanente en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la región y del país, a través del desarrollo de programas orientados a elevar la calidad educativa integral para la formación de personas honestas, ciudadanos responsables y profesionales de alto rendimiento; de esta manera se promueve el desarrollo humano y social y se impulsa la dinámica económica, especialmente en el contexto regional, y se promueve constantemente en todos los ámbitos la conciencia ciudadana, la paz y el bienestar social (Facultad de Ciencias de la Educación UCO, Documento Maestro (DM), 2010, p. 25).

Se observa una apuesta institucional por el trabajo por la región. Es decir, que los programas propuestos buscan dar respuesta a las problemáticas presentes y futuras de esta. Sin embargo, esto no impide una formación integral. Hay que dejar claro que no se evidencia en el documento a qué se refieren cuando se habla de lo integral. Pero se hace evidente que tiene que ver con el desarrollo de un perfil humano, académico, social e investigativo; y profesional con altos niveles de honestidad, ética y calidad humana. Esto al parecer coadyuva a configurar el plan formativo. Se debe resaltar que hay una apuesta por el desarrollo humano, que muestra coherencia con la postura pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación (Propuesta Socio-Crítica)

### ***Sobre los propósitos de formación***

La formación integral de las personas, basada en los principios y valores del humanismo cristiano, se convierte en el más firme propósito de la Universidad Católica de Oriente. Se pretende formar personas capaces de orientar su proyecto personal hacia la realización completa y de comprometerse solidariamente con el desarrollo de las demás personas para construir una patria mejor. Formar hombres y mujeres grandes que se distingan por su actitud constante de búsqueda de la verdad por los caminos de la fe y de la ciencia, y la voluntad de procurar con sus conocimientos, valores, habilidades y destrezas la solución a problemas y necesidades sociales. Su coherencia de vida con los principios filosóficos y convicciones de fe, su ser y actuar de persona culta y ética que sabe situar los valores del espíritu y de la conciencia por encima de cualquier otro valor. Su reconocimiento teórico y práctico de la primacía de la persona humana sobre las cosas y de la ética sobre la técnica. Su constante preocupación por su mejoramiento continuo en los campos de la cultura, de la ciencia y de la técnica y por ser constructor de humanidad, servidor de la comunidad y promotor de la justicia y de la paz (DM, 2010, p. 37).

El concepto de formación integral se da por entendido en el marco general del documento. Este es complementado con la propuesta de valores establecidos por el humanismo cristiano, que busca como propósito la realización completa de la persona (sintagma que no se define como tal), lo que hace que se situé solo bajo el referente idealista, en general poco operacionalizable, dicha realización busca establecer relaciones de servicio hacia los otros y en este sentido la configuración de una construcción ciudadana más fuerte, que a la vez permita una construcción de país.



Es relevante entonces destacar la apuesta humanista, que busca el trabajo formativo a partir de líneas propias de desarrollo, que propende por la formación de profesionales que tengan la capacidad, no solo de comprender e intervenir en los contextos propios de las disciplinas de sus campos, sino que puedan trabajar por el desarrollo en todas las dimensiones, social, económica, política, cultural, educativas, entre otras.

La formación integral de las personas en los aspectos éticos, moral, social, científico y empresarial, tiene como finalidad la formación de profesionales íntegros que puedan ser líderes honestos y comprometidos con la verdad, enemigos de la corrupción y del abuso de poder, defensores de la vida y de los derechos humanos, constructores decididos de una sociedad en paz y amantes del conocimiento, la investigación y la familia como núcleo fundamental de la sociedad y formadora de las futuras generaciones (DM, 2010, p. 79).

Esto se hace evidente en el mismo perfil humano que se propone para la formación de los licenciados de la Facultad de Ciencias de la Educación y que a la par muestra coherencia con la perspectiva pedagógica y la apuesta formativa. Se destaca en dicho perfil el trabajo que trascienda el ámbito de la escuela, que atienda a las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, que busque el reconocimiento del otro, su dignidad, y a su vez contribuya a la emancipación; principios estos de una educación para la paz y, sobre todo, de la búsqueda de una formación ciudadana fundamentada en el reconocimiento del otro. Ser capaz de construir y establecer relaciones de alteridad e inclusión social, lo que muestra coherencia inter e intratextual. Este perfil se configura como una práctica discursiva enunciativa, coherente interiormente con las apuestas institucionales de la universidad, las propuestas y propósitos propios de la Facultad y los programas. Lo antes expuesto se hace llamar perfil humano y social, y se puede asumir como líneas de fuerza por las cuales transitan la EP y la CC. Algunos aspectos a resaltar de dicho perfil, son:

- Líder de procesos educativos dentro y fuera de la comunidad, en búsqueda de soluciones que transformen condiciones desfavorables de la calidad de la vida y propendan por la dignidad y la emancipación de los otros y de la propia.
- Defensor de la dignidad humana, el respeto y la aceptación de la diferencia; desde los postulados de la alteridad y la construcción de relaciones sociales incluyentes.

- Promotor de expresiones democráticas basadas en principios estéticos, políticos, éticos y morales, aportantes a la convivencia comunitaria, a la armonía con el entorno y a transformaciones sociales.
- Gestor de propuestas de intervención en el campo de la didáctica y aprendizaje de las matemáticas, acordes con las tendencias que marcan las tecnologías de la información y la comunicación.
- Defensor del respeto por la diferencia y las condiciones de alteridad que se dan en las relaciones sociales; con la promoción, la valoración de la dignidad humana y el acatamiento de las normas básicas para vivir en comunidad (DM, 2010, p. 47).

El discurso interno presente en el documento permite ser confrontado por formas de hacer que la misma Universidad y la Facultad han ido configurando como campos de desarrollo en intervención e investigación, como lo son la educación en el medio rural, la cultura y pedagogía de los derechos humanos y la educación en la diversidad. Las formas de hacer encaminadas por la Facultad y sus procesos investigativos, en muchos de los casos permea el acontecer formativo mismo de sus programas a partir de seminarios al interior de estos y que se exponen de manera directa en el currículo explícito (se evidencia un seminario electivo que tiene relación directa con educación para la paz, ya que es el eje conceptual y teórico de dicho seminario. Otros seminarios que pueden presentar relación con estas categorías son los seminarios electivos.

- Proyecto humano y profesional
- Catedra constitucional y competencias ciudadanas
- Ética y responsabilidad social
- Ética y política de los derechos humanos
- Educación popular y desarrollo
- Pedagogía y didáctica de los derechos humanos

Y desde la profundización el seminario pedagogía socio-crítica.

En el área de Derechos Humanos, la Universidad ha participado en investigaciones sobre desplazamiento y educación y derechos humanos aportando elementos básicos para atender a la población en situación de desplazamiento, capacitándolos en torno a sus derechos y reconstitución del tejido social regional. Como evidencia de ello se ha elaborado un documento en orden a la mejor construcción de la memoria histórica de las víctimas, con la certeza de que con ello se realizan aportes válidos en el horizonte de la construcción de una paz positiva y válida para la generación de condiciones de convivencia en el mediano y en el largo plazo, que son las acciones que hay que

jalonar para que el país desde la región no se quede en un eterno retorno de lo mismo; como bien llama Nietzsche al riesgo de mantener una espiral de violencia que no va a permitir al país salir de donde en la actualidad se halla (DM, 2010, p. 136).

Escuelas generadoras de vida comunitaria, un proceso participativo hacia la construcción de la paz con la participación protagónica de los líderes, los maestros y maestras y demás agentes educativos de los núcleos zonales de las comunidades de las veredas en los municipios del oriente Antioqueño (DM, 2010, p. 140).

Confrontando lo anterior con lo que plantean los docentes, se evidencia coherencia discursiva, como un discurso de relación de inclusión, al establecer que la Educación para la Paz (EP) y Construcción de Ciudadanía (CC) son elementos fundamentales en todo proceso formativo, afirmando que: «en los programas sobre todo de las facultades de educación en la formación de docentes se contempla eso específico o eso transversaliza todo o es algo como que está allí explícito en los programas de formación de docentes» (GFD, 2017, párr.3)

Por otro lado, los estudiantes y egresados reconocen la orientación pedagógica, pero no entienden cómo esta permea los procesos formativos, sobre todo en el campo disciplinar. Aquí se puede resaltar la relación contrastante entre lo que es la formación propuesta desde ejes transversales, como son la EP y la CC, planteadas anteriormente, y lo que se configura como formación disciplinar propiamente dicha. Estos resaltan que:

Hay docentes que desarrollan una especie de pacto pedagógico en el cual se abre espacio para la toma de decisiones pedagógicas. Resaltan cursos como DD, HH, ética profesional, deporte aplicado a la convivencia, la E. física aplicada a la salud y bienestar del ser humano, epistemología, geopolítica, investigación, como cursos que aportan a la formación para la resolución de conflictos, la convivencia, diferencia y diversidad. Se reconoce que debe haber una formación más directa, sin embargo, en algunas materias se ha trabajado el tema de problemáticas contextuales (EE, 2017).

En los hallazgos se observa cierto grado de coherencia entre los discursos presentes en el Documento Maestro, los maestros y los estudiantes, respecto a que la EP y la CC, se presentan como acciones implícitas en el marco formativo. Se resalta que hay una postura que asume como necesaria la formación en estos campos y, que, a la vez, se han dado procesos formativos e investigativos en este sentido. Sin embargo, los estudiantes y egresados no los ven como parte integral y claramente delimitado del mismo. Se podría afirmar entonces que existe una apuesta explícita por una formación relacionada con la EP y la CC,

pero esta todavía no ha permeado la práctica discursiva de los estudiantes y egresados de la facultad. Por otro lado, los docentes consideran que sí se está trabajando tanto explícita (por cursos y seminarios), como implícitamente (de forma transversal en diferentes escenarios).

Por esto, precisamente se plantea como un principio de este abordaje que todo proceso educativo debería partir de la realidad psicológica, económica, política y cultural de las participantes, con el fin de conocer los obstáculos existentes, los conocimientos y las potencialidades para confrontarlas con otros conocimientos, con el fin de invalidarlos o confirmarlos o transformarlos para alcanzar así la estructura de un nuevo conocimiento (DM, 2010, p. 80).

Hay dos abordajes pedagógicos que sustentan la perspectiva de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Pedagogía del Texto y las Pedagogías Socio-Críticas. Es importante resaltar que en el discurso explícito, el proceso educativo se centra en cuatro realidades de los participantes: la psicológica, la económica, la política y la cultural. Ahora bien, el conocimiento de estas realidades (que si las vemos como líneas de desarrollo se quedan cortas, para lo pretendido en la visión integral) es, según las posturas, una forma de establecer las condiciones iniciales de los participantes del proceso formativo para reconocer obstáculos, necesidades y potencialidades.

Se asume como postura central en la formación la apuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo concerniente a las competencias ciudadanas. No se hace evidente un discurso crítico respecto a la forma como esto se ve implicado en los planteamientos propios de la institución. Se afirma entonces que, más que una postura crítica frente a dicho discurso, se observa una perspectiva discursiva adecuacionista, lo que genera una especie de relación de paralelismo no integrativo en el discurso, y donde se asume la «construcción de ciudadanía» como una competencia «ciudadana».

En este sentido, la educación matemática apuesta a responder a las necesidades y potencialidades de los sujetos y los contextos, y a la par a los retos y demandas nacionales y globales, como “las relacionadas con una educación para todos, la atención a la diversidad, a la interculturalidad y la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos” (MEN, 1998, p. 46) citado en (DM, 2010, p. 32).

Lo anterior no implica que, en el marco general de su propuesta, se deje de evidenciar la formación ciudadana como eje transversal y articulador de otros procesos. Esto lo podemos observar en las posturas que se asumen en el referente curricular, donde se hace manifiesto que en la Facultad de Ciencias de la Educación se propende por una visión crítica del currículo. Esto podría relacionarse de forma indirecta con una perspectiva que puede contribuir a la educación para la paz y la cc. Se analizan cada uno de los puntos siguientes:

Reconocer que la construcción crítica del currículo es una construcción social que involucra los imaginarios, representaciones, visiones y realidades de los sujetos y de los contextos. El currículo crítico por esencia es político, no porque los demás no estén en la posibilidad de serlo, sino porque la condición política del currículo lleva a la visibilización permanente de las personas que los piensan, construyen, desarrollan y evalúan.

La tarea o propósito del currículo crítico debe ser el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad, encarando la tensión entre la educación y la sociedad, y entre las políticas públicas educativas y la real accesibilidad al sistema. Pero es un pensamiento que debe llevar a la acción concreta y real de los sujetos, los textos y los contextos; es decir, es una reflexión que se consolida en prácticas sociales particulares y diferenciadoras.

Se trata de construir un currículo para la vida y para vivir; favoreciendo en los universitarios la construcción social de la vida.

El currículo crítico le presenta, tanto al docente como al estudiante, nuevos desafíos, nuevas formas de acción, nuevas alternativas para avanzar y crecer en los procesos de perfectibilidad (ser, saber, hacer, conocer, convivir, aprender, desaprender, emprender).

La universidad se asume como el espacio por excelencia donde los sujetos, enseñantes y aprendientes, reflexionan, critican y se critican, transforman y se transforman, liberan y se liberan. De lo que se trata es de asumir procedimientos dialécticos, de pensar auto reflexivamente, de develar los intereses económicos y luchar por los intereses de los más débiles dentro de la vida en la escuela (para nuestro caso de la universidad), con el propósito no ya de interpretar la educación, sino de transformarla (Kemmis, 2007). Por ello se requiere el desarrollo de una práctica reflexiva, consciente y crítica de los actores del proceso educativo, pero de manera especial de los docentes (DM, 2010, p. 85).

Se observan algunos enunciados que pueden servir como punto de partida para este análisis:

La construcción crítica del currículo como una construcción social. Esto implicaría que los participantes del proceso formativo (docentes, estudiantes como mínimo) establecerían las condiciones, sino iniciales, algunas que orientarían y transformarían las acciones formativas. Por otro lado, dichas condiciones se construyen teniendo presente las perspectivas del sentido: es decir, las objetuales (materialidades en las que se sustenta el proceso de construcción del currículo), las subjetivas (imaginarios, visiones, representaciones y realidades de los sujetos), las inter-objetivas (que son las condiciones propias de la institución y los contextos) y las intersubjetivas (que tienen que ver con las condiciones de las relaciones de los sujetos participantes, aquí entra entonces lo cultural, lo político, lo social).

Aunque se evidencia una perspectiva clara respecto a lo planteado en el currículo y su perspectiva crítica, el discurso de los docentes y estudiantes no da cuenta clara de esto. Es decir que, en forma general, se establece como un ideal potencial para la construcción curricular y por ende para la formación misma de los maestros y maestras. Sin embargo, aunque no se haga evidente la implementación en el discurso, sí se identifica que en la práctica hay apuestas por la formación del pensamiento crítico, reflexivo y contextual en los estudiantes.

Yo tengo algunas experiencias, la experiencia de la conversación del dialogo mayéutico y en general las estrategias de pensamiento crítico y reflexivo de los cubanos en las que caben la comunidad de indagación, indagación crítico creativa, la anticipación crítica analógica, el eje de creación libre. En este mismo sentido, no desde una prospectiva curricular, desde la cual de forma colaborativa, reflexiva, crítica y contextual se construye y transforma el currículo, sino más bien en retrospectiva, los docentes abordan reflexiones desde la cuales se pretende identificar los alcances y logros de la formación. Ahora bien, que esto ayude a la transformación curricular, no se puede afirmar, pero si deja abierta la necesidad de generar una conciencia en los estudiantes en cuanto a la importancia de reconocer los aportes de los contenidos, discursos y prácticas trabajados. “ya eso es importante, y el otro elemento es, por lo general procuro en las temáticas y en las evaluaciones de las temáticas, trabajar con los estudiantes sobre los aportes de los contenidos a la formación personal, profesional y laborales cierto” (GFD, 2017, párr. 13).

## ***Estrategias de proyección social***

Lidera e impulsa procesos de desarrollo integral de la Región, de manera articulada con los demás actores sociales, buscando la integración de las comunidades para la equidad social, la inclusión, la participación ciudadana, la autonomía territorial, desde la Constitución Política y la Doctrina Social de la Iglesia. Promueve las capacidades individuales, colectivas y locales como factores de realización de la persona y como aporte a la apropiación social y productiva del territorio, en orden a la internacionalización entendida como pensamiento global y actuación local (DM, 2010, p. 159).

Un punto interesante para destacar en el discurso, y que da cuenta de los mismos sentidos presentes en las prácticas de los maestros y maestras en la formación, al establecerse como un sentir comunal, es la necesidad imperante de instituir como principio formativo, el servicio a la persona, lo que se hace evidente en el discurso personal de los profesores, y al mismo tiempo, en el discurso general de la facultad. Que al mismo tiempo se encuentra muy en coherencia con la postura menos idealistas que pretenden abordar el problema de una educación para la paz y una construcción de ciudadanía más articulada a las realidades sociales y contextuales. Aquí entonces, la proyección social, establecida en un marco contextual se convierte en una apuesta formativa que puede contribuir a la EP y CC, sin embargo, el documento solo expone un abordaje desde el deber ser, y no da cuenta clara de los actos formativos propiamente dichos.

## ***Material bibliográfico***

Las colecciones y temas son pertinentes para fortalecer el desarrollo de las competencias en el formar, enseñar y evaluar; en tanto se acercan a realidades puntuales de las prácticas educativas, pedagógicas y curriculares. Ahora bien, los temas se ajustan a los programas adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación, tanto del pregrado como del postgrado (actualización pedagógica, administración educativa, bilingüismo, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, convivencia, creatividad, currículo, didáctica, educación artística, educación ciudadana, educación de adultos, educación especial, educación ética y valores humanos, educación para jóvenes y adultos, educación física, educación por ciclos, educación superior, emprendimiento, evaluación, historia de la pedagogía, investigación, Juegos de Paz, lengua castellana, lineamientos curriculares, matemáticas, modelos pedagógicos, preescolar, tecnología e informática) (DM, 2010, p. 219).

Algo que se presenta como emergente en el proceso investigativo, y que no se había tenido en cuenta como una subcategoría relevante, tiene que ver con lo expuesto en este aparte del documento. Los materiales educativos que apoyan en el proceso de formación y que pueden o no tener relación directa con las prácticas discursivas y los sentidos que estos construyen, desde sus propias lecturas y usos de dichos materiales. Se podría afirmar que los maestros y maestras son sujetos de relaciones con otros, aunque estos otros no están presentes como tal, y al mismo tiempo que en los diálogos, o monólogos que establecen, van configurando posturas o sentidos que orientan sus prácticas discursivas. Esto, aunque puede ser poco novedoso, es interesante tenerlo presente, ya que en el proceso de interacción con los estudiantes, en muchos casos, sus prácticas discursivas no hacen tan evidente para el estudiante las agregaciones que desde los materiales se hacen al mismo discurso de estos, agregaciones últimas que le dan nuevos sentidos al discurso. La práctica discursiva se configura desde objetividades y no son explicitadas.

### ***Perspectiva Política: estrategias de flexibilidad***

Para el IDEA, la educación como proceso histórico no puede lograrse a corto plazo, y debe vincularse al contexto social, económico y cultural de los participantes, sorteando las evoluciones y rupturas históricas del hombre y su conocimiento; además, es menester dar un justo equilibrio a la tensión entre la calidad y la cantidad, porque bajo el pretexto de justicia y equidad se puede alcanzar una realidad educativa falseada, en la que se logra una gran cobertura pero conocimientos limitados que poco favorecen el desarrollo de habilidades y competencias de los participantes para conocer mejor la realidad y participar conscientemente de la vida política y social de las comunidades (DM, 2010, p. 76)

Se observa una postura crítica interesante respecto a la idea de justicia y equidad, ya que en muchos de los casos se asume como la posibilidad de ingreso a la universidad, teniendo presente la cobertura (cantidad), pero no la calidad de los procesos que orientan la formación. Se plantea en esta perspectiva crítica, que, aunque se hace necesario facilitar el ingreso de estudiantes y en este sentido ampliar la cobertura, es más relevante establecer y respetar las condiciones de calidad de los procesos. Esto, según el discurso planteado, «favorece el desarrollo de habilidades y competencias de los participantes para conocer mejor la realidad y participar conscientemente de la vida política y social de las comunidades» (DM, p. 76). Es necesario resaltar que este tema no



aparece en las reflexiones presentes en los grupos de docentes y estudiantes. Es decir, los temas de la calidad y la cobertura no se plantean como ideas relacionadas con la justicia social, la equidad, etc. Se puede interpretar que, el acceso a la educación superior, y más en el marco de una institución que presenta un carácter privado, el acceso no tiene que ver con la justicia o la equidad, sino con la posibilidad, la capacidad económica de los participantes o por oportunidad de becas y préstamos de entidades.

Por tanto, el currículo crítico mueve el proceso de investigación y conocimiento, en el sentido de acción social de los sujetos; su intención es develar lógicas de poder existentes en las relaciones sociales y de romper con las lógicas de dominación y dependencia, en ese sentido se habla de interés liberador – emancipador; “asume el acto educativo como praxis, construido de manera concreta, social e histórica, y que actúa dentro del mundo de los saberes, los conocimientos y la socialización de las comunidades educadoras” (DM, 2010, p. 85).

### ***Dimensión pedagógica***

La perspectiva pedagógica que se ha asumido como fundamento de la Facultad de Educación, y que se hace explícita en los documentos y discursos, tiene que ver con las posturas socio críticas. Dicha postura muestra una coherencia con los supuestos que sustentan la EP y la CC. Según el documento, es «donde la calidad en la mediación pedagógica y didáctica contribuyen a la formación para la convivencia social, la ciudadanía y la democracia a partir, de la configuración de escenarios reales de aprendizaje» (DM, 2010, p. 34). Lo anterior se hace más evidente en principios que buscan favorecer un perfil social en los estudiantes, en los cuales se propende por que este sea un «promotor de expresiones democráticas, basadas en principios estéticos, políticos, éticos y morales, aportantes a la convivencia comunitaria, a la armonía con el entorno y a transformaciones sociales» (DM, 2010, p. 47), contrastando lo expuesto en el documento, con las formas abordar la formación:

Porque yo trabajo el respeto, la tolerancia, la colaboración del trabajo en equipo, la inclusión, la resolución de problemas, cierto, mediante la práctica deportiva sabemos que cuando hay un evento de esa índole, la gente va a divertirse, a ver, a acompañar a sus hijos, entonces va a ser como un momento donde la gente puede aprovechar, disfrutar compartir en familia y compartir con las demás personas; siempre teniendo

como base el respeto por el otro, porque eso es lo que se busca, que seamos tolerantes y que respetemos al otro, si ganamos o perdemos en todo caso es que nos divirtamos, pero que si se pueda trabajar esa convivencia a través del deporte y la educación física, porque los niños, en este caso los niños estarían haciendo otra cosa totalmente diferente, cierto, estarían ejerciendo su derecho a la recreación, compartiendo con los demás, y sacando a los papás también de ese entorno donde están, que eran solamente ellos y conviviendo con los demás (GFD, 2017, párr.4)

El anterior testimonio ubica el tema de la formación en educación para la paz y la construcción de ciudadanía en tres perspectivas: personal-social-política, pero al mismo tiempo como una forma de reconfiguración de construcción social, en la cual el sentido económico cobra también importancia. Lo anterior lo pone en relación con la necesidad de pensar las prácticas discursivas y pedagógicas que tengan en cuenta dichos elementos sociales, personales, políticos y económicos. Concepciones - Sentido intersubjetivo

Por otro lado, una visión desde el sentido subjetivo-experiencial fenomenológico, se observa en lo planteado por un docente en el marco del grupo focal.

Los mismos maestros cargamos con muchos conflictos y como desde nuestras prácticas y desde nuestros discursos nosotros podemos en vez de fomentar esa educación para la paz, incluso entorpecer la paz de los estudiantes de la institución, entonces es un elemento que se le debe poner mucho cuidado en la educación, porque es que desarrolla la connotación que nosotros le hemos dado, el desarrollo económico, pero si no hay una paz interior, una paz familiar y una paz social, pues no, no es ningún escenario de realización para la persona como tal, entonces la educación para la paz no necesita la coyuntura desde el postconflicto para que se piense desde la educación (GFD, 2017, párr.5).

Algo que es importante resaltar de lo que plantea la docente en el comentario anterior, es que los mismos maestros y maestras somos causantes, a partir de nuestras propias prácticas discursiva, de generar conflictos y a la vez de entorpecer un proceso de educación para la paz. De igual forma, se resalta que la paz no parte de fenómenos externos, sino de un acontecer subjetivo (paz interior) que va permeando lo familiar, lo social, etc. Esto lo que implica es que no se hace necesario un postconflicto, post-acuerdo para que las facultades y los programas entren a pensar una formación para la paz y la construcción de ciudadanía.

### ***Sentido experiencial-objetivo***

Se hace evidente como de las propias prácticas en el aula los docentes promueven escenarios educativos y formativos en los cuales se propende por la formación de sujetos capaces de vivir en contextos de paz, a partir de compartir con los otros, de reconocerlos y de legitimarlos. Categorías como: respeto, participación, tolerancia, compartir, convivencia, entre otras entran a formar parte del corpus conceptual que pretende estructurar las prácticas discursivas. Sin embargo, no se hace evidente una definición o construcción conceptual operacional de los mismos que los aleje del marco de la retórica.

### ***Líneas de grupos de investigación***

Diseño y ejecución de propuestas educativas para educación básica, media y profesional para poblaciones rurales y urbano-marginales. Estas propuestas actualmente cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional y hacen parte de la oferta de modelos flexibles en el país. Dichas propuestas se han enfocado principalmente en la Educación de personas jóvenes y adultas de sectores rurales y marginales. Desde allí se han retomado elementos como: educación de jóvenes y adultos, procesos de alfabetización, mediación pedagógica escrita para los diferentes niveles y poblaciones, sistematización de experiencias educativas, los nuevos enfoques del desarrollo, educación en medio del conflicto, la cultura y pedagogía de los derechos humanos, la convivencia escolar, el desplazamiento forzado y derechos humanos, entre otros (DM, 2010, p. 135).

### ***Acercamiento pedagógico***

Sentido —objetual e inter-objetivo— como apuesta o normativa de la organización.

De la definición de las prácticas pedagógicas como eje articulador de todos los procesos curriculares, en el acercamiento pedagógico, en la actividad cotidiana realizada por los docentes y orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de saberes y la formación de los estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social (Andrade, Contreras y Díaz, 1998, p. 2), se puede deducir una entidad cognitiva referida a las formas o instancias desde las cuales se origina la práctica pedagógica, en este caso la orientación del currículo (DM, 2010, p. 176).

La Facultad le apuesta a una formación en la cual la práctica se configura como un escenario articulador del saber disciplinar y del saber social que, a lo largo del proceso, según dicha perspectiva, puede contribuir a lo que se llama desarrollo personal y la convivencia social. Ahora bien, como ya se ha afirmado en otros apartes de este análisis, muchas de las ideas que se plantean en este, no reflejan un desarrollo conceptual ni una fundamentación clara, lo que se configura en un ideal enunciativo. Sin embargo, lo planteado en el desarrollo discursivo muestra coherencia con lo denominado como una educación para la paz y construcción de ciudadanía.

Se puede asumir como hallazgo, desde el punto de vista de los presupuestos e ideas enunciadas en el marco general del documento revisado, que la práctica discursiva se ajusta a los parámetros que configuran una educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Dichos parámetros son los siguientes:

- Una formación centrada en el desarrollo humano.
- Una propuesta pedagógica que busque desde sus supuestos busque el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo-transformativo. Una formación de un ciudadano que se preocupe por una justicia social, la equidad, la inclusión, el respeto y reconocimiento de la legitimidad de los otros, la formación de un sujeto político y propositivo.
- Que propenda por el reconocimiento de la educación como una acción social y política, lo que obliga a una formación de ciudadanos capaces de desarrollar procesos educativos articulados a las realidades contextuales de las comunidades.
- No hay una conceptualización y operacionalización clara en los fundamentos que sustentan la perspectiva teleológica, pedagógica y que permitan entender cómo se articulan estos al proceso formativo.
- Los documentos adolecen de construcciones conceptuales y operacionales claras, lo que se ve reflejado en las mismas concepciones de los docentes, estudiantes y egresados respecto a cómo esto se configura de forma activa en la formación.
- El estudiante no muestra mucha apropiación conceptual en cuanto a las categorías propuestas ep y cc, lo que no le permite establecer relaciones en las que se evidencie cómo estas pueden estar entrando de forma implícita en el acontecer formativo. Sin embargo, se reconoce la importancia de una formación en este sentido, tanto teórica-conceptual, como práctica.

- Los estudiantes y egresados reconocen que han recibido algún tipo de formación en relación con los tópicos trabajados. Esto también se hace evidente en el reconocimiento que hacen de algunas de las prácticas (estrategias, metodologías, discursos, acciones, etc.) que algunos de sus docentes implementan en el aula de clase, donde se promueven actitudes como la escucha, la participación, el respeto, el reconocimiento del otro, la reflexión, la crítica, la argumentación, el trabajo en equipo, etc. Esto presenta concordancia con lo expresado por los docentes.
- No hay un conocimiento claro respecto a las decisiones pedagógicas por parte de los docentes y de los estudiantes. Sin embargo, las acciones y actitudes de estos se encuentran encaminadas a la formación de un ser humano crítico, reflexivo y con capacidad para participar de forma activa en la resolución de problemas socio-educativos.



# **©APÍTULO 7**

---

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA LUIS AMIGÓ  
SOBRE EL MAESTRO  
Y LA FORMACIÓN PARA  
LA PAZ**

**Autor**

José Federico Agudelo Torres

*«Toda búsqueda es siempre una esperanza»*

FREIRE



## Sobre el maestro

Las preguntas y los cuestionamientos por el «ser» del maestro, por sus ires y venires, por sus teleologías de formación, por sus anhelos irredentos y por sus utópicas esperanzas de transformación; no pueden ser interrogantes distantes y ajenos al contexto social, económico, político y cultural en el que se desarrolla la vida misma de aquel quien ha de dedicarse a la noble tarea de formar.

La visión del maestro habrá entonces de resultar cercana a la realidad que le enmarca, le circunscribe y le demanda unas mil preguntas, en tanto él esboza una y mil respuestas. La voz y el decir del maestro son las voces y los decires de aquellas realidades que claman por develarse, en tanto existan sujetos apasionados por develar aquellas voces. Así la exhortación al maestro contemporáneo es, a la manera en que lo señala Berardi (2015), a ser y saberse un sujeto político inacabado, un constructo de humanidad en permanente sentido de ser, un causante de nuevos y más potentes efectos, un protagonista de neófitas transformaciones sociales.

Sin lugar a dudas en un mundo móvil y movilizador, habrá de ser menester que el maestro, como artífice y forjador de nuevos discursos pedagógicos; se pregunte por ¿Cuáles disertaciones tendrán que ser convocadas a las aulas? ¿Qué nuevos sentidos y significados han de convertirse en génesis y herencia para la re-significación de otros significados y otros sentidos? A la manera enunciada por Tovar y Vélez (2017), el maestro habrá de saberse como un ser móvil en un mundo fluctuante e inacabado. Este saberse incompleto e inconcluso le permitirá, a su vez, reconocer la esencia dialógica de su ser y aquel atributo dialéctico de su propio quehacer.

Se ha de entender entonces la figura del maestro como un proceso en constante devenir, como un quehacer que se reinventa cada día; en tanto él mismo es consciente de esa movilidad. La palabra del maestro se constituye en todas las palabras que le circunscriben, sus sentires han de ser cercanos a los sentires de la realidad que le interpela y sus múltiples interrogantes han de convocar aquellas cuestiones emanadas de quienes conforman el mundo de la escuela y habitan el mundo mismo de la vida. La narración del ser de cada maestro es, sin lugar a dudas, el tejido de las palabras que el propio maestro recoge, transforma y devuelve.

La policromía de cada narración está dada por el reconocimiento de cada una de aquellas voces que se construyen, en tanto se re-significan, en nuevos escenarios narrativos. No

existe un narrar que no evoque aquella otredad que le valida y le otorga un sentido y un significado, tampoco existe un significado que no transite por la existencia y el sentir del otro. Así, de esta manera transmutativa, se configura el entre nos de todo acto narrativo. (Agudelo, Clavijo, Gallego y Ocampo, 2018, p. 226)

¿Qué rostros, a la manera proclamada por Lévinas (2000), le pondremos a la memoria, a los anhelos y a las esperanzas que cohabitan en el ejercicio cotidiano del ser de maestro? El aula de clase, la escuela, las acepciones de familia, las políticas públicas, los currículos escolares y las reflexiones académicas; algunas veces centro y otras tantas periferias, convocan a la figura contemporánea del maestro a saberse testigo, artífice y protagonista de la movilidad que circunscribe su quehacer diario. Con esta idea confirmamos que la educación es, tal vez, el elemento más fuerte de toda transformación social moderna. (Sotelo, Castellanos y Rodríguez, (2017). ¿Podríamos acaso hacer mención de una revolución social contemporánea que no hubiese sido gestada, de una u otra forma, en un escenario de formación cercano al ámbito escolar?

Las preguntas por la formación del sujeto evidencian, ineludiblemente, las concepciones de sujeto que posee la escuela. Así, la pregunta por qué tipo de hombre nos interesa formar (Flórez, 2005), nos acerca a esa concepción de sujeto, de educación, de familia y de Estado que nos interesa reproducir, transformar y no en pocas veces, subvertir. De ahí que el maestro, tal como lo sostienen Álvarez y Marrugo (2016), deba reconfigurar sus discursos académicos, sus construcciones subjetivas y sus prácticas de convivencia; de tal suerte que él mismo sea el co-constructor de sus móviles estrategias pedagógicas.

En este sentido Jarauta y Medina (2009), nos recuerdan que «las experiencias que se desarrollen en el aula no pueden pensarse solamente como “un” medio para alcanzar determinadas metas, sino como “el” medio en el que se viven experiencias en sí mismas deseables» (p. 368). Ahora bien, nos ha de resultar claro que una de las más nobles y deseables ideas que aborda la contemporánea escuela colombiana es, sin lugar a dudas, la paz. El Estado colombiano ha confiado a la escuela, no en pocas oportunidades, la formación de sujetos comprometidos con tan loable finalidad. En estas mismas lógicas afloran infinidad de interrogantes: ¿Qué discursos, qué metáforas, qué concepciones poseen los maestros colombianos; cuando de formar para la paz se trata? ¿Cómo abordar en la escuela, una problemática que le ha resultado tan esquiva al pueblo colombiano? ¿Están formados, en políticas de paz, los

formadores de nuestro país? ¿Cómo transitar de una justicia cercana a la retribución, a una justicia restaurativa?

En este sentido es imperativo hacer alusión directa a ley 1620 de 2013 y a su decreto reglamentario 1965, en el cual se orienta y se guía a los formadores y a la comunidad educativa en general, a posibilitar que toda situación conflictiva en la escuela pueda ser transformada en oportunidad de aprendizaje. Recordemos que la concepción de conflicto que maneja dicha norma resulta consustancial a la existencia humana, es decir, no podríamos visualizar una comunidad ajena y distante al conflicto. De ahí la importancia de re-significar los denominados MARC (mecanismos alternativos de resolución de conflictos), pues en ellos habita la posibilidad de construir una convivencia pacífica, propia de los móviles escenarios que enmarcan la existencia humana.

En estas mismas normativas encontramos otros dos tópicos vitales para la convivencia y el cultivo de una comunidad de paz, a saber: la exhortación que se hace a escuchar la voz de las víctimas y la invitación a pensar en una justicia que no se alcanza con la retribución, sino que resulta de aquellos procesos complejos de la restauración de derechos. Así, resulta pertinente pensar en el interrogante planteado por Egea y Platas (2017), cuando se cuestionan: ¿será lo mismo vivir en paz que convivir en paz? La potencial respuesta a este interrogante, tal como lo evidencian los propios autores, está dada por aquella cotidianidad que circunscribe el mundo de la vida y el mundo de la escuela. Es decir, formar al sujeto para la vida; es formarlo para que aprenda a leer, a interpretar y a transformar aquel devenir que le es consustancial al mundo cotidiano.

### **Sobre la formación para la paz**

*«Lo improbable asombra a todo el mundo,  
lo cotidiano sólo al genio»*

Wagensberg

Pensar en una escuela y en un maestro que forma para la paz, es pensar en un escenario y en un sujeto que educan para transformar la cotidianidad. El pensar, el sentir y el hacer del maestro, han de evidenciar su más íntimo quehacer. Actividades que nos demandan a discernir un saber pedagógico que, consecuentemente, habrá de ser el saber fundante de todo el quehacer del maestro (Cossio, 2013). El discurso pedagógico vincula al maestro con su memoria y sus esperanzas; la primera hace referencia a la historia que

le constituye, a su herencia, a su palabra transmitida. A su vez, la segunda contiene los deseos por transformar dichos testimonios, en la esperanza del maestro cohabitan las ansias por «ser» en tanto es y el anhelo por transformar en tanto él mismo se reconoce en constante transformación.

Formar para la paz, a la manera enunciada por Meza (2016), es transitar de una concepción de paz como memoria a una acepción de paz como utopía. De ahí que no en pocas oportunidades el quehacer pedagógico del maestro se instale en lugares que no son ningún lugar y en momentos que no son ningún momento. El ser utópico del maestro es la exhortación, viva y vital, a saber, su discurso y su quehacer pedagógico como elementos en constante construcción. Formar para la paz, es invitar a los sujetos vinculados al mundo de la escuela, a superar la clásica visión lineal de todo conflicto en pro de adentrarse a la infinita trama que existe en todo ejercicio de convivencia. Ahora bien, vincularse activamente a la trama de la vida que conlleva todo ejercicio de convivencia, es ampliar los horizontes de participación política del sujeto.

Resultaría imposible pensar en una construcción de paz y en una formación de sujetos para la paz, si en cada uno de ellos no está insertado un elemento crucial y diferenciador, a saber, la capacidad de la participación política de dichos sujetos. Así, la esfera pública del individuo, comprendida a la manera de Arévalo (2014), es decir, como aquellos escenarios que le permiten participar en la toma de decisiones y le posibilitan ejercer su ser democrático, han de ser territorios de cultivo de humanidad en la escuela. Por extraño que parezca, la idea de formar sujetos en y para la paz, también invita a pensar en qué estrategias pedagógicas podrá emplear el maestro con aquellos sujetos que no están interesados en dichos discursos. La pregunta por un «nosotros» en la escuela, también evoca a pensar en un nosotros que son dueños de unos ideales distintos.

De esta forma, cualquier política pública en procura de una educación para la paz, tal como lo señala Herrera (2017), deberá soportar y crecer a la base de un contexto cultural, económico y político que no riña, sino que comprenda aquella memoria y aquella esperanza de la cual son portadores quienes piensan y advierten el mundo de diversa manera. La escuela como escenario de la policromía de la vida y el maestro como garante de aquella convivencia, próxima y cercana a la complejidad que enmarca la cotidianidad, habrán de cultivar el sentido y el significado de aquella paz que se asemeja a una urdimbre, en tanto convoca las voces de todos aquellos partícipes en el acto mismo de formar.

En este punto hemos de tener claro que, a la manera esbozada por Infante (2013), toda búsqueda y todo trayecto hologramático por acceder a la paz, es también una exploración en pro de la reconstrucción del tejido social en el que se despliega la existencia del sujeto. En estas mismas lógicas se ha entonces de comprender la escuela como un terruño óptimo para que los sujetos, en ella inmersos, interpreten desde sentidos de humanidad, la realidad en la cual se circunscriben y de la cual es heredera no solamente la escuela, también las teleologías formadoras de la misma.

Educar para la paz, formar para la convivencia y ser poseedor de un discurso que garantice dichas prácticas le exige al maestro, en palabras de Granados (2016), la capacidad de diseñar e implementar nuevas estrategias pedagógicas que, además de solucionar los conflictos ya existentes, eviten aquella repetición que se torna en un acto violento. Así, la consecución de la paz en la escuela ha de interpretarse como un camino para recorrer y no como una simple meta para conquistar. Los interrogantes por los momentos previos a la paz, por el quehacer durante la consecución de la misma y por los tiempos posteriores a su obtención; invitan a pensar, una y otra vez, en los movedizos e inestables roles que ha de desempeñar el maestro en tan complejo proceso. En este sentido, recuerda que las relaciones establecidas entre las posturas éticas del maestro y sus incalculables esfuerzos por construir una cultura de paz, han de evidenciar la capacidad misma del educador en procura de cultivar una nueva ciudadanía.

En estos mismos sentidos Hurtado y Álvarez (2006), plantean que la formación para la paz en nuestro país ha estado siempre, de alguna manera, vinculada a la formación ciudadana e identifican cuatro momentos históricos, así: a) 1810 - 1960: durante este periodo la escuela se convirtió en uno de los más importantes instrumentos para enseñar la práctica de la civilitud, como un ejercicio cercano a la obediencia. b) 1970 - 1980: se inauguraron las denominadas «nuevas escuelas» con visiones críticas del quehacer del campo y la idea libertaria de la educación rural. c) 1990 - 2000 con el ingreso a la esfera política de la Constitución colombiana y la Ley General de Educación, la escuela exhorta a re-significar todas las ideas sobre formación ciudadana y ciudadanía. d) 2000 - actual: las nuevas concepciones democráticas y liberales, acompañadas de los movimientos sociales y las organizaciones nacidas de las denominadas redes sociales, convocan a re-semantizar la ciudadanía que hasta ahora se impartía en la escuela. Con ello la escuela misma se ve obligada a deconstruir-se, en tanto se advierte como un elemento en constante deconstrucción.

## Sobre el pensamiento crítico

Bien haríamos en afirmar que existe una convocatoria generalizada en la escuela colombiana por acceder al denominado pensamiento crítico, ello se evidencia en las diversas teleologías formativas ofrecidas en las instituciones educativas de todos los niveles, en los enunciados propuestos en los planes decenales de educación y en las diversas políticas públicas que le mencionan como un modelo de pensamiento ágil y contemporáneo. Así, hemos de comprender que el pensamiento crítico incita al individuo a des-ubicarse, a salir de su estado de confort, a re-pensar mientras se piensa unas nuevas posturas éticas, políticas, dialógicas e inconclusas; el pensamiento crítico está cargado de esperanzas transformativas, de ilusiones que propenden por un cambio y de cambios que simpatizan con todo ejercicio dialéctico. Fomentar el pensamiento crítico en las aulas escolares, se torna en un elemento subversivo para aquellos modelos pedagógicos que sostienen que la inteligencia es un acto de simple acomodación.

La inteligencia nos permite descubrir la naturaleza de las cosas, pero el pensamiento crítico es lo que nos compele a tomar partido por una explicación u otra, y de ese modo nos acerca a las razones y al sentido del universo. (Castellano, 2007, p. 95).

El convocar al pensamiento crítico en la escuela, tal como lo esbozan Padilla, Vera y Silva (2013), ha de constituirse en posibilidad y emergencia de aquella reconstrucción social que le es menester a la realidad que circunscribe a la escuela misma. La pregunta por el conocimiento en la escuela, también es la pregunta por la formación del maestro que en ella coexiste ¿Podrá acaso existir un modelo de formación crítico en la escuela, que no clame por la formación crítica del maestro?

Ya Freire (1972), había incitado a percibir el pensamiento crítico como aquel accionar que inicia con la alfabetización del sujeto y culmina con la transformación de la sociedad. Las formas culturales que en la escuela se despliegan, resultan ser caldo de cultivo para aquellos quehaceres dialógicos que le son ineludibles al «ser» mismo de la escuela misma. En este sentido, la profesora Nussbaum (2013) recuerda que no es suficiente con llevar el pensamiento crítico a la escuela y exhorta a cultivar dos importantes posturas, a saber: «la habilidad y el coraje de expresar, aunque se disienta de los demás y la capacidad de sentir un interés genuino por los otros, ya sea que estén cerca o lejos» (p. 74). De esta manera la criticidad en la escuela nace y crece a la base

de aquella pregunta antropológica que le recuerda al sujeto contemporáneo la importancia de pensar en todos aquellos que no son él.

Así, resulta claro que la primera condición para experimentar un pensamiento crítico en la escuela; es permitir que otros pensamientos logren con-vivir en ella. La criticidad de la escuela y de la vida conlleva irremediamente a la práctica y al ejercicio de la convivencia con todos aquellos que constituyen la otredad. Así, cultivar, mientras nos cultivamos una postura ética, política, cultura y epistémica en la escuela; se constituye en ese «Eros» que enuncia Steiner (2004) y que le permite al sujeto saberse en continua co-construcción. Si algo ha de resultar claro en el pensamiento crítico, es el milagro de saber y la praxis de sabernos incompletos, parciales y ajenos a esa completud que opaca y niega la voz y el ser del otro.

El pensamiento crítico crece entonces en la misma pregunta, es cercano a la autoconciencia y lejano a las posturas que desmienten la otredad y lo disímil. La criticidad de todo pensamiento ha de recordar, tal como lo enuncia Arbonés (2005), que la relación que ha de hilvanarse entre nuestras realidades y nuestros pensamientos ha de ser un asunto directamente proporcional, es decir; a la base de una confusa realidad como la actual, han de florecer múltiples y complejos pensamientos. Hacer realidad la pregunta en la escuela, de-construir territorios de indagación escolar y proveer, mientras nos proveemos, de más y mejores preguntas se constituye, sin lugar a dudas, en la génesis de la revolución social contemporánea.

### **Sobre los sentidos**

Sobre las tensiones, las oportunidades y las emergencias que se visualizan, luego de la aplicación de los instrumentos contruidos en procura de la recolección de información y sus posteriores análisis; resulta menester hacer alusión a la voz de aquellos maestros que evidencian la presencia de aquel pensamiento crítico, que se gesta, pero aún no transforma (GF, EE, 2017), del cual se tiene la idea de su existencia, pero del que no se advierten sus frutos transformacionales. Así, pareciera que en nuestras escuelas se posee, más que un genuino y auténtico pensamiento crítico, un enorme deseo por acceder a las transformaciones que promete toda acción crítica.

De igual manera, es importante señalar (GF, D, 2017) la idea de Humanismo que ha de transversalizar toda acción formativa. Aquí se hace alusión directa a la necesidad de ubicar o reubicar, si es del caso, al sujeto en el centro de la acción misma de formar. Las voces de los docentes partícipes de la

investigación claman, una y otra vez, por hacer que la figura del sujeto educable, retorne al epicentro de aquella reflexión epistémica que designa el quehacer del maestro contemporáneo. En estas mismas lógicas la investigación advierte (GF, D, 2017) aquellos puntos de tensión entre las estructuras de humanidad del maestro, las teleologías enunciadas en los PEI y los escenarios de realidad entre los cuales ha de tejerse el despliegue mismo del maestro. Así, los puntos de encuentro y de tensión entre el discurso del maestro, el ser del estudiante, la teleológica idea del estado y el contexto real de la escuela; permiten pensar en un quehacer educativo y pedagógico, enmarcado en escenarios de constante movilidad.

Las oportunidades de un quehacer pedagógico pertinente, los puntos de tensión entre los discursos y las prácticas, así como las móviles realidades que circunscriben la cotidianidad de la escuela, ponen de manifiesto, tal como lo enuncian algunos maestros en procesos de formación (GF, EE, 2017), que la volatilidad de la escuela, habrá de convocar la conformación de espíritus volátiles en los educadores. ¿Cómo se podrían intervenir aquellas complejas realidades de la escuela, sin la presencia de complejos maestros que la circunscriban y la transformen? Las voces de los maestros (GE, D, 2017) y las voces de los estudiantes (GF, EE, 2017), claman por hacer efectivo aquel cambio que se constituya en oportunidad de hacer de este mundo, un mejor lugar para vivir, crecer y «ser» en tanto todos podamos «ser», vivir y crecer.

En estas lógicas hemos de re-semantizar los sentidos y las prácticas discursivas que emanan y emergen, una y otra vez, de sus propios quehaceres escolares. Así, lo intersubjetivo, entendido como aquellas posturas que se gestan, se transforman y se movilizan en un grupo de sujetos; han de estar prestas a establecer un dialogo, móvil y movilizador, con aquellos lenguajes inter-objetivos que ponen de manifiesto las posiciones institucionales. El quehacer del maestro, sus procesos formativos, sus deseos de transformación y las lecturas que hace de sus complejas realidades, se enmarcan pues, en asuntos que le convocan a pensar-se en plena movilidad epistémica. De ahí que muchos de los maestros convocados a la investigación (GE, D, 2017), hicieran continuamente referencia a la importancia de criticar inagotablemente lo esbozado en aquellos documentos institucionales que creen dibujar la realidad de la escuela.

Otro elemento importante, señalado por los educadores (GE, D, 2017), es aquel que hace alusión directa a los referentes teóricos que se trabajan en el despliegue de la escuela misma. Así, resulta menester hacernos varias preguntas: ¿Qué tipo de autores, obras e instituciones estamos convocando en procura



de hacer de la escuela, un lugar de auténtica y genuina formación? ¿Con qué lenguajes estamos nombrando la cotidianidad de la escuela? ¿Quiénes están dictaminando el norte y el discurrir de la escuela, en un mundo cuyo norte parece estar extraviado y cuyo discurrir convoca a disertaciones cercanas al consumismo y al valor de lo instantáneo?

Las preguntas y los cuestionamientos por la figura del maestro, por sus discursos y sus prácticas, ponen en evidencia la movilidad que han de convocar sus propios discursos y sus propias prácticas discursivas. Es decir, la formación del maestro (GF, EE, 2017), ha de poner de manifiesto la necesidad de construir un diálogo interdisciplinar, que le permita saberse incompleto, que le otorgue la posibilidad de convocar nuevas y neófitas posturas epistémicas, en tanto él mismo se sabe nuevo todos los días.

Un maestro que reconozca que en todas las posturas institucionales y en todos los discursos inter-objetivos; han de generarse vínculos e imbricaciones con aquellas posturas subjetivas que terminan gestando visiones intersubjetivas. Manifestaciones, todas ellas, que han de convocar una escuela en continua de-construcción. En este sentido (GF, EE, 2017), manifestó el deseo y el anhelo por hacer de la escuela un lugar para el debate y la dialogicidad, un escenario para encontrarse con todos aquellos que han de resultar alocados, asimétricos, díscolos y, aun así, iguales. Una escuela que vea en la diversidad una oportunidad de mejora y transformación, un terruño propicio para la génesis de emergentes currículos escolares, tan abiertos y tan amplios, como tan amplia y abierta es la realidad que circunscribe la escuela.



# **© APÍTULO 8**

---

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA (TdeA)**

**Autora**

Patricia Parra Moncada

**P**ara el análisis de los datos, se retomaron los datos de dos fuentes, una la información recogida para el análisis documental: Proyecto Educativo Institucional –PEI–, el Proyecto Educativo del Programa –PEP– el Estatuto General, el Reglamento Estudiantil y el Manual de Práctica de 2010, no se incluyó el Proyecto Educativo de Facultad –PEF– por estar en ese momento en actualización. La segunda fuente de información fue la transcripción de los grupos focales realizados con estudiantes de los semestres nueve y diez, egresados del programa, docentes de cátedra y docentes ocasionales de tiempo completo que tienen bajo su responsabilidad la coordinación de los núcleos del programa y hacen parte del Comité Curricular. Después de realizar la transcripción se hizo el análisis en tres niveles: literal, significacional y connotacional (Hurtado, 2010); se identificaron las siguientes categorías: Propósitos de la formación docente relacionados con la construcción de ciudadanía y educación para la paz, Diversidad e inclusión, Transformación de contextos y escenarios.

### **Propósitos de la formación docente relacionados con la construcción de ciudadanía y educación para la paz**

En el TdeA, en los documentos institucionales, el concepto de formación hace parte de las prácticas discursivas, en ellas se establece un compromiso con la formación profesional, científica, las relaciones consigo mismo y con los otros; potenciando el pensamiento crítico, la autonomía y la ética profesional; el primero lo conceptualiza Saladino (2012) como el proceso «[...]intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad» (p. 2). La autonomía se entiende como la capacidad de hacerse responsable de las consecuencias de las acciones (Piaget, 1971), así la ética profesional permite al egresado, en este caso los docentes, actuar de manera ética y racional en su proceder cotidiano.

El Estatuto General con sus principios y valores, tales como la «Virtud: Formamos desde la articulación de procesos de aprendizaje con la ética profesional, el desempeño idóneo desde la moral y la integridad como ser social; siempre con la cooperación entre los hombres y la convivencia pacífica alineadas al bien común» y la «Libertad: Respeto al pluralismo de las conciencias y al fomento de la reflexión libre y espíritu crítico, sustentados en la coherencia del pensamiento y de las acciones humanas» (Consejo Directivo

del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 2) y el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, conciben el concepto de formación, así:

Reconoce las influencias, las limitaciones y las identidades que se desprenden del contexto -escenario cambiante, con retos, anomalías, distorsiones y presiones-; que influye en la formación personal, familiar y ciudadana, y que, como tal, demanda permanentemente nuevos aprendizajes, competencias y/o adaptaciones profesionales o laborales (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia 2015, p. 53).

El Proyecto Educativo del Programa –PEP– que considera que:

Actividades docentes en concordancia con el modelo socio-crítico, privilegian acciones encaminadas a la reflexión permanente, al debate, a la disertación fundamentada y a la escritura académica; por ello la evaluación en los cursos pretende el desarrollo del pensamiento crítico, orientado a reivindicar el papel político que desempeñan los docentes en las sociedades actuales; por lo tanto, la autonomía, el criterio argumentado, la reflexión crítica y la resolución de conflictos reales, constituyen los principios de la formación del núcleo de pedagogía de la Licenciatura en Preescolar (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 28).

Lo anterior deja claro que en la formación de los profesionales se da una interacción entre la influencia de los contextos que habitan y los aprendizajes que se consolidan a través de la reflexión y la crítica de los acontecimientos del país y las implicaciones en ese quehacer profesional-docente.

Desde la perspectiva de las estudiantes y egresadas, la formación recibida sobre la ciudadanía y la educación para la paz fomenta el pensamiento crítico y la autonomía «la universidad ha dado a conocer teorías y metodologías; pero cuando estamos en el aula, las situaciones que se presentan, toca resolverlas desde la autonomía de uno, y por ello debemos conocer la realidad de la educación» (GF, 2017).

Yo creo que en Colombia tenemos un problema, que es que hemos naturalizado este cuento de la violencia, ya son muchos años con la guerra y todas hemos vivido eso de la guerra, a mi papá lo mataron, a mi prima la mataron hace como seis meses allá en el barrio y todo normal, entonces, es una cosa que sigue y sigue y sigue [...] queremos quitar eso naturalizado, romper con eso, decir no es natural, no puede seguir siendo natural, creo que sí hace falta que nosotros, docentes trabajando con seres humanos [...] seamos ejemplo dentro del aula de clase, desde ahí se tiene que mirar eso de la

construcción de la paz, es que eso no lo tiene que decir ni el ministerio ni nadie, sino nosotros como docentes en formación (GF, 2017).

Las estudiantes y egresadas también mencionan casos particulares de docentes que se interesan por la formación humana, porque «comprenden que el estudiante tiene una realidad y [...] que cada uno es diferente» (GF, 2017), «de las actitudes puede uno aprender, esos profesores que son calmados, respetuosos, porque dentro del alma mater, dentro de la universidad, del salón, se genera como estrés en los profesores y algunos se enfurecen mucho y dicen “cero pa’ todos”» (GF, 2017)

En las dificultades que se han presentado en el salón con las compañeritas ese profesor dice “ustedes están muy grandes [...] son autónomas, van a ser docentes, si llegan al aula de clase y se les presenta esa dificultad con niños, ¿ustedes qué van a decir? Vamos a clase ya, yo vine solamente a trabajar, así no debe ser, porque se debe resolver lo que pasa”. Por eso nos tenemos que pegar de ese ambiente humano, por la situación que está pasando a Colombia y la ciudad, pues no hay personas humanas sino vengativas (GF, 2017)

He tenido muy buenos docentes en la universidad, poquitos, diría que no, de lo que más me llama la atención y que para mí ha sido un ejemplo como docente en mi formación, es el compromiso que tienen en el momento de preparar una clase, la didáctica que utilizan, la actitud frente a algún conflicto o algo que parezca incomodo [...] han sido decisiones justas y han sido flexibles, con preparación académica, por eso hablo del compromiso de manera global (GF, 2017).

Es importante mencionar que las estudiantes consideran que los centros de práctica, con las maestras cooperadoras juegan un papel importante en formación para la solución de conflictos, lo mencionan así:

He aprendido de las profes de la primaria y de preescolar a mediar los conflictos [...] son cariñosas (con los niños y las niñas) tratan de entender la situación que están viviendo y de escuchar las razones, es una característica, profes que escuchan, que buscan que los estudiantes den sus propias soluciones. (GF, 2017)

Desde la perspectiva de las estudiantes y egresadas, en el TdeA con las mediaciones de los docentes de la institución y de los centros de práctica reciben formación para la ciudadanía porque promueven la autonomía, el reconocimiento del conflicto y las estrategias para abordarlo, así mismo

aprenden sobre la inclusión, la diversidad, el respeto y reconocimiento del otro, se consolida la idea de que los maestros están en capacidad de llevar esto a las aulas y que el cambio comienza con cada uno.

Las docentes afirman «deseo formar un maestro de muchísimas calidades éticas, consciente del contexto, de la realidad política y cultural del país, de su región» (GF, 2017)

Para formar un docente hay que partir de dos aspectos fundamentales, primero es esa condición humana que establecían las compañeras, pero también desde esa sensibilidad que debe tener frente a su rol, su perfil profesional y su perfil ocupacional, teniendo presente las características, no solo del contexto sino también de esa población a la que se va a enfrentar y esto implica tener unas orientaciones desde lo disciplinar, pero también desde lo pedagógico, en cómo fortalecer y potenciar ese ser o ese sujeto con el cual está interactuando, desde esa formación que uno se sueña de maestro ideal [...] también siento que hay que formar un profesional con una capacidad crítica pero que reflexione en términos de su hacer, por ahí alguien decía es que es vocación, no es un asunto de vocación, es un asunto de profesionalización y de dignificación frente al rol en el contexto, hay que darle mucho a la apuesta en términos de la dignificación que se debe trabajar hoy con el docente (GF, 2017).

Un maestro muy fuerte en lo académico, que sea desde lo humano accesible, que comprenda esas particularidades de sus estudiantes y que en función de ello pueda hacer sus planeaciones, es una apuesta que como institución hemos tratado de ir avanzando e ir realizando a partir de las prácticas y de los núcleos de la licenciatura (GF, 2017).

En síntesis, para los docentes la formación se centra en las calidades éticas, en una actitud crítica del quehacer pedagógico, la formación de criterios para el ejercicio docente, sensibilidad y toma de conciencia frente al rol que tienen en la sociedad, conocedores de la condición humana y de la importancia de la escuela y su incidencia en los principios y valores que promueven el respeto hacia los otros y el reconocimiento de las diferencias, y las culturas.

Las maneras de nombrar la formación recibida en relación a la construcción de la ciudadanía y la educación para la paz se relacionan con lo dicho por Villegas (2008), porque la formación lleva a considerar «problemas de finalidad, es decir, a su conocimiento y al descubrimiento de la posibilidad de elección y del proyecto que lo haría posible», es una pregunta por el ser



humano «y hace posible su crecimiento y pleno desarrollo —entendido como cuerpo y espíritu—» (p. 12).

Sobre los propósitos de la formación docente relacionados con la construcción de ciudadanía y educación para la paz, en los documentos institucionales como en el PEI se identifica un claro interés en lograr «[...] que los profesionales graduados, tengan la formación disciplinaria e interdisciplinaria necesaria para resolver las diversas situaciones de la región, servir a la sociedad y, construir, transformar e innovar en beneficio del desarrollo local, regional y nacional» (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 67), asunto que ratifican las docentes al afirmar que quieren formar un maestro: «[...] que se interese por problematizar lo que pasa allá y partir de lo que es, de su saber disciplinar y que pueda hacer transformaciones y aportes pedagógicos». (GF, 2017), otras docentes afirman:

Las mallas desde su construcción sí están pensadas para ello, el ideal es que aporten a la construcción de ciudadanía, de paz, de sujetos críticos que participen y que construyan país, yo pienso que el problema es más desde cómo se lleva eso al aula y cómo los docentes, desde sus didácticas, desde sus estrategias, permiten esos espacios de construcción o por el contrario los impiden [...] (GF, 2017)

Yo pienso que nosotros como institución desde los procesos curriculares tenemos una buena perspectiva teórica y epistemológica que acompaña a la formación ciudadana y que de hecho constantemente en cada una de las acciones que acompañamos dentro del aula permitimos y movilizamos esa participación, hay un asunto estratégico que tiene que ver con los procesos de paz que en este momento están transversalizando algunos asuntos interesantes en las apuestas curriculares, pero es muy importante identificar que esto también tiene que ver con el asunto del sujeto con quien estoy interlocutando, porque esto no es un asunto de trabajarlo desde la docencia, sino desde la sensibilidad que yo tengo como ser humano y cómo esto a mí me atrae, me aporrea, si yo lo vivo, lo experimento, lo exploro y cómo el maestro desde esa lectura que hace, puede acompañar, o por el contrario, puede invisibilizar [...] (GF, 2017).

Las estudiantes y egresadas tienen ideas diferentes sobre las temáticas y contenidos formativos relacionados con la ciudadanía y la educación para la paz, algunas consideran que «nos enseñan los derechos de los niños y cómo debemos actuar si se vulneran, cuáles son las rutas de atención» (GF, 2017), «Con las prácticas de Familia y Comunidad y Poblaciones, la universidad busca brindar posibilidades para que la gente tenga un acercamiento mayor

a la realidad de las personas, pero está en uno ser autónomo y cualificarse en la situación» (GF, 2017), «Utilizan el dialogo, y tratan de que la gente se identifique con situaciones “miren, pónganse en el lugar de x”, también desde el ejemplo y desde lo cotidiano» (GF, 2017), «El programa me aportó con los cursos: Situación de infancia y adolescencia, Formación ciudadana, que nos decía qué acciones tomar en ciertas situaciones que le pasaban a uno y el de ética del maestro, que aporte muchísimo» (GF, 2017). Otras afirman «sí leímos de la paz, la igualdad, se trabajó mucho la equidad, pero muy teórico, desde los documentos sí, desde lo practico no» (GF, 2017).

Yo siento que no, me siento con bastantes vacíos, por eso cada cosa que veo sobre conflicto trato de ir [...] no se enseña a trabajar los conflictos, sino que dan las normas, lo que está pasando para que estén informaditos, pero no más (GF, 2017).

Pese a las discrepancias en torno a la formación para la ciudadanía y la educación para la paz, se puede afirmar que se alcanza lo propuesto en el PEI «El foco en los aprendizajes es esencial, porque releva el desarrollo efectivo de las potencialidades de los estudiantes [para] que les permitan ejercer sus derechos, participar en sociedad y tener una experiencia de vida digna [...]» (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 74).

Sobre la participación ciudadana las estudiantes y egresadas dicen que:

Lo de la participación se habla en toda la carrera, que los niños son seres sociales, sujetos de derecho, deben participar, se debe tener en cuenta su opinión y, uno ve y observa muchas brechas con la educación de una, a mí me educaron lo que el profesor diga e indique que hacer, entonces es difícil separar esa educación que a uno le enseñaron toda la vida y llegar aquí y encontrar otro concepto y ves que en las instituciones no hay cambio [...] aquí hablamos del constructivismo, pero realmente uno es conductista, en todas las instituciones se maneja el conductismo (GF, 2017).

Falta cierto sentido de pertenencia porque uno no busca enterarse, porque en las elecciones, solamente una vez supe quién iba a ser candidato, porque estudiaba conmigo, [...] porque uno está metido en muchas obligaciones, tengo que entregar tal informe, tal resumen, leerme esto, hacer esto y no se interesa por lo que sucede en la institución (GF, 2017).

Se evidencian aquí unas tensiones en los procesos formativos de las estudiantes y egresadas con lo planteado por las docentes, ya que en las prácticas discursivas sobre la participación y la ciudadanía, ellas dicen que es teórico, informativo, pero que a veces no se lleva a la práctica, es decir, no se incorpora a la vida cotidiana; por ello afirman que está presente en los procesos curriculares tanto desde los cursos y algunas prácticas pedagógicas, con la pretensión de cualificar la profesionalización y la dignificación del quehacer docente, con lo que se va consolidando un saber pedagógico, pero desde su perspectiva falta que se incorpore a la vida institucional, tanto en la universidad como en los centros de práctica. Se identifica en sus prácticas discursivas que la formación recibida aporta a la comprensión de la situación de conflicto que ha vivido el país y la ciudad.

### **Diversidad e inclusión**

Estos conceptos están presentes en las prácticas discursivas de los documentos institucionales, hacen parte de la convivencia pacífica, tienen una estrecha relación con los valores democráticos y la educación para la paz, por ejemplo, para el PEP, en uno de sus objetivos de formación, está:

Realizar análisis sociocríticos de los contextos educativos de las infancias, las familias y escenarios educativos sociales, para problematizarlos y transformarlos a fin de dar respuesta ética e innovadora, en beneficio de los niños y las niñas. Esta identificación implica el reconocimiento de la diversidad, los procesos de inclusión, discriminación y exclusión a las necesidades y exigencias a las que se ven enfrentadas las instituciones, los niños y niñas, y sus familias (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 11).

En el mismo documento se encuentra que:

La identificación de los contextos y realidades de las infancias, sus familias y escenarios educativos, para problematizarlos y transformarlos en beneficio de los niños y las niñas. Esta identificación implica el reconocimiento de la diversidad, los procesos de inclusión, discriminación y exclusión. (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 14).

En el Estatuto General se incluyen valores como el «Respeto: al ser, a su individualidad y a su condición» (Consejo Directivo del Tecnológico de

Antioquia, 2014, p. 3), se reitera la misma idea en el PEI al proponer valores como: “Equidad, justicia e inclusión para todos los grupos poblacionales que componen la comunidad institucional, reconociendo las mismas capacidades para desarrollarse integralmente y articularse con la sociedad» (p. 12). En el PEP se encuentra: «La educación influye en la vida de las comunidades porque a lo largo de la historia influye en las transformaciones sociales e individuales, por ello reconoce la diversidad cultural» (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 26). Estos conceptos también están en las prácticas discursivas de los docentes articulados al concepto de ciudadanía, quienes lo expresan así:

[...] me parece que es fuerte en la Facultad de Educación y en las Licenciaturas el tema de diversidad y de inclusión, creo que vamos teniendo esa postura y esa conciencia y vamos permeando todo el currículo con ese enfoque y esa concepción, creo que implícitamente estamos forjando esa cultura de paz y ciudadanía, porque estamos incluyendo a los otros y pensando en esa diversidad tan importante (GF, 2017).

[...] pienso que es importante que cada uno piense en la formación, el criterio, la sensibilidad, conciencia y las implicaciones que tiene ese concepto de ciudadanía, en este país de búsqueda de la paz, soy convencida de la importancia de que los seres humanos nos pensemos en paz y creo que tiene implicaciones locales, nacionales, internacionales; pensarnos como ciudadanos del mundo implica que haya equidad, justicia social, que la gente tenga condiciones y calidad de vida óptimas, creo lo que decía el papa: no perder la esperanza [...] creo fundamental que desde las aulas de clase trabajemos ese concepto de la paz, no es con carreta, ni con discurso, sino con acciones concretas, o sea cómo miramos al otro, si lo criticamos, si lo apoyamos, si lo acompañamos, porque no se trata del discurso de moda, sino porque los maestros en el papel que tenemos de formar, podamos con acciones impactar esa conciencia y esa sensibilidad en nuestros estudiantes, para ser incluyentes (GF, 2017).

Las estudiantes y egresadas afirman que se han preparado para la diversidad y la inclusión en los diferentes cursos, porque han aprendido: «A través de la diversificación de estrategias que atienden la diversidad de aprendizaje y modos de existir» (GF, 2017), «Desde el reconocimiento de las características poblacionales, ritmos, estilos y modos de aprender, de vivir, reconociendo que yo soy diferente y merezco respeto, y los demás también, puedo convivir con el otro sin causarnos ningún daño, resolviendo los conflictos» (GF, 2017), «no solo me enseñó sino que con su ejemplo demostró

que se puede convivir en un mundo donde está presente la diferencia y esta no se ve como algo anormal, sino que convive con nosotros de manera natural» (GF, 2017). Las citas anteriores reiteran las prácticas discursivas en la que se establece la relación entre diversidad, inclusión, con ciudadanía, convivencia, solución de conflictos, además de tener en cuenta el acompañamiento pedagógico. Otras estudiantes mencionan cómo en los centros de práctica no se acepta la diferencia «Las docentes de la institución educativa no respetan las ideas del otro, tienen rivalidades, en la semana de la convivencia una profesora comento: “si nosotras no tenemos convivencia con las compañeras, cómo les vamos a transmitir eso a los niños”» (GF, 2017).

Teniendo en cuenta la información recogida, puede afirmarse que existe una práctica discursiva en la cual los docentes brindan educación incluyente que reconoce las diferencias y la diversidad; las estudiantes identifican que se forman para el ejercicio de la ciudadanía, y para acompañar adecuadamente a los estudiantes en las diferencias cognitivas y de aprendizaje. Esta práctica discursiva tiene relación con lo que establece Sánchez «La diferencia en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad, lo que empobrece es que ese “ser diferente” desemboque en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social» (s. f.), por ello se asume la diferencia desde el reconocimiento y valoración del otro.

### **Transformación de contextos y escenarios educativos**

Esta categoría hace parte de otra práctica discursiva que se identifica en los documentos institucionales y en los docentes, en el PEI en sus objetivos se encuentra: «Impartir formación técnica profesional, tecnológica, profesional universitaria y de posgrado a sus educandos, para la participación activa en los procesos de transformación educativa, social, económica y cultural del departamento» (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 13).

[...] Lograr a mediano y largo plazo que los profesionales graduados, tengan la formación disciplinaria e interdisciplinaria necesaria para resolver las diversas situaciones de la región, servir a la sociedad y, construir, transformar e innovar en beneficio del desarrollo local, regional y nacional (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 67).

El modelo pedagógico establecido en la institución permite reconocer y dinamizar las prácticas pedagógicas y educativas, la reconstrucción de conocimientos, la generación de innovaciones didácticas, la transformación de situaciones y, la solución de

problemas en coherencia con la comprensión de los contextos y los objetos de estudio, de formación y de investigación de la licenciatura; potencia, el pensamiento crítico e investigativo, la participación ciudadana y el reconocimiento de las personas como sujetos ético-políticos, con posibilidades de comprometerse, consensuar y participar en su contexto, acorde al lugar y a la circunstancias históricas (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia, 2015, p. 25).

Los docentes también replican dichas prácticas discursivas al decir: «Se debe formar un maestro con postura crítica, que asuma roles transformadores en los contextos en los cuales desempeña su labor, independientemente del escenario no convencional o convencional, teniendo en cuenta el contexto en el cual nos movemos» (GF, 2017), «deseo formar un maestro interesado en transformar ese contexto educativo particular en que se mueve» (GF, 2017).

El proyecto que llevamos a cabo era en el entorno familiar, sobre la relación con la familia, cómo afectaba el proceso educativo del niño y la niña, era población vulnerable, entonces, debían enfrentar en las prácticas la situación en que se encuentran, en esa realidad social (GF, 2017).

Lo que se plantea en la práctica discursiva de los documentos institucionales y los docentes, coincide con lo que plantean López y González (2012) «La transformación se convierte entonces en la estrategia definitiva para unificar esfuerzos hacia la innovación, la renovación y la restauración de conceptos elementales para la sociedad y la convivencia» (p. 8), esta es una búsqueda permanente que se logra encarnar en las prácticas educativas y pedagógicas, ya que, en cada una de ellas se diseña, implementa y evalúa qué debe ser transformado y cómo.

Puede decirse que existe una práctica discursiva que invita a la transformación de los contextos y representaciones de los grupos con los que se interactúa, a través de la educación, partiendo de la comprensión de aquello que resulta inadecuado para los desarrollos y aprendizajes de los niños y las niñas.

Las categorías propósitos de la formación docente relacionados con la construcción de ciudadanía y educación para la paz, diversidad e inclusión, transformación de contextos y escenarios, dialogan de manera permanente en las prácticas discursivas de los documentos, los docentes, estudiantes y egresados, y pueden sintetizarse en este apartado del PEI

Se considera el conflicto, la tensión, el desequilibrio y la dialéctica en la interacción teoría-realidad, discurso-práctica, homogenización-identidad, desarrollo económico-humano, diversidad-equidad, como fenómenos que requieren análisis o solución; oportunidades para el proceso educativo-formativo, el uso del conocimiento, la inteligencia, el pensamiento crítico y el acuerdo colegiado, para la toma de decisiones, la evaluación, la negociación, el diálogo, la transformación y la reconstrucción de conocimiento situado, según la postura o alternativa más razonable, válida y justificada a la situación o problemática (Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia 2015, p. 55).

### **Sentidos de las prácticas discursivas**

En el TdeA se devela cómo los sentidos sociales han permeado los sentidos subjetivos, intersubjetivos y algunos objetivos, así:

Como el PEI está posicionado en un modelo pedagógico socio crítico, implica que las funciones sustantivas de la institución como la docencia, la investigación y la extensión, están estrechamente relacionadas con la apuesta formativa de docentes que ejercen como profesionales y como ciudadanos críticos, que aportan a la problemática social de este país, como es:

El conflicto armado, con acciones más simples, pero no menos importantes al aportar a la construcción de la ciudadanía y la educación para paz, con los niños y las niñas hasta los siete años, en el sistema de educación formal y de atención integral a través de la solución de conflictos que se presentan en la vida cotidiana del aula, utilizando la escucha atenta, el diálogo, la construcción de las normas en el grupo, la expresión de lo que se siente y en la emociones; es un sentido objetivo porque el programa incluye en su malla curricular cursos como: Políticas Públicas, Formación Ciudadana, Deber Ser del Maestro y Desarrollo Sostenible.

El reconocimiento de la diversidad y los procesos de inclusión se han tornado en un sentido objetivo a través de los cursos que existen en la malla curricular: Diversidad, Pedagogías Alternativas; las prácticas pedagógicas del semestre cinco: Familia y Comunidad, y del seis: Poblaciones. A lo anterior se agrega que las prácticas se realizan en diferentes instituciones, sean de la educación formal o de atención integral, con niños, niñas y adultos de diferentes edades que obligan a tener una mirada analítica, crítica y flexible frente al quehacer del maestro.

Podría afirmarse que el Sentido Social que se promueve en las prácticas discursivas institucionales genera un Sentido Intersubjetivo, porque desde las

prácticas discursivas se consolidan acuerdos que emergen como construcción colectiva y relacional entre el equipo de docentes que coordinan los núcleos, y que hacen parte del comité curricular, porque permean los documentos que dan línea a los cursos, como son los mesocurrículos y los microcurrículos, lo mismo que las reuniones que se hacen con los docentes para hacer acuerdos sobre los propósitos formativos de la institución y del programa. Por ejemplo, se quiere formar maestras que aporten al reconocimiento de la diversidad y la inclusión, esto no es responsabilidad solo del curso mencionado, se solicita que esto se lleve a cabo en las dinámicas grupales para que pueda ser vívido, comprendido y posteriormente llevado a la práctica pedagógica que realizan las estudiantes, es decir que es un Sentido Intersubjetivo; pero con esas directrices se torna en un Sentido Subjetivo, porque se incorpora a los ideales formativos de toda la comunidad educativa, es decir, que empiezan a hacer parte de las concepciones y posturas particulares de los docentes, estudiantes y egresados. Siguiendo con el ejemplo, el Sentido Objetivo ayuda a su consolidación porque se diseñan procedimientos, protocolos, estrategias y acciones con el apoyo de personas cuyos saberes aportan a la incorporación de estrategias y acciones para hacer del reconocimiento de la diversidad y la inclusión una realidad, ejemplo: la matrícula de estudiantes sordos requiere de la vinculación de un intérprete de lenguaje de señas que lo acompaña durante las clases. La transformación de contextos y escenarios, es una práctica discursiva de sentido objetivo, que se va incorporando poco a poco en cada una de las prácticas pedagógicas diseñadas a lo largo de la formación profesional.

Este sentido objetivo, se torna en intersubjetivo y objetivo porque se diseñan los procedimientos y estrategias para lograrlo semestre a semestre.



# **© APÍTULO 9**

---

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA (UNAC)**

**Autora**

Jennifer L. Arias Muñoz

**E**n el desarrollo del análisis de datos brindados por docentes, estudiantes y egresados a partir de grupos focales, se develaron algunos de los sentidos con relación a las prácticas discursivas leídas en clave de educación para la paz (EP) y la construcción de ciudadanía (CC). A continuación se abordan estos sentidos a partir de algunas dimensiones:

### **Perspectiva pedagógica**

A partir de las prácticas discursivas observadas en la revisión documental, grupo focal con estudiantes y egresados, y grupo focal con docentes, es posible evidenciar que la perspectiva pedagógica de la facultad de educación de la Corporación Universitaria Adventista se centra en una propuesta hacia una pedagogía comprensiva restauradora, ya que en los tres contextos se plantea que la perspectiva pedagógica de la institución se fundamenta en la restauración del ser humano a imagen de Dios y esto le permite formarse de manera integral para hacer parte de una sociedad y desarrollarse como individuo responsable con él y con el otro.

Entiéndase la pedagogía comprensiva restauradora como la posibilidad educativa y formativa de construcción permanente de un proceso de enseñanza-aprendizaje intencional, significativo y estructurado a partir de la comprensión del conocer, del hacer y del ser; de la capacidad de apropiación y logro de pertinencia; para la resolución de problemas de la vida cotidiana, la toma de decisiones y el despliegue de la creatividad personal, con el fin de incidir en diferentes contextos y transformarlos. Implica la restauración de la condición humana en todas sus dimensiones, como factor determinante y de nuestra perspectiva filosófica bíblico-cristiana de que educar es redimir, que ante todo requiere la restauración en el hombre de la imagen de su Creador (*imago Dei*), es decir, «devolverlo a la perfección con que había sido creado, promover el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma, a fin de que se llevara a cabo el propósito divino de su creación. Este es el objetivo de la educación, el gran propósito de la vida» (White, 2009, pág. 15). La UNAC admite que la educación es parte de ese esfuerzo restaurador y reconciliador. «Por lo tanto, se le puede ver como una actividad redentora». Esta posición también está respaldada por Cadwallader (2010), Núñez (2007) y Smith (2004).

Ahora bien, los estudiantes concuerdan en que ciudadanía es pensar que vivimos en sociedad y que, vivir en sociedad implica formarse integralmente, y para lograrlo es importante renovar la imagen de Dios en el hombre (GFEE, 2018). En una de las intervenciones comentan:

Aquí tenemos asignaturas como por ejemplo formación integral, en la cual te educan en diferentes perspectivas, que en otras universidades quizás no las hay. Otras universidades solo se centran en la parte académica y su ideología es que sea un buen profesional y ya está, no les importa lo demás; ya lo demás es usted con su vida. Acá te miran, como decía la compañera antes, la parte integral... que te formes no solamente en la parte académica sino también en la parte social que es donde entra lo de la paz, donde entra lo de ser un buen ciudadano (Facultad de Educación UNAC E. y., 2018).

Estos retoman la formación integral y la pedagogía para la comprensión en la descripción de sus experiencias de aprendizaje. Evidenciando con ello una relación estrecha con la propuesta pedagógica institucional.

Por su parte, en los grupos focales y entrevistas con los docentes, el discurso evidencia, aún más, un fuerte enfoque en la pedagogía comprensiva restauradora, cuando manifiestan que:

Implícitamente, no es solo en el currículum formal que tenemos que desarrollar o responder esos lineamientos que dentro del proceso académico se tienen que atender. Nosotros trabajamos mucho más en nuestro currículum oculto, donde realmente aquí en nuestra institución se propicia en diferentes ambientes y escenarios de aprendizaje. Pero esos aprendizajes son de carácter comprensivo, significativo y que le permiten al estudiante interactuar ante problemáticas, necesidades y sobre todo desde la formación integral. Nosotros en ese sentido, generamos demasiados espacios y ambientes de aprendizaje para que se haga esa apropiación de todos esos componentes de convivencia, de responsabilidad, de identidad y de conciliación, aprender a resolver los conflictos, pero también el desarrollo de esas competencias ciudadanas, que esperamos estén inmersas no solo en el desarrollo de un plan de estudio, también en las diferentes nociones de la persona, como familia y como ciudadano también (GFD, 2018).

Esto, en tanto se hacen explícitas las formas de articular dicha pedagogía a las actividades de sus prácticas docentes.

Es evidente que la práctica discursiva, tanto en docentes como alumnos y egresados de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista, está completamente vinculada con la propuesta de la pedagogía comprensiva restauradora, ya que desde los lineamientos del PEI y PEF, hasta las entrevistas de los grupos focales, el sentir de reconstrucción del ser humano, a través de la educación permanece. La influencia de esta propuesta ha sido muy eficiente en este contexto, probablemente por los discursos de poder, recreados a partir de las jerarquías al interior de la vida institucional (docentes-directivos).

## Justicia social

La justicia social como concepto implica mucho más que una cátedra de educación para la paz, ya que debe dar cuenta de otros conceptos relacionados con el bienestar social de todas las poblaciones y solo así podemos entender la paz, pues va más allá de una cátedra curricular. Por esta razón en la normativa institucional se concibe la justicia social como equidad, forma parte de los valores institucionales, y se define de la siguiente forma:

Actitud caracterizada por la imparcialidad y la disposición a atender una necesidad o situación de las personas, con criterios de comportamiento ético, dar a cada quien lo que merece. Se manifiesta en la igualdad de trato y oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria en el proceso de toma de decisiones, en los sistemas de evaluación y en la manera de reconocimiento del mérito académico (PEI, 2016).

### Al mismo tiempo:

En concordancia con el pei de la Corporación Universitaria Adventista, las acciones que orientarán la gestión y los comportamientos de la Facultad de Educación, para asegurar la eficiencia, la integridad, la transparencia y el logro de sus objetivos, se fundamentan como fuente impulsadora en los siguientes valores: [...] Equidad. Valor deseable que induce a tratar a cada uno de acuerdo con lo que merece, con justicia e imparcialidad (PEF, 2017).

Estas normativas institucionales muestran la importancia de desarrollar criterios éticos asociados a la justicia y a la participación social de los futuros profesionales, deben trascender los procesos formativos a prácticas educativas en los contextos de actuación de los profesionales. Esta apuesta ética desde la construcción de valores para el desarrollo humano recurre, no solo a la justicia sino también a la solidaridad, a la fraternidad y a la comprensión del otro como pilares de una educación con calidad.

En cuanto a los estudiantes, la equidad es abordada a través del respeto por la diferencia, es la característica relacionada con la justicia social desde sus escenarios de formación y así lo manifiestan cuando dicen:

Respeto por los demás, la aceptación hacia las demás personas que no tienen las mismas capacidades que yo tengo y también a las otras personas que independientemente de los casos del conflicto, ellos tengan también la oportunidad de formarse como yo me estoy formando (GFEE, 2018).

También valoran significativamente todos los escenarios de aprendizaje, dan cuenta de experiencias en las que pueden evidenciar el concepto de justicia, no solo como un asunto académico, si no como un asunto que se vive en la vida cotidiana desde los diferentes escenarios sociales, esto se percibe cuando dicen:

Es que la universidad nos permite aprender a respetar al otro cuando en los hogares convivimos con otros compañeros y sabemos que a pesar de que no me caiga muy bien, debo mantener mi espacio sin incomodar el de él. Uno sabe que las reglas son iguales para todos, así sea alguien reconocido o no, y además uno aprende a tratar bien a todo el mundo, incluso fuera de las aulas. Creo que ese tema del *bullying* y matoneo es algo difícil de encontrar en nuestra universidad (GFEE, 2018).

En relación con los docentes, ellos asocian la justicia social con la participación, la solidaridad frente a las situaciones de los estudiantes, y su comprensión en torno a las condiciones geográficas, económicas y de conectividad de los estudiantes. En general, las reglamentaciones institucionales —hablando desde un plano interobjetivo— se sustentan desde la noción de «sentido humano», entendido en la Facultad como el desarrollo de valores cristianos con foco en la solidaridad, el respeto y la comprensión de las características propias del individuo y de sus contextos.

Reflexión dentro de un contexto, trabajo en grupo, debates y foros, son estrategias que permiten que como estudiantes entiendan todo lo que involucra la construcción para la paz, como son los derechos respeto y responsabilidad. Fuera de foros, debates, trabajo colaborativo y de cooperación, también resaltamos la importancia de la reflexión en cuanto a mejorar esa comprensión del otro; y entonces hablamos de los problemas que ellas extraen (GFD, 2018).

En estos escenarios dónde participan los diferentes actores de formación, se hace visible la coherencia en la idea de la justicia social como oportunidad de participación, respeto por el otro, solidaridad, posibilidades del ser en su integralidad, y no simplemente como una cátedra más, lo que lleva a pensar en una igualdad de posiciones.

Desde esta perspectiva, el sentido lo dan las vivencias de cada uno y las formas de actuar toman sentido desde la formación recibida, en la cual se asume desde la responsabilidad social de dicho proceso y los escenarios de la práctica que se vivencia en los discursos, como lo expresa Luhmann (2006)

## Respeto por la diferencia

El respeto por la diferencia es el énfasis de los discursos plasmados en los documentos institucionales de la UNAC, ya que hay diferentes acciones orientadas a la consecución de esta dimensión, y en general desde la fundación misma de la Corporación Universitaria, en armonía con su cosmovisión, rechaza toda discriminación basada en la raza, la tribu, la nacionalidad, el color, el género, la religión, el credo político o en alguna situación de discapacidad. Por ello la Institución es sensible a una educación para la integración o una educación inclusiva. La Institución sigue el modelo de Jesús, que mostró que Dios no hace acepción de personas (Hech. 10:34), (Rom. 12:11), que su misión contempló de forma especial a los más desfavorecidos (Luc. 4:18), (Mat. 4:24), y que vino a atender a los más necesitados, dio vista a los ciegos, hizo caminar a los paráliticos, hizo oír a los sordos y sanó a los enfermos (Mat. 11:5).

Para la Corporación Universitaria Adventista, el respeto

significa atención, consideración, miramiento o deferencia. Es valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad, exige un trato amable y cortés, permite reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Se manifiesta en las diferentes relaciones humanas, en la convivencia en comunidad, en el trabajo, en la iglesia, en el aula, en la familia, en la actitud frente a las leyes o la autoridad y en cualquier relación interpersonal (PEI, 2016).

Desde la intersubjetividad, la UNAC refleja el discurso de la inclusión en las diferentes esferas institucionales debido a que, como única entidad de educación superior adventista del país, convergen a ella estudiantes procedentes de distintos lugares del país e incluso del continente, en busca de formación superior de carácter cristiano. Esto hace que su énfasis esté puesto en la atención a poblaciones diversas, ofreciendo la posibilidad de estudio a comunidades con diferencias de raza, tribu, nacionalidad, color, género, religión, credo político o en situación de discapacidad. Aquí el respeto se aborda desde la flexibilidad, reconocimiento de la diversidad como elemento primordial de la convivencia y la construcción de ciudadanía.

En el discurso de los estudiantes, el énfasis está puesto en la posibilidad de aceptación, teniendo en cuenta la diversidad de contextos, manifiestan que:

El respeto por los demás, la aceptación hacia las demás personas que no tienen las mismas capacidades que yo tengo y también a las otras personas que independientemente de los casos del conflicto allá ellos también la oportunidad de formarse como yo me estoy formando (GFEE, 2018).

Sin embargo, esa posibilidad de aceptación no se manifiesta con mucha seguridad en todos los discursos, ya que algunos usan la expresión «esas personas» para referirse a personas involucradas en el conflicto armado, así:

En el tema del conflicto armado y la integración de todas esas personas a la sociedad, hay que cambiar un poco el pensamiento para que se logre aceptar a esas personas y aceptarlas como personas activas en la sociedad. Es eso, es cómo concientizar a la sociedad de que son personas comunes que pueden trabajar, que no importa lo que haya pasado con ellos, las deben aceptar (GFEE, 2018).

Pero al final todos concuerdan en que aceptar a los demás y respetar es muy importante en la formación de un ciudadano, porque todos somos diferentes de muchas formas, no solamente ideologías, sino también en capacidades físicas e intelectuales.

No existe una aproximación significativa a discursos de género, o de inclusión/exclusión; sino más bien a temáticas relacionadas con el respeto y la aceptación.

Los docentes, por su parte, comparten la posición de que ciudadanía es convivencia, solidaridad, respeto, respeto por las normas de tránsito, respeto por los que me rodean, respeto por mi ciudad, entre otros. Ven el respeto a la diversidad como la capacidad de reconocer que cada persona tiene características muy diferentes y que ello influye en sus desempeños académicos y en su forma de ver el mundo.

**Ponen de manifiesto:**

Los diferentes ambientes de aprendizaje, no solo los áulicos sino los que la universidad propone desde los ambientes de residencia educativa, donde el estudiante tiene esa posibilidad del respeto, de la tolerancia (GFD, 2018).

**Esto es:**

Un currículum informal y oculto que está implícito en todas las acciones con esas intencionalidades pedagógicas, intencionalidades formativas, pero sobre todo que realce el desarrollo del ser (GFD, 2018).



En definitiva, tal como lo manifiestan los maestros, solo podemos vivir con nuestras diferencias si nos reconocemos mutuamente como sujetos diferentes (Touraine, 1997).

## **Convivencia**

La convivencia es uno de los aspectos al que, la práctica discursiva de docentes, estudiantes y egresados le dan gran énfasis, dado el modelo educativo fomentado por la UNAC.

Debido a que se propende la formación de mano, mente y corazón, la Unac permite la modelación del carácter para perfeccionar la convivencia a partir de la propensión de diferentes escenarios de convivencia, que trascienden el aula de clase, por ejemplo, los hogares, el restaurante, la iglesia, entre otros.

Los estudiantes resaltan significativamente el aprendizaje de la convivencia en los diferentes escenarios, y manifiestan:

Es que aprendemos a convivir cuando tenemos que compartir un dormitorio, una mesa del restaurante e incluso un lugar en la iglesia. Allí aprendemos a soportar más a los demás, porque a veces a uno le molesta el desorden de otro, o hasta los ronquidos, je, je, je, pero aquí uno aprende a tolerar todas esas cosas (GFEE, 2018).

De igual manera los docentes manifiestan que la institución potencia significativamente la convivencia en sus diferentes escenarios:

El internado es una oportunidad de aprender a ser una más disciplinado en ciertos aspectos; a cumplir ciertas normas ¿no?, horarios; a veces hay cosas que uno no quiere hacer, pero sabe que las debe hacer. Entonces eso es importante también porque cuando ya vas al mundo real, por así decirlo, es necesario cumplir horarios y otras cosas, entonces eso es importante y eso lo enseña muy bien el internado (GFD, 2018).

También se puede abarcar la convivencia a partir del valor de la tolerancia, un ejemplo claro es el señalado por los estudiantes:

No es malo, pero siempre pasa que no estamos de acuerdo en las opiniones y eso es normal, y uno aprende a aceptar la opinión de la otra persona, que no la comparte porque hay veces que uno no comparte la opinión de los demás; es imposible que todos pensemos lo mismo, pero uno aprende a aceptarla con mucho respeto. Y eso también es importante (GFEE, 2018).

En el plano interobjetivo asociado a las leyes y reglamentaciones, la Facultad de Educación contempla una serie de principios que —articulados también a los valores cristianos de su filosofía institucional—, configuran el panorama de la convivencia entre sus diferentes actores. Estos principios son los citados a continuación en (PEF, 2017):

### ***Principio del amor***

Este es el principio fundamental de una educación concebida como redentora. Implica el establecimiento de relaciones interpersonales profesor/alumno que sean gratificantes y placenteras, y la creación de un clima organizacional y un ambiente escolar marcados por el aprecio, la aceptación y la confianza. El elemento personal es esencial en la creación de un clima de aprendizaje saludable para el estudiante.

### ***Principio del desarrollo armonioso***

Concebimos la verdadera educación como un proceso de desarrollo armonioso y equilibrado del ser humano en sus aspectos físico, intelectual, social y espiritual. Esto significa que en el proceso educativo no corresponde privilegiar ninguno de estos aspectos en desmedro de otro(s), sino que todos ellos deben ser atendidos por igual, este es el concepto de formación integral.

### ***Principio de individualidad***

En nuestro proceso formador se considera al individuo como dotado de libre albedrío, capaz de tomar sus propias decisiones y de responsabilizarse por las consecuencias que le acarrearán. Por ello, se fortalece el concepto de trabajo individual, aunque se desincentiva el espíritu de competencia, privilegiándose, en cambio, el sentido de interdependencia y de cooperación.

### ***Principio del servicio***

La educación adventista procura adiestrar para el servicio en favor de los demás. Se concede importancia a los derechos prácticos de la vida, se estimula una actitud permanente de servicio al prójimo y se incentiva la búsqueda de oportunidades de servir.

### ***Principio de la cooperación***

Maestros y estudiantes deben cooperar mutuamente y con Dios. La cooperación es el esquema básico de trabajo, superando los criterios de competición. Cada estudiante debe recibir una educación que lo capacite

para el servicio mediante el ejercicio activo de todas sus facultades. Se debe combinar el servicio con el entrenamiento.

En consonancia con lo anterior, la institución realiza constantemente actividades que propician la convivencia, así lo describen los estudiantes:

Yo creo que aquí hay muchos programas desde la vice rectoría de bienestar, que promueven y motivan mucho a los estudiantes para que tengan una buena convivencia. Por lo menos los sábados en la noche ir a juegos sociales, los paseos de promesa o bueno las reuniones de promesa. Todo eso motiva y hace que haya una buena convivencia y se puedan conocer unos a otros, que puedan compartir una comida como los profesores lo hacen con los estudiantes, entonces eso es muy bueno (GFEE, 2018).

Estas iniciativas institucionales han logrado que los estudiantes, no solo escuchen sobre lo que significa convivir, sino que lo experimenten en su formación como profesionales. Que comprendan que toda relación humana conlleva un determinado modelo de convivencia que comporta diferentes variables, tales como determinados valores, formas de organización, sistemas de relación, pautas para afrontar los conflictos, formas lingüísticas, modos de expresar los sentimientos, expectativas sociales y educativas, maneras de ejercer el cuidado, etc. (Rodríguez, 2006).



# **©** APÍTULO 10

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DEL POLITÉCNICO  
COLOMBIANO JAIME  
ISAZA CADAVID**

## **Autores**

Ángela Urrego Tobón

Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo

## Contexto institucional

**E**l Modelo Educativo de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte centra su proceso académico en la formación integral en las dimensiones cognitivas, éticas, estéticas, políticas, afectivas, ambientales, valorativas, expresadas desde los objetos de estudio a partir de las tendencias y enfoques de las áreas específicas; es caracterizado por la gestión creativa, innovadora y proactiva del diseño curricular, la actualización y realimentación permanente del plan de estudios en relación con el sector productivo, los resultados investigativos, la práctica social y comunitaria, las nuevas expectativas económicas, políticas, científicas y tecnológicas, entre otras.

Es así como la formación asume que

los seres humanos aprenden en comunidad con el otro y con los otros, centra su proceso en la consolidación de los saberes y valores, propone la construcción de proyectos de vida del estudiante, materializados en la práctica pedagógica (Politécnico Modelo Educativo, 2011, p. 21).

Desde la filosofía del programa en su PEF (Proyecto Educativo de la Facultad), se evidencia una intencionalidad formativa centrada en el saber específico y aborda generalidades del proceso desde los principios educativos que rigen la institución universitaria, en la cual se explicita con claridad el «sentido de la ciudadanía y la convivencia como elemento esencial de la responsabilidad social» (p. 21). Se da cuenta de cómo los educadores tienen que responder a la formación integral de los niños y jóvenes, atender a mejorar la calidad de vida para lograr profesionales comprometidos con el desarrollo del país que, desde la educación física, la recreación y el deporte, «fomentan la reflexión sobre los procesos de inclusión y promueven el desarrollo humano y social en condiciones de equidad» (PEF p. 6).

Si bien se enuncia el concepto de ciudadanía, como una intencionalidad que transversaliza el proceso formativo, centra su postura en torno a la formación de profesionales útiles al sector productivo, por lo cual hace énfasis en la integralidad del proceso y destaca la innovación, la creatividad y la investigación para el acercamiento a los contextos y resolver problemas objeto de su profesión como licenciados.

Existe una tensión, cuando entre líneas plantea que la formación busca que los alumnos se sientan personas y ciudadanos responsables de sus actos, pero no plantea la formación ciudadana para la paz y la convivencia como un asunto de prioridad en el contexto actual.

Desde el currículo se plantea la formación integral como elemento constitutivo en los programas y la identidad humana, académica y física, busca la manera de consolidar una comunidad de aprendizaje, capaz de gestionar la construcción de la propuesta curricular innovadora, que permita la reconstrucción de las prácticas educativas desde la perspectiva teórico-práctica, para la transformación de la realidad social y educativa, que deben asumirse como modo de actuación profesional. Se inscribe en las políticas y tendencias del siglo XXI, que atiende a los pilares básicos de la educación desde los aprendizajes establecidos por la Unesco: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir.

Se evidencia una intencionalidad desde las generalidades del proceso formativo y los principios educativos que rigen la institución universitaria, desde los cuales se explicita su concepción de «sentido de la ciudadanía» y de «convivencia» como elementos esenciales de la responsabilidad social de la institución.

En esta perspectiva y teniendo en cuenta los lineamientos planteados de «pensar en una educación para la paz que retome como apuesta formativa la construcción de una ciudadanía con matices centrados en la justicia social y el conflicto», se hace necesario construir, como lo señala Zemelman (2010, p 356), las capacidades constitutivas de la ciudadanía en clave de una educación para la paz que hace énfasis en la relación con el conflicto y la justicia social, como un asunto de la formación de los profesionales desde los distintos contextos educativos.

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, el proceso educativo en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, si bien no expresa en concreto la propuesta de formación para la paz, sí se encuentran evidencias de elementos constitutivos de la ciudadanía que plantean la ética profesional como un asunto importante para el proceso, de esta manera la formación busca, desde la integralidad, formar profesionales éticos, con conocimientos, habilidades y valores para asumir el compromiso con la sociedad. En este sentido, se encuentra el concepto de formación como un conocimiento subjetivado, expresado en prácticas docentes como expresión del compromiso y la transformación social:

Formar educadores para la educación básica, que, desde el área de educación física, recreación y deportes intervengan adecuadamente, desde su saber disciplinar y su capacidad de trabajo interdisciplinar, la formación de niños y jóvenes que optan a través de la educación por una mejor calidad de vida (pef, p. 21).



Igualmente, no se evidencia una propuesta concreta para la formación para la paz, sin embargo, expresa en los valores la búsqueda de la convivencia y la formación ciudadana desde los cursos de ética, constitución política y un diplomado sobre educación para la paz, que se genera desde la Facultad de Ciencias Básicas.

Es así como al explorar el sentido de la formación desde los actores, como una expresión que posibilita la significación de las experiencia mediatizada, se reconocen aspectos que tienen que ver con los sujetos en sus múltiples aspectos sociales, psicológicos, históricos, culturales, que integran una visión de las intencionalidades formativas y que se expresan en diferentes dimensiones de las prácticas profesionales, donde emerge el verdadero sentido de la formación integral y humanista que ofrece la institución, que se constituye en

una especie de reflexión fenomenológica (subjética), que, al ser puesta en escena en un marco más comunitario, de interacción o hermenéutica (intersubjetiva), posibilita la significación de la experiencia desde una visión más amplia (Ver referente teórico).

### **Una visión desde los actores del proceso formativo**

Para entender el sentido de las prácticas discursivas que permitan comprender mejor la formación de los maestros, vista en relación con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía, se parte de las voces de diferentes actores del proceso formativo, docentes, egresados y estudiantes.

Dicho sentido «se configura como una relación comunicativa», que se evidencia en la interacción discursiva contextual, en esta perspectiva, para Vygotsky (1987; citado por González 2009) «la conciencia se estructura en relación entre el significado y el sentido propio de las palabras en el uso del lenguaje», (p. 276), En esta perspectiva se reconocen las formas del lenguaje presentes en las prácticas, como formas de entrar en relación, «inicialmente con uno mismo, el carácter subjetivo, luego en relación con los otros, el carácter intersubjetivo, e incluso con grupos organizados o instituciones, comunidades, el carácter inter-objetivo», lo que se espera poder evidenciar en los discursos a partir del análisis categorial (Ver referente teórico).

### ***Perspectiva pedagógica***

Para abordar esta perspectiva, nos ubicamos en el concepto de práctica pedagógica, como un modo de actuación de los docentes, el cual se asume desde el enunciado de Foucault 1987, que afirma «se torna en una práctica social,

en la que todos los sujetos participan con funciones y posiciones diferentes, se expresa en las formas de representación de la sociedad y sus formas de organización» es así como los docentes, sujetos actores del proceso formativo de los estudiantes, consideran que la formación para la paz está articulada al concepto de ciudadanía, como un asunto político, que en el contexto actual ha sido objeto de diferentes interpretaciones y solo es visible en el currículo desde los cursos de «pedagógica constitucional», lo cual es muy distante del sentido de la educación para la paz.

La concepción de educación para la ciudadanía, que es un asunto limitado en esta perspectiva, que se convirtió en unas «clases de cajón» y por lo tanto «la paz, la convivencia, se entienden solo en el marco del post acuerdo», desde este punto de vista hay confusiones con el término, si se suscribe en la educación en este marco, «como si solamente la paz existiera, porque hay un acuerdo con uno de los grupos alzados; la paz es mucho más que eso, la paz es entablar diálogos». (GFD, 2017).

Es así como la formación para paz desde dicha perspectiva, no se puede limitar solo a una cátedra, según los docentes «esto apunta a una forma de vida» «ya que la paz es un ideal» (GFD, 2017), por lo cual las temáticas referidas a la paz y a la convivencia, deben ser trabajadas en los planes de estudio de manera transversal.

Los docentes convocados plantean que, en el trabajo, desde la práctica pedagógica, se están desarrollando acciones que promueven el ejercicio de paz y afirman:

Desde la formación que nosotros como docentes estamos haciendo dentro del contexto donde estamos, se promueven los valores para la convivencia, el respeto por y para la diferencia, como un asunto de la formación integral y de responsabilidad como formadores, porque si no partimos de esa formación, qué es lo que venimos a hacer acá con los estudiantes en el contexto donde estemos formando (GFD, 2017).

En el análisis se infiere desde los discursos de los docentes que, para ellos, la educación para la paz actualmente en el marco del posconflicto, postacuerdo, dichos conceptos no han sido asumidos literalmente en el proceso formativo, aunque se reconoce que la formación para la ciudadanía, se entiende como construcción de sujetos comprometidos con la realidad social y se trabaja principalmente en el desarrollo de competencias ciudadanas, orientadas a la convivencia, el ejercicio de la democracia y la participación, se inscriben en los manuales de convivencia, para lo cual se establecen lineamientos desde el

MEN (Ministerio de Educación Nacional), lo cual debe considerarse como una intencionalidad desde las prácticas docentes, visto así, «el proceso formativo, no transversaliza una concepción desde la integralidad, sigue asumiendo la educación como un asunto de control político, que garantiza la reproducción, impuesta por la dinámica social» (GFD, 2017), por lo tanto, no se visualiza como un asunto para la formación integral del ser.

Por su parte, los egresados y estudiantes manifiestan que ellos son formados muy integralmente, ya que los docentes se interesaban en que ellos aprendieran conceptos que no son del currículo, que normalmente no se imparten en clases, el profesor compartía experiencias de conflictos que había vivido, para que sus estudiantes los retomen en su parte social, cuando egresen y salgan a compartir con las comunidades, esto les ayudaba a ir por el buen camino, que se vivencia como expresión del currículo oculto, «Es que desde los contenidos de las asignaturas a nosotros no nos preparan para esas situaciones que se viven en las diferentes comunidades, en esos impases sociales» (GFE, 2017).

También plantean que en la educación que habían recibido en las aulas, se tenía presente ese compartir con las demás personas, muchas veces los impases, los desacuerdos entre los estudiantes, la comunidad, se solucionan con estrategias pedagógicas que involucran saberes como, lo lúdico-deportivo y recreativo. Igualmente se reconoce la importancia del papel que desempeñan las familias, porque es en ese espacio desde donde se gestan las diferentes normas que se adquieren para vivir en comunidad. Se evidencia la función del docente desde la práctica pedagógica, que desde el aula asume su rol de medidor del proceso formativo, que da cuenta de que:

El poder y el control están presentes en los discursos y en el discurso pedagógico por su carácter institucionalizado específico y especializado, adquiere funciones constitutivas (ya que orienta lo deseable) y regulatorias (ubica), emergiendo en las prácticas que son los sujetos con sus discursos (Documento prácticas, 2017, p 2).

Como ya se dijo, aunque no hay ningún contenido en las asignaturas que trabaje estas temáticas, esto se adquiere desde las vivencias, por ejemplo, si hay algún estudiante llamando por apodos a otro, el profesor interviene y le solicita que no se refiera a los compañeros así, que cada uno tiene su nombre, que por favor respete, al otro se le dice que para pelear se necesitan dos, que no haga caso cuando lo molestan, que le cuente de inmediato al docente o al coordinador, que no se deje provocar, es como ese apoyo que se puede brindar y esto le da sentido de pertenencia, tanto al docente como a sus estudiantes.

Desde otro campo de acción, los egresados manifiestan que aprenden gran cantidad de cosas que la formación universitaria no les entrega, principalmente para el trabajo con comunidades, en grupos de deporte y recreación adscritas al INDER (Instituto de deportes y recreación de Medellín), donde los discursos de los actores son elementos constitutivos de la práctica, para lo cual requieren el desarrollo de competencias sociales, ellos manifiestan que los mismos usuarios les cuentan de los conflictos que viven en sus comunidades, de que no pueden salir de sus casas, que deben esperar a que pase la balacera, ellos mismos les piden que se retiren, porque la situación está muy caliente, para todas estas vivencias se requiere de actitudes: «En este caso uno como docente debe aprender a conocer a sus usuarios, no juzgar, escucharlos bastante, por experiencia propia se aprende esto» (GFE, 2017).

Después de vivenciar estas situaciones se ratifica, que cuando se es egresado es cuando se inicia el aprendizaje contextualizado y asumir nuevas visiones diferentes a lo que les ofrecen en el proceso formativo. Se reconoce el sentido de la formación para la vida y en la vida, ahí la importancia de que se realicen más prácticas, de que salgan más a las comunidades, de que se aprenda desde los diversos contextos, como un asunto de la práctica social y construcción de ciudadanía.

En esta perspectiva, se reconoce que la formación es un asunto que se vivencia en las prácticas sociales, «en la que todos los sujetos participan con funciones y posiciones diferentes, se expresa en las formas de representación de la sociedad y sus formas de organización» (Documento prácticas, 2017, p 1) y como tal, una práctica intencionada que cobra sentido al decir de Schutz (2003), lo que se expresa en la intencionalidad de la formación integral de los profesionales y se evidencia en que los propósitos formativos, se convierten en una práctica social que garantiza el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión como una acción política y social.

### ***Justicia social***

En el análisis de la categoría, los docentes consideran que la misma hace parte fundamental del ejercicio de la formación para la ciudadanía, se lee en sus discursos como esencial para poder hablar del tema de educación para la paz y se asume como un asunto de responsabilidad social de la universidad.

Es así como, desde el contexto del post conflicto, en los procesos formativos se deben promover acciones para lograr las transformaciones sociales de alto alcance, en función del bienestar humano y la formación

para la ciudadanía, que permite un nuevo marco de actuación para promover acciones relacionadas con el derecho a la igualdad y el reconocimiento del otro, lo cual se sintetiza en una expresión: «Sin justicia social, realmente no hay paz que garantice el acceso a los mínimos derechos humanos» (GFD, 2017) Según los docentes, la universidad plantea el discurso más desde el sentido de la ciudadanía y la búsqueda de convivencia como un fin social, que se concretan en acciones que contribuyen a la educación para la paz.

La justicia social como concepto implica mucho más que una cátedra de educación para la paz, ya que debe dar cuenta de otros conceptos relacionados con el bienestar social de todas las poblaciones y solo así podemos entender la paz, pues va más allá de una cátedra curricular, por lo cual «debemos promover su logro desde las acciones pedagógicas que realizamos para generar más conciencia y compromiso social en los estudiantes» (GFD, 2017).

El tema de la paz debe trascender los procesos formativos a prácticas educativas en los contextos de actuación de los profesionales. Se requiere una práctica pedagógica incluyente y que actué desde el respeto, desde el reconocimiento del otro; que permita hablar de justicia, participación y transformación social, todo ello asociado al concepto de formación para la paz, lo cual está en coherencia con los principios institucionales que expresan la «equidad, comprometiéndose a llevar a cabo sus actuaciones con justicia, buscando el beneficio educativo de todos» (GFD, 2017), de igual forma, se manifiesta la solidaridad que impulsa las relaciones interpersonales basadas en la dignidad humana, estrategias de crecimiento y de sensibilidad social, para el beneficio común, así queda claro que los docentes expresan coherencia con la propuesta formativa que, de una u otra forma, dan cuenta del sentido de justicia social desde las posibilidades del reconocimiento del ser en su integralidad.

En relación con la convivencia, los egresados y estudiantes que se encuentran trabajando con la comunidad, dan cuenta de experiencias en las cuales se evidencia el concepto de justicia, no solamente como un asunto vivenciado en diferentes contextos sociales y educativos, si no que se vive cotidianamente desde la casa, la escuela y que se revierte en la sociedad, esto se manifiesta en testimonios como:

Fueron a explicar lo del reciclaje, que muy bien se aplica en la actualidad en que se vive, por tanta contaminación, esto empieza también en los hogares, desde allí se le deben impartir nociones de reciclaje a los niños, estaban allí cuarenta (40) niños, les dieron bisturí a todos, uno de los niños fue a hacerle una caricia a una compañera tocándole

el cabello, esta respondió agresivamente porque no le gusta que le toquen su cabello y le hizo una herida grande a su compañero, herida que ameritó veinte (20) puntos en su cara, ni la profesora, ni los encargados de la capacitación supieron qué hacer, nadie fue capaz de reaccionar, en ese momento entró su hermanita, de inmediato se quitó el buzo y le hizo un torniquete, ella sí estaba preparada, lo trasladó al centro asistencial, lo atendieron rápidamente, ante esto la rectora hizo llamar al grupo de infancia y adolescencia para que les ayudaran a manejar la situación, conversar con la mamá de la niña se hizo imposible, porque ella tampoco tenía autoridad sobre su hija, pues ya no vivía con sus hijos (GFE, 2017).

Importante pensar que esta experiencia es un espacio de aprendizaje, de reflexión con los estudiantes, compartiendo con ellos: ¿Qué harían en esta situación? Dar la oportunidad a todos de que se expresen, luego cerrar ese espacio con la definición sobre justicia, sobre convivencia, un testimonio de una profe en el grupo focal, plantea: «Esas oportunidades no las teníamos nosotros en nuestro proceso de formación, porque en esa época la situación social era más tranquila, se dialogaba más, actualmente estamos viviendo momentos de intolerancia, de rebeldía, de agresividad» (GFEE, 2017), se hace necesario pensar ante una situación de esas, en el área de psicología, de apoyo a los estudiantes involucrados y a sus padres, para manejar todas las situaciones de conflicto, de desavenencias, ese debe ser el aporte de un maestro formador, desde la parte de educación física se nos hace más fácil manejar esas situaciones de conflicto, de falta de justicia, porque el apoyo del juego es importante para resolver estas cosas, los juegos cooperativos nos facilitan esas tareas, mostrar a los estudiantes que si todos cooperamos las cosas salen más fácil, utilizando el dialogo como medio, como ayuda, esa es la fortaleza del maestro.

Estas situaciones que se presentan con regularidad en el campo educativo, frente a la justicia, surgen porque hay episodios de injusticia, de maltratos, de golpes, actualmente se habla del matoneo, es tarea de docentes y padres de familia luchar porque esto no se dé, enseñar a estudiantes e hijos que se debe compartir con todas las personas, que el respeto es primordial para convivir, que, al contrario, hay que apoyar, ayudar a aquellos que lo requieren.

En relación con la categoría de justicia social, no hay un criterio claro sobre el sentido de la misma desde la practicas pedagógicas y se asocia a la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía como tal, es más un asunto de sujetos formados para la vida en sociedad, que puede entenderse desde la práctica, no como algo de un sujeto individualizado, «sino que se designa la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las cuales el sujeto está sujeto

desde el momento en que toma parte de dicha práctica» (Brito, 2003, citando a Foucault, 1972, p. 110). «Lo que significa que la existencia de las reglas sociales genera unas prácticas en los sujetos que permean las formas de actuación» (Ver referente teórico).

Desde esta perspectiva, el sentido lo dan las vivencias de cada uno y las formas de actuar toman sentido desde la formación recibida, en la cual se asume desde la responsabilidad social de dicho proceso y los escenarios de la práctica que se vivencian en los discursos, como lo expresa Luhmann (2006; ver referente teórico):

En la que entran en relación los sujetos tratando de entenderse unos con otros, así como consigo mismos, como forma de ubicación en el escenario de relación, todo orientarse es construirse, es distinción que se re-actualiza de momento a momento, de acuerdo con las experiencias individualizadas y colectivizadas (p. 28).

El sentido se convierte entonces en el medio como los sujetos actualizan, representan y hacen presente el mundo que configuran, haciéndolo posible, pero no descartando la contingencia. Esta perspectiva es coherente con el sentido de la formación, el cual está referido a generar procesos educativos que involucren el desarrollo humano en su totalidad, tiene que ver con las acciones que se realizan en los distintos espacios educativos, como son los campos de actuación profesional.

### ***Respeto por la diferencia***

En relación a dicha categoría para los docentes, estos la consideran como un asunto que vinculado al concepto de formación integral, debe orientar las prácticas pedagógicas en contextos educativos, «porque si no partimos de esa formación, que es lo que venimos a hacer acá con los estudiantes o lo que vamos a hacer a la escuela o al contexto donde estemos formando» (GFD), ya que debe ser asumido por cada uno de los docentes, desde el modelo educativo que se propone en la universidad «si no partimos de ese respeto por la diferencia es muy difícil así conciliar y construir la ciudadanía» (GFD, 2017) lo cual está directamente relacionado con el logro de la convivencia, testimonios como:

Yo pienso que es convivencia, en el sentido de que todos nos tratemos bien y nos queramos, cada quien en su lugar, si cada quien hace lo correcto estamos haciendo paz, pues creo que la paz no es armonía, la paz no es melodía, si se supone que si hay paz,

hay armonía, hay bienestar, hay participación, hay comunicación, si no partimos de ese respeto por la diferencia y para la diferencia, es muy difícil así conciliar y construir la ciudadanía. (GFD, 2017)

Igualmente, si bien dicha categoría se expresa en los lineamientos del MEN y del proyecto educativo de la institución, se requiere igualmente del compromiso de cada uno de los docentes, que desde sus prácticas direccionen sus procesos pedagógicos hacia la articulación de los saberes específicos, con la formación en valores requeridos en sus prácticas profesionales y campos de actuación desde dicha disciplina, así lo dice el testimonio de un docente:

Yo creo que debe haber un fortalecimiento y un respeto por la diferencia, tanto desde el sujeto, como desde las instituciones, el tema no se limita solo al posconflicto y post acuerdo, sino que es un asunto de formación integral y hace parte de la vida cotidiana de los distintos actores. (GFD, 2017)

Para los docentes, el respeto por la diferencia se inscribe en el proceso formativo como un valor implícito en el acto educativo, como una práctica docente que se orienta a la formación para la paz, el bienestar y la participación; es un complemento del concepto de justicia social y una proyección desde el proceso formativo para la construcción de ciudadanos que trabajen en función de la transformación social y es un principio de lo expresado en el proyecto educativo institucional, que en sus principios manifiesta el «*Sentido de ciudadanía*», el cual se expresa mediante la creación de espacios de convivencia que faciliten la colaboración y el apoyo, mediante la consolidación en un ambiente de respeto, de apertura en las relaciones interpersonales, que aporten al desarrollo de la ética y al compromiso ciudadano, esencial en el discurso y la búsqueda de la paz. Igualmente, en el principio de «*Bienestar*», En cumplimiento de sus objetivos, adopta como principio el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad politécnica, igualmente brinda bienestar y contribuye a la formación integral del ser, queda así consignado que los docentes de la institución se inscriben al proyecto educativo institucional y expresan los sentidos de justicia social desde dicho ámbito.

Por su parte, los egresados y estudiantes consideran que ellos son formados integralmente, reconocen cómo el área de discapacidad ofrece una visión muy clara sobre la inclusión social, lo que contribuye a tener una mirada más integradora con elementos en su práctica profesional, testimonios como:



El tema de la inclusión se trabaja muy bien en la universidad, los docentes del área de discapacidad nos ayudan a conocer las poblaciones vulnerables, se hace más énfasis en los estudiantes con discapacidad porque son los que más van a encontrar cuando se egrese, cuando estemos listos para salir a trabajar, ya se tienen estos conceptos, es importante irradiar esto a los demás docentes que no están formados en la temática, también cuando llega un estudiante con alguna discapacidad es importante hacer un proceso de sensibilización, ojalá con toda la comunidad educativa, estudiantes, docentes, administrativos, empleados, padres de familia y comunidad en general (GFEE, 2017).

De igual forma, una egresada que trabaja con niños, se expresa así: «Un estudiante se arrima y me dice que hay unos estudiantes de primer grado que están tratando la parte de homosexualidad y le están diciendo gay a otro niño, a uno de primero» (GFEE, 2017), ya se generó conflicto en clase, la sugerencia es que busque ayuda, la asesoría de la psicóloga de la institución.

Consideran además que como es un tema muy sensible para la paz y la ciudadanía, se debe fortalecer mucho más, para ser trabajado en los contextos escolares desde las clases, hacer reflexiones sobre la diversidad de la humanidad, sobre las diferencias, sobre la riqueza que se posee por ser diferente, diverso; esta reflexión también debe ir al hogar, conversar con los padres de familia, discutir los pro y los contra, escuchar a cada uno sobre lo que piensa, luego los padres y docentes deben aportar su punto de vista, ser enfáticos en la riqueza de la diversidad, es allí en el hogar donde surgen todos los valores que se deben presentar en la convivencia con el otro, «*si se educa al niño, no habrá que castigar al adulto*», es el planteamiento de algunos autores, es posible que sí, cuando se le enseña a los niños el respeto por el otro, la tolerancia, el afecto por aquellos que tienen menos oportunidades, los niños son más sensibles, más cariñosos, más afectivos.

Las expresiones de los distintos actores docentes, estudiantes y egresados, en relación con dicha categoría, se orienta a darle sentido a la formación integral y una visión humanista, que permite evidenciar expresiones de solidaridad, equidad e inclusión, la cual está implícita en la formación profesional del Politécnico. Es claro que para los actores la formación integral hace referencia a los conocimientos y valores que dan cuenta de la formación de ciudadanos que buscan el bien común y que involucra la familia y la escuela, como instituciones que promueven dichos valores de educar para la vida.

Reconocen que el área de discapacidad, inmersa en el currículo, es la dinamizadora de una práctica social inclusiva y permite una formación desde la diferencia, desde el reconocimiento del otro, que vista desde las prácticas

discursivas «toman forma en las actuaciones de las instituciones y de los sujetos, estos se reflejan en los procedimientos, las estrategias y las pautas de actuación, las regularizaciones, los protocolos» (Ver referente teórico), lo que le da sentido al proceso formativo que se «entiende desde la integralidad de la persona, con valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, que desarrolle la capacidad de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a emprender, aprender a convivir y aprender a trascender, para que él, sea sujeto instruido, con facultades espirituales y físicas». Zayas y González, (1999) (ver referente teórico) y que está inmerso en las discusiones institucionales y de los actores

### ***Convivencia***

En relación con esta categoría, donde sobresalen testimonios de parte de los egresados, quienes manifiestan que el aprendizaje que adquirirían en su proceso de formación universitaria, lo complementaban de manera importante, desde las prácticas que hacían en las diferentes comunidades; decían que desde el aula, algunos docentes les contaban historias que ellos habían vivenciado en su labor docente, esto, buscando sensibilizar a sus alumnos, sobre todo cuando notaban que se presentaban altercados entre los estudiantes, muy notorio en asignaturas como Seminario y Trabajo de Grado, donde les corresponde trabajar en equipo, a muchos de los estudiantes se les dificulta y esto acarrea encuentros, choques, recelos, allí es donde los docentes pueden mediar, haciendo claridad sobre lo que debe ser verdaderamente un trabajo en equipo, sobre la responsabilidad que se asume al abordar estas asignaturas, pues es aquí donde los estudiantes recogen gran parte de lo que han visto en toda su carrera, eso es lo difícil para ellos, articular todo lo que traen de semestres anteriores, quizás ahí hay momentos donde los docentes pueden intervenir, aportar desde su experiencia, aunque en los contenidos a trabajar no aparezcan en el tema, se pueden tocar algunas situaciones que aporten a la solución de problemas y a mejorar la convivencia, frente a esto algunos egresados coincidían en que recuerdan a una docente que hablaba de los conflictos que pasaban en la ciudad, en el barrio, en el lugar en el que estamos ubicados, ella decía : « Esto sucede y ante esto hay que actuar así, luego nos ponía a trabajar en equipo para resolver la solución» (GFEE, 2017).

Comentaban también los egresados que algunos docentes tocaban el tema de la convivencia y anteponían que, de acuerdo al contexto donde se estaba ubicado, también hay que tener cuidado, porque como docentes hay

veces que se tienen amenazas, porque en muchos lugares los docentes no son bien vistos, hay veces que los ven como quienes le abren la conciencia a la comunidad, quienes buscan que la comunidad sea crítica frente a muchos que quieren explotarlos, que desean pasar por encima de ellos y sacar frutos personales, es allí donde como docentes tratan de reestructurar a la comunidad, esa cuadrita, ese barrio ahí chiquito, esas primeras familias que se acercan a las instituciones educativas; como existen otros espacios donde de una vez te van a colocar la barrera: «No, nosotros decidimos qué se va a hacer y de ahí no puedes mediar más, no puedes hacer nada más y si no le gusta entonces usted asume las consecuencias» (GFEE, 2017).

Otra egresada manifiesta que las vivencias que tienen desde las prácticas institucionales, donde las envían a diferentes espacios de ciudad, les permite madurar y tomar conciencia, porque en las aulas no les enseñan a tomar determinaciones donde estén involucradas sus vidas, es difícil que un docente les explique esto, los asesores sí les manifiestan que tengan cuidado, que porten el uniforme institucional, que tengan un distintivo del sitio de práctica, de esta forma es más fácil que sea aceptado y reconocido por los jóvenes de las diferentes bandas existentes, pero es uno quien vive esa experiencia que debe saber cómo actúa, porque a pesar de que a nivel institucional se implementó la Cátedra por la Paz, incluso algunas instituciones de educación superior, han implementado hasta diplomados y se ha convertido en un área obligatoria en el pensum académico de los colegios; sin embargo, creemos que eso no se enseña ni en la escuela ni en la universidad, eso se aprende desde el hogar, los padres se convierten en modelos de sus hijos, es allí en el seno del hogar donde se cimientan todos los valores, de manera que la norma, el respeto, la convivencia, se inicie en el hogar y se complementa en la escuela, de esta forma se van a tener adultos respetuosos, sensibles, con mayor facilidad de convivir con los demás, con la finalidad de aportar a la construcción de un mundo mejor.

Manifiestan los estudiantes que están en práctica investigativa en las instituciones educativas que allí se cuenta con una herramienta eficaz que es el Manual de Convivencia, es importante que todos lo conozcan, que se socialice en todos los grupos, que antes de ingresar a estudiar conozcan claramente los parámetros del manual, porque esto permite tener límites, poner las reglas claras, de lo contrario, podría llevar a problemas de convivencia, de acatamiento de la norma, de no respeto a la sana convivencia; de acuerdo con estos testimonios, se asume la posición de Vygotsky, quien plantea que el sentido va más allá de las palabras, es decir, que aunque viven en la relación,

estas no encuentran su final en ellas, al vincular el sentido con las emociones y los afectos a la par con las construcciones sociales que se van estableciendo bajo los criterios de nuevas representaciones subjetivas e intersubjetivas. En la interacción social y la interacción discursiva, los testimonios de aquellos consultados dan cuenta de su identificación, al expresar se sienten actores políticos, porque están contribuyendo a que las comunidades se orienten, se formen, tengan actitud crítica frente a quienes llegan con discursos donde primen los beneficios comunes a los beneficios de toda la comunidad.

De acuerdo con los testimonios expresados, se puede deducir que el sentido es asumido por quien tiene la vivencia, es decir, se da en un contexto determinado, en una temporalidad y espacialidad muy propias de cada ser humano, lo que le permite a ese ser construir una subjetividad propia y cuando entra en contacto con sus semejantes, con su comunidad, con su entorno, esa vivencia se convierte en intersubjetiva.

### *Formas de hacer*

Frente a esta categoría, se escuchaban testimonios de egresados que planteaban que el Ser docente, hacía referencia a un sentido de pertenencia, un gusto por lo que se hace, lo cual debe estar en mi presente, en todo momento, no es solo tener un título, también es tener sensibilidad con la parte social, es como ese sentido de pertenecía cuando uno transmite un conocimiento, cuando se comparte con los estudiantes, desde las cosas más pequeñas, ellos captan lo que se pretende compartir, uno no engaña a nadie, uno se engaña a sí mismo, si no te sientes identificado con lo que estás haciendo, es muy delicado, con todas las personas es importante tener esa capacidad de escuchar, pero con los estudiantes todavía más, hay veces que uno se convierte en el paño de lágrimas de ellos, porque no le tienen confianza a sus padres, porque casi no se ven, entonces tampoco cuentan con ellos, allí es importante escuchar, sin juzgar, brindar una voz de aliento, como que ellos al menos se expresen en ese espacio que van a compartir en esta área deportiva, es un espacio que los estudiantes sienten, disfrutan, se la gozan, porque ellos mismos manifiestan que allí pueden correr, sentirse libres. Quienes trabajamos con el movimiento nos debemos sentir muy afortunados, porque sentimos que llegamos más fácil a los estudiantes que en otras áreas, por eso debemos hacer que sea un espacio de mucho disfrute, al menos uno brindar ese granito a la construcción de niños, adolescentes y jóvenes más felices, de hacerles tomar conciencia de que para pelear se necesitan dos y que si yo tengo claro el concepto de compartir,

de respetar, de convivir, no tengo porque igualarme con otro que no entiende y que desea pelear, yo no sigo el juego, yo me retiro, le cuento a la docente y de esta forma evito dificultades, evito problemas.

A partir de estas enseñanzas los estudiantes van teniendo claro cómo actuar en esos momentos donde se ven presionados por otros, esa es la labor del docente, del que decide enseñar, es mostrar el camino de la paz, de la tranquilidad, de la convivencia. El mundo atraviesa cambios en todos los aspectos, los problemas de la educación hoy son difíciles, la preocupación por realizar su labor es constante, sin embargo, para los docentes de hoy, lo difícil que se hace vivir en la complejidad del mundo actual, requiere que se adapten a estas nuevas exigencias, en la época que fueron formados, todo era diferente, los estudiantes de hoy, poseen más tecnología, más alternativas de aprendizajes, más formas de acercarse al conocimiento, esos son nuevos retos para los docentes de hoy.

Ante estas circunstancias, es importante tener una conciencia abierta al aprendizaje, estar atentos a aprender constantemente, a estar actualizados periódicamente, por eso, los docentes activos, tienen mayor capacidad de adaptación a cualquier situación que se les presente, esa es en última instancia la buena actitud, la buena disposición, la reflexión constante.

Para el análisis de las prácticas discursivas, retomamos lo expresado por los investigadores sobre el concepto de formación, que se asume como:

Un proceso autónomo, permanente, esencialmente histórico, generador de poder y un fin en sí mismo que, mediado por la cultura y diversas subjetividades, aporta a la configuración del ser del hombre desde sus disposiciones y talentos para realizar acciones concretas en función de la transformación de la realidad social.

Aquí la subjetividad tiene que ver con la influencia que tienen sobre el individuo las instituciones, los docentes, las relaciones entre subjetividades y los conocimientos.

Tabla 1. *Matriz de interpretación de los sentidos en discurso institucional.*

SENTIDOS SUBJETIVOS	SENTIDO OBJETIVOS
<p>Desde los docentes se evidencia que el sentido de la educación para la paz es un asunto «Político y coyuntural» que no ha sido asumido en su práctica pedagógica como tal. Sin embargo, consideran que las acciones en el aula los convierten en actores que promueven la convivencia y la paz desde sus intencionalidades pedagógicas.</p> <p>Igualmente, para los egresados las vivencias desde sus prácticas comunitarias, los han llevado a una toma de conciencia frente a la necesidad de construir referentes de vida en función de la convivencia, la solidaridad y el respeto a la diferencia</p> <p>Por su parte, los estudiantes no evidencian conscientemente las acciones en torno a la educación para la paz como un asunto inmerso en el proceso formativo, por lo cual fueron pocas las expresiones que le den sentido a dicho concepto, aunque reconocen que en el proceso se promueven acciones que la favorecen.</p> <p>Desde esta perspectiva, los docentes y egresados se conciben como sujetos críticos y auto críticos de sus procesos, expresan sus sentidos desde diferentes posibilidades de interrelaciones con los contextos educativos y la realidad social que enfrentan desde sus modos de actuación profesional.</p> <p>En este contexto, el sentido desde los actores como subjetivados, se reconoce en su compromiso e identidad, en su hacer educativo y en la formación de personas que puedan ser útiles a la sociedad, en acciones que redunden en el bien común, la ciudadanía, la solidaridad y el respeto por la diferencia, desde las actitudes, emociones y aspiraciones frente a su hacer pedagógico, que se transversaliza en la propuesta de la formación integral y humanista.</p> <p>Desde las practicas discursivas, los insumos que permiten inferir el trabajo pedagógico en torno a la educación para la paz, es su posición como sujetos críticos, que promueven la participación, la convivencia, el reconocimiento de la diferencia, la diversidad, el respeto, la justicia social, son indicios que se orientan en la perspectiva del bienestar social y el sentido de la paz como un ideal.</p>	<p>Los sentidos objetivados desde los actores dan cuenta de acciones pedagógicas que, a través de las estrategias implementadas en sus prácticas docentes, reconocen que logran movilizar pensamiento en torno a la construcción de una ciudadanía y desde la conciencia del otro y su diferencia, especialmente en lo relacionado con los saberes adquiridos desde el área de la discapacidad y que están integradas a un pensamiento institucional.</p> <p>Se asume la educación para la paz desde un pensamiento de gobierno, con una intencionalidad política que no permea el currículo actualmente, por lo cual no aparece explícito en los planes de estudio en el programa.</p> <p>Sin embargo, tanto los docentes y estudiantes, reconocen que se desarrollan estrategias didácticas que permiten vivenciar para el trabajo colaborativo, la convivencia, las prácticas deportivas comunitarias, lecturas de contexto, encuentro de saberes que desde la corporalidad y las expresiones motrices generan experiencias liberadoras que construyen ideales de ciudadanía</p> <p>Desde los sentidos objetivados, las relaciones interpersonales, los acercamientos a la realidad social, las experiencias de vida con actores en diferentes contextos educativos y sociales, son indicativos del proceso de formación que implica construcción de actores sociales que se repiensa desde «el otro y los otros», como posibilidades del modo de actuación, objetivado en prácticas motrices y expresiones que desde la lúdica y la pedagogía le dan sentido a su quehacer docente.</p> <p>Es importante el reconocimiento de la formación en valores como el respeto, la ciudadanía, la tolerancia, la diversidad y la inclusión como elementos transformadores de sus vivencias, que le permiten objetivar en la realidad social, la construcción de ciudadanía desde sus acciones formadoras y se lee en sus discursos responsabilidad social de la universidad y da pie a un pensamiento en torno a la educación para la paz</p>

SENTIDOS INTERSUBJETIVOS	SENTIDOS INTER-OBJETIVOS
<p>Desde el sentido de la intersubjetividad, se reconocen los actores como sujetos críticos que han logrado en los procesos formativos la adquisición de valores, que le permiten actuar con consecuencia con el sentido del ser ciudadanos y en la búsqueda del bienestar social, para constituirse en actores participativos y activos para realizar, desde sus prácticas pedagógicas, acciones transformadoras de la realidad social.</p> <p>En esta perspectiva, el proceso formativo centrado en el desarrollo del Ser, es asumido desde su integralidad y da cuenta de los aprendizajes desde la puesta en acción del conocimiento, que implica el desarrollo de competencias para la comprensión de la realidad y el discernimiento de la práctica desde los contextos específicos, lo cual da cuenta de que la formación recibida los habilita y sensibiliza en su modo de actuación profesional, coherente con la integralidad del proceso <i>«formarse es el proceso de construirse así mismo»</i>, <i>«la formación entendida como un proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad»</i>, por lo cual el Sistema Educativo debe atender a la formación para las nuevas generaciones, (Zayas y González, 1999) Ver referente teórico. Desde las prácticas de los egresados, se encuentra el sentido intersubjetivo, pues se evidencia en las relaciones interpersonales que logran con la comunidad y que se reconoce en sus discursos como dinamizadores de procesos sociales, que desde sus prácticas, recreativas, deportivas y motrices aportan a los niños, jóvenes, adultos referentes de convivencia, respeto por la diferencia, la tolerancia, la justicia social para la construcción de la ciudadanía y la educación para la paz, lo que da cuenta de la intencionalidad formativa desde la institución y la facultad.</p> <p>Las experiencias vivenciadas permiten a los egresados repensarse como sujetos relacionales que aplican los conocimientos desde sus saberes, pero que principalmente contribuyen al bienestar social de las comunidades donde se encuentran.</p>	<p>En la perspectiva inter-objetiva, el análisis sistémico de la realidad social a la cual se enfrentan los docentes y egresados en sus prácticas pedagógicas y la realidad vivenciada por los estudiantes en sus diferentes cotidianidades, dan cuenta del sentido de la educación para la paz, como un ideal al cual deben construir desde sus diversos modos y contextos de actuación como licenciados.</p> <p>Lo anterior evidencia que hay estrecho vínculo entre las categorías analizadas que se entretujan para desarrollar los valores, conocimiento, actitudes y aptitudes requeridas para la práctica pedagógica transformadora y que dan cuenta de la intención de formar integralmente y desde lo humanístico a los profesionales, en lo que los autores llaman <i>«plexo de relaciones que se mueven entre la experiencia y la racionalización de la experiencia»</i> (Vargas y Peeder, 2009, p. 8). Ver referente teórico.</p> <p>Se asume la educación para la paz como un asunto de responsabilidad social de la universidad, lo cual sí está inmerso en la intencionalidad de la formación integral. Desde la perspectiva de los docentes se deja clara la necesidad de profundizar en dicho concepto, considera fundamental formar integralmente a los profesionales, para que asuman el compromiso con la transformación de la realidad social.</p> <p>Aunque en el análisis textual no se identifican posturas teóricas concretas sobre la educación para la paz, en las prácticas se develan las estrategias pedagógicas que contribuyen a que los profesionales se asuman desde sus realidades en sus prácticas docentes, como sujetos actores de un proceso transformador de la realidad social.</p> <p>La intencionalidad formativa trasciende así los discursos políticos y establecidas como referentes para la formación de los profesionales, que deben estar más <i>«centradas en Ser, más que en el Hacer»</i>, lo que permite hablar de una <i>«formación integral»</i>, como se expresa en las intencionalidades formativas de los discursos institucionales, que dan cuenta del sentido inter-objetivo, que contribuye a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.</p>





# **©APÍTULO 11**

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LA FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA CATÓLICA  
DEL NORTE (FUNCN)**

**Autora**

Andrea Carolina Perneth Montañez

## Perspectiva pedagógica

Desde la revisión documental, la Facultad de Educación retoma las ideas de Giroux (2015) para sustentar el enfoque de la pedagogía para la comprensión, esta, a su vez, desde un enfoque formativo socio-crítico que se sustenta en tres pilares, a saber:

1). Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas. 2) Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades. 3). Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el saber de clase, no son universales en a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (p. 72).

Desde la perspectiva de los estudiantes, estos retoman el aprendizaje significativo más que la pedagogía para la comprensión en la descripción de sus experiencias de aprendizaje.

En los grupos focales y entrevistas con los docentes, el discurso no evidencia un fuerte enfoque en la pedagogía de la comprensión en tanto no se hacen explícitas las formas de articular dicha pedagogía a las actividades de sus prácticas docentes. Más bien, apuntan al desarrollo de aprendizajes situados y colaborativos desde la generación de recursos didácticos para que los estudiantes construyan sus propios «andamiajes», los cuales remiten de una manera más directa a la pedagogía constructivista.

Vemos en consecuencia que el docente tiene mayor influencia en las percepciones de los estudiantes sobre la pedagogía institucional, por lo cual, si los estudiantes no han desarrollado un discurso en torno a la pedagogía para la comprensión, ello puede tener cierta relación con el discurso de los docentes. Por supuesto, esta es una afirmación que necesita una mayor confirmación. Sin embargo, la divergencia entre las reglamentaciones institucionales y el discurso plantea la doble pregunta por la vinculación de los docentes a la normativa institucional; y la vinculación de los estudiantes al discurso institucional desde las normativas, o desde su adherencia al discurso docente.

Así los discursos del poder, recreados a partir de las jerarquías al interior de la vida institucional (docentes-directivos), deben ser revisados para generar mayor coherencia al interior de la práctica educativa y lograr que el discurso de los profesores valide el enfoque pedagógico institucional.

Ahora bien, independientemente de esta divergencia, los valores que promueven los documentos —y que se relacionan con la paz—, están visibles en el discurso de los docentes y también en el discurso de los estudiantes, como veremos en los siguientes apartados del análisis. Esa manifestación en el discurso pone de relieve el hecho de que los discursos se explicitan en el lenguaje, sin tener como base un soporte conceptual para su teorización.

### **Justicia social**

En diferentes apartados de las normativas institucionales se lee la importancia de desarrollar criterios éticos asociados a la justicia y a la participación social de los futuros licenciados. Esta apuesta ética desde la construcción de valores para el desarrollo humano recurre no solo a la justicia, también a la solidaridad, a la fraternidad y a la comprensión del otro como pilares de una educación con calidad. En detalle:

La relación que se entreteje entre la mediación pedagógica y el docente es asumida como esa ruta final que hará posible una educación con calidad, con pertinencia, co-responsable y respetuosa tanto del sujeto educativo como de su entorno y contexto; dicha ruta, debe estar enraizada en una dialogicidad entre todos los sujetos involucrados con el fin de formar personas justas, solidarias, fraternas y con la capacidad de hospedar al otro en su realidad tanto social como cultural (PEF, p. 242).

En cuanto a los estudiantes, la participación y respeto por la diferencia son las dos características relacionadas con la justicia social desde sus escenarios de formación.

En relación con los docentes, ellos asocian la justicia social con la participación, la solidaridad frente a las situaciones de los estudiantes, y su comprensión en torno a las condiciones geográficas, económicas y de conectividad de los estudiantes. En general, las reglamentaciones institucionales —hablando desde un plano interobjetivo— se sustentan desde la noción de «*sentido humano*», entendido en la Facultad como el desarrollo de valores cristianos con foco en la solidaridad, el respeto y la comprensión de las características propias del individuo y de sus contextos.

También, la construcción ética del ser humano se piensa a partir de valores como la participación y el liderazgo; la comunicación y la gestión; y la organización y confianza (Cfr. PEF, 2015, p. 213), todos ellos esenciales para el ejercicio de la paz y la ciudadanía, tal y como estas se conciben en el desarrollo

de la investigación. Recordemos por ejemplo el trabajo de Boqué y Montserrat (2014), que señala para el caso español una educación para la paz entendida precisamente como «un proceso que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura que ayuda a las personas a analizar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia» (p. 3). Sin duda, el liderazgo, la gestión y la participación podrán aportar al logro de este posicionamiento de los sujetos ante las realidades que los confronta.

### **Respeto por la diferencia**

La Facultad de Educación, y en general la fundación, se sitúa en sintonía con la Doctrina Social de la Iglesia, acogiendo los siguientes principios institucionales ligados a la igualdad de sexo y raza, la libertad académica, y el respeto a las personas y sus valores.

La Fundación Universitaria Católica del Norte estará abierta a todas las personas, sin distinción de raza, sexo o condición económica social, siguiendo los grandes principios y valores cristianos (...) Cumpliendo así la función de reelaborar nuevas concepciones de la ciencia, la tecnología, el arte, teniendo siempre en cuenta el respeto debido a la autonomía y la libertad académica de investigación y enseñanza (...) dentro de claros criterios éticos cristianos, que garantizan el respeto a las personas y sus valores (PEF, 2015, p. 21).

En un plano intersubjetivo, el énfasis está puesto en la atención a poblaciones vulnerables desde la ruralidad, ofreciendo la posibilidad de estudio a comunidades apartadas y fortaleciendo las políticas —así como el discurso— en torno a la inclusión en las diferentes esferas institucionales que incluyen el currículo, la administración, las políticas de diseño de contenidos educativos, los recursos audiovisuales y los convenios a favor de la inclusión educativa.

En el discurso de los estudiantes, el énfasis está puesto en la posibilidad de desarrollar actividades que tienen en cuenta la diversidad de contextos. No existe una aproximación significativa a discursos de género, o de inclusión/exclusión; sino más bien a temáticas relacionadas con el respeto a los tiempos de los estudiantes en el trabajo en equipo y durante la comunicación con otros compañeros de los cursos.

Los docentes, por su parte, mencionaron el respeto a la diversidad como la capacidad de reconocer que cada persona tiene características muy diferentes y que ello influye en sus desempeños académicos y en su forma de

ver el mundo. Como ejemplos se retoman las expresiones de los profesores de la facultad en torno a las actividades realizadas con los estudiantes durante los encuentros sincrónicos y otros espacios de interacción del curso. Ellos mencionan la participación respetuosa en los encuentros, el desarrollo de debates a través de foros para reconocer la diferencia del otro en sus formas de pensar el mundo, y el respeto que los estudiantes logran percibir en las actividades de los cursos, pues en general tienen en cuenta el contexto y las circunstancias particulares de los estudiantes.

Es preciso agregar que las interacciones de los estudiantes en la virtualidad son más limitadas que en escenarios presenciales y ello reduce el conflicto entre los primeros, especialmente en las prácticas comunicativas que evidencian irrespeto entre compañeros. Así el irrespeto verbal es poco frecuente o inexistente en los espacios virtuales de la Facultad; y las actitudes abusivas se observan tan solo en el incumplimiento de los acuerdos a los que llegan los estudiantes en sus trabajos grupales. En general, el respeto por la diferencia del otro es un aspecto que logra garantizarse en los escenarios virtuales, precisamente por el mencionado distanciamiento físico entre ellos.

## Convivencia

En el plano interobjetivo asociado a las leyes y reglamentaciones, la Facultad de Educación contempla una serie de valores que —articulados también a los valores cristianos de su filosofía institucional—, configuran el panorama de la convivencia entre sus diferentes actores. Estos valores son los citados a continuación (PEF, 2015, p. 21):

*Servicio*: entendido como la disposición para atender las necesidades de los otros con el fin de responder satisfactoriamente con sentido de solidaridad y humanidad, con criterios de honestidad como el comportamiento ético y recto que está acorde con el ideal de ser humano de la Institución.

*Justicia*: actuar con ecuanimidad y objetividad en todas las dimensiones con las que interactuamos, laboral, social, familiar y personalmente, entre las que se incluye el respeto como la consideración por el otro, por sus actitudes, manifestaciones y comportamientos, por las formas de ser, pensar y actuar, reconociéndolo con todos sus derechos.

*Paz*: conciencia de que solo la justicia social y el respeto a los derechos humanos traerán paz y desarrollo en la perspectiva de buscar un ser humano social e integral.

*Pluralismo*: el reconocimiento de la riqueza que aportan las diferencias y el universalismo en el marco de la tarea abierta que se tiene como institución de educación superior, procurando que las diferencias no provoquen división sino construcción de una comunidad universal, en una casa común, con un sentido común.

En consonancia con lo anterior, la institución ha realizado actividades innovadoras de pastoral y bienestar para promover la convivencia entre los estudiantes, docentes y administrativos de la institución. Entre estas actividades se cuentan los encuentros espirituales virtuales y encuentros virtuales de egresados.

Ambas iniciativas han logrado buena aceptación y participación del público de estudiantes, permitiendo que estos se unan en un espacio común mediado por tecnologías virtuales. Además, la convivencia se enriquece desde los espacios de participación democrática de docentes y estudiantes en las decisiones institucionales.

En general, y tal como veíamos en el apartado anterior, la convivencia está asociada al respeto, y se entiende como una forma de aceptar y comprometerse con los acuerdos entre docentes-estudiantes y entre equipos de estudiantes.

### **Sobre lo político**

A nivel institucional desde el plano interobjetivo que se afirma en las reglamentaciones, se retoman los aspectos mencionados sobre la paz y el pluralismo señalados en el apartado anterior sobre Convivencia; y se incluye en este caso la *excelencia humana* como una característica de los egresados en su aporte al *progreso* de una nación. Puntualmente «la excelencia humana es entendida como dar lo mejor de sí mismo, de tal manera que sus egresados sean humana y profesionalmente competitivos en su contribución al progreso integral de los pueblos» (PEF, 2015, p. 72).

Esta visión del progreso desde la influencia que pueden tener los egresados les otorga un grado de poder político desde su participación activa en la sociedad a través de los conocimientos y habilidades que la universidad les propuso como meta. El ideal del pluralismo se suma también a esa meta, y tiene que ver con la posibilidad del estudiante de generar propuestas solidarias, equitativas y respetuosas de la diferencia en sus futuros entornos laborales.

Precisamente, los estudiantes hacen referencia a propuestas de grado, cuyo interés recae en el desarrollo de valores a través de la literatura, o el trabajo en torno a la cátedra de la paz en las instituciones educativas en las cuales realizan su práctica docente al finalizar la licenciatura. Estas acciones se suman a otras como la participación de los estudiantes en el consejo académico como representantes estudiantiles; su vinculación a eventos tales como simposios, semilleros de investigación o cátedras abiertas que aportan al desarrollo de sus habilidades para la socialización, el liderazgo y la atención a las necesidades de su entorno, desde la investigación y el pensamiento crítico que generan los espacios de intercambio académico.

En consonancia con lo anterior, los docentes hacen referencia al pensamiento crítico como un componente esencial de las actividades a realizar por los estudiantes en sus cursos de licenciatura; y la argumentación como un requerimiento de sus trabajos escritos u otros audiovisuales. Ello nos lleva a una visión de la ciudadanía desde la formación de sujetos capaces de intervenir en las decisiones democráticas del país, de su contexto educativo o de sus ciudades, teniendo en cuenta una lectura crítica de las realidades de su entorno.



# **© APÍTULO 12**

---

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD  
COOPERATIVA DE  
COLOMBIA (UCC)**

**Autor**

Juan Carlos Pérez Soto

## Horizonte institucional

**E**n el Proyecto Educativo del Programa –PEP– de la Licenciatura en Matemáticas e Informática, se logra evidenciar que la Universidad Cooperativa de Colombia fortalece los procesos de construcción de ciudadanía, puesto que en sus objetivos de formación está la propuesta de desarrollar en sus estudiantes la capacidad para que generen y lideren procesos educativos, pedagógicos y didácticos actualizados, pertinentes y significativos a su contexto y problemática social, lo cual va ligado con el objetivo de formar integralmente profesionales en la educación, con valores como la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad (valores institucionales); además de principios éticos, capacidades intelectuales, habilidades instrumentales que interactúen en el entorno local, regional o nacional, e incluso internacional, pues un buen ciudadano debe involucrarse en la solución de los problemas de su comunidad, con el componente adicional que proporciona el lema de la Universidad: «Formar profesionales con criterios políticos», lo cual invita a participar en proyectos de beneficio común, partiendo desde el ámbito familiar hasta el comunitario y de la nación a la que pertenece.

Los valores que la institución fomenta, como son la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad, están inmersos en los principios orientadores de la educación para la paz en nuestro país, fortaleciendo el proceso de formación de futuros maestros con responsabilidad social a partir del trabajo colectivo y la interdisciplinariedad.

Es importante también resaltar que uno de los principios que promueve la universidad, está fundamentado en la creación de la cultura científica, de convivencia, de pluralismo, de solidaridad, de participación democrática y de preservación del medio ambiente; así mismo, la creación de mecanismos educativos hacia la formación de una conciencia internacional, fortalecimiento de los derechos humanos y el incremento de la justicia social (PEP, 2013), lo cual favorece la transformación de la sociedad en un espacio más inclusivo y de participación para todos.

## Modelo pedagógico

La Universidad propone en general un modelo educativo con enfoque por competencias, cuyo fundamento teórico está en la pedagogía crítica, entendiendo la educación como una acción comunicativa, en una relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, que permiten a los alumnos progresivamente conquistar su autonomía. Esta concepción de

educación prepara a los estudiantes para el mundo de la vida, conformado a su vez por tres mundos: el objetivo (naturaleza), el subjetivo (personas) y el intersubjetivo (sociedad). El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades en las que prima el discurso estético y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales, cuyo discurso es esencialmente ético (Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia, 2013). Previamente, se tenían definidas las políticas para autoevaluación, acreditación y los lineamientos curriculares y pedagógicos, en consonancia con el paradigma socio-educativo humanista. Teniendo como referencia la teoría curricular vista desde una cultura social y académica, los docentes son mediadores de la cultura social, al traducirla en una cultura académica institucional; por consiguiente, en el currículo se definen los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se desarrolla la cultura académica, según las necesidades sociales, procurando el fortalecimiento del Estado Social de Derecho. De esta manera, se coadyuva en la construcción de ciudadanía, a partir del reconocimiento del contexto y la toma de decisiones para llegar a acuerdos comunes.

En la Universidad Cooperativa de Colombia se ha adoptado la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), como estrategia para optimizar el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Esta metodología comprende cinco momentos, a saber: Momento presencial, autoaprendizaje, trabajo en equipo, acompañamiento y evaluación. La asignación de tiempo para el desarrollo de estos momentos, da origen a los créditos académicos de la asignatura. Esta metodología se sustenta en el principio de contextualización de los contenidos desde la doble relación: Lo que saben de los contenidos y lo que saben de la manera cómo los contenidos se aplican en su desempeño, lo que hace que los contenidos formativos sean significativos y relevantes, con vínculo efectivo con la vida real. De todo lo anterior se concluye que se pueden visualizar acciones y declaraciones para la construcción de ciudadanía, que de alguna manera incluyen la educación para la paz, sobre todo cuando se habla de formación integral, aunque no se escriban específicamente las palabras «educación para la paz».

### ***Componente curricular***

La Universidad Cooperativa de Colombia emplea los lineamientos curriculares para la enseñanza de las matemáticas establecidos por el MEN, abordándolos en los procesos que orientan el desempeño y los pensamientos para la formación de competencias específicas. Con ello se busca dar respuesta

a la necesidad de brindar una educación de calidad para los ciudadanos, reconocer el valor social de la formación matemática y el papel de las matemáticas en la consolidación de los valores democráticos, con lo que se vislumbra tácitamente que se fortalecen los procesos de formación para la paz y la construcción de ciudadanía, al consolidar los valores democráticos, se incluyen la paz y la ciudadanía.

Los lineamientos curriculares de matemáticas definidos por el MEN, conciben la aplicación de cinco procesos generales de la actividad matemática, los cuales son: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar, razonar y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos; que de la mano con los cinco pensamientos matemáticos, estructuran los estándares de competencias básicas de matemáticas, las cuales permiten definir la complejidad creciente de los aprendizajes a lo largo del proceso educativo mediado por los diferentes contextos, ambientes y situaciones de aprendizaje significativo, favoreciendo, de esta forma, un currículo de calidad que promueva la participación de la educación para la paz, enfatizado en el objetivo de educar para una conciencia crítica y transformadora que ayude a identificar patrones conflictivos en las sociedades, y a desaprender conductas violentas que resultan a veces invisibles.

A pesar de la rigidez que supone una imposición de lineamientos curriculares por parte del Ministerio, la universidad ha trascendido de un concepto de currículo entendido como «conjunto de políticas, valores, principios, metas formativas, planes de estudio, programas, metodologías, mediaciones pedagógicas, recursos humanos, académicos, tecnológicos y físicos formulados para contribuir a la formación integral del estudiante, con criterios políticos y alcanzar las metas del Proyecto Institucional, en concordancia con las necesidades sociales y el fortalecimiento del Estado Social de Derecho» (PEB, 2013, pp. 12-13), a una concepción del mismo, como

Todo aquello a lo que la institución le asigne valor educativo. De esta manera el plan de estudios es un componente del currículo; tal vez su columna vertebral... El currículo también integra todos los aspectos que están por fuera de un plan de estudios tales como las labores administrativas de la institución, las actividades deportivas y artísticas y aún las labores de mantenimiento de la misma (pei, 2013, p 36).

### ***Democracia y gobierno escolar***

La Universidad Cooperativa de Colombia tiene una estructura académica-administrativa mediante facultades, donde se incluye la conformación de los diferentes comités que tienen participación de estudiantes y egresados. Es así

como además de los comités que se conforman con invitación a los estudiantes y profesores (comité curricular, de investigaciones, de prácticas, etc., que no son por elección mediante votación), se tienen los órganos de gobierno, cuya conformación cuenta con representación de estudiantes y profesores, como son el Consejo de Facultad, el Consejo Académico y el Consejo Directivo Nacional, al que asisten todos los directores de las diferentes sedes de la Universidad en el país. Estos procesos ayudan a fortalecer los valores democráticos de la comunidad universitaria, dejando en evidencia la propuesta de formación en competencias ciudadanas, mediante la participación activa y responsable en las decisiones colectivas de los estudiantes y egresados.

### ***Procesos de convivencia***

La Universidad Cooperativa asume el rol de mediador educativo y gestor social, mediante la aplicación del reglamento académico estudiantil, entendido como un «Manual de convivencia», es decir, un contrato educativo, donde actores de la comunidad educativa tienen derechos y deberes; así mismo, se establecen los procedimientos e instancias para atender conflictos que se resuelven a la luz del reglamento, el cual está contenido en una norma superior, como es la Constitución y las Leyes vigentes en Colombia, permitiendo de esta forma fortalecer los procesos de construcción y participación ciudadana, donde se establece el respeto a la diferencia y equidad en términos de justicia social Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia (2008) Acuerdo 001 del 25 de Enero de 2008, por medio del cual se expide el Reglamento Académico para los programas de Pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia.

### ***Interacción con la comunidad***

En el Estatuto de Proyección Social de la Universidad, se describe cómo se lleva a cabo la interacción con la comunidad, demostrado la relación permanente y directa que tiene la Universidad con la sociedad, por medio de programas y proyectos donde convergen los diferentes sectores y actores sociales, vinculando Estado-Universidad-Comunidad en función de propuestas de servicios, de educación para la sociedad, el sector de la economía solidaria en alianza con los sectores públicos y privados Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia. (2005). Las prácticas establecidas en el currículo del programa dan cuenta de la preparación de los estudiantes de la Licenciatura para su vida como profesores y formadores de niños y jóvenes, inculcando los valores de las instituciones a las que van a realizar la práctica, como también los de la Universidad, en especial el de la solidaridad, que les permitirán fortalecer sus competencias ciudadanas, como también a sus alumnos de práctica, sembrando las bases para una acción transformadora.

# **©**APÍTULO 13

---

## **ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA, SOPETRÁN<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> La sigla ENSS hace referencia a la Escuela Normal Superior Santa Teresita.

## **Autores**

Sergio Andrés Manco Rueda  
Juan Carlos Pérez Soto



## Introducción

El análisis que se presenta, se hace desde las dos categorías base definidas para la investigación: educación para la paz (EP) y construcción de ciudadanía (CC), las cuales se van ubicando en las unidades de análisis identificadas como horizonte institucional, modelo pedagógico, componente curricular, democracia y gobierno escolar, procesos de convivencia, e interacción con la comunidad; unidades que a su vez incluyen dimensiones correspondientes a perfil del docente, objetivos de formación, valores y principios; concepción del docente, fundamentos conceptuales sobre formación de docentes; ejes de formación, elementos conceptuales sobre construcción de ciudadanía, componentes relacionados con educación para la paz, concepción de currículo, fundamentos conceptuales; organización y participación; conflicto, negociación, justicia; y contexto socio-cultural, político y territorial. Para estas categorías, unidades de análisis y dimensiones, se propusieron preguntas orientadoras que se desarrollan en el contenido del presente texto. El documento base de análisis aportado es el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, ubicada en el municipio de Sopetrán, Antioquia, el cual fue construido participativamente, como parte de los procesos institucionales de cumplimiento de normas para su funcionamiento, establecidos por el Gobierno (principios y fines de la Ley 115 de 1994 «Ley General de Educación»), como también de la dinámica de mejoramiento propia para la «concreción de un “sueño educativo” para una comunidad específica que demanda ser convertido en realidad». (Escuela Normal Superior Santa Teresita, 2017, p. 4). Adicionalmente, se destaca el subtítulo del PEI: «Formación de maestros para el preescolar y la básica primaria, con pertinencia en lo rural y centrado en el desarrollo de las competencias laborales básicas», donde se resalta la presencia de la Escuela Normal Superior (ENS) con 13 sedes alternas en sectores rurales del municipio y su propósito de desarrollar competencias laborales.

### Horizonte institucional

En el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de la Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán, se evidencia, en primera instancia, una construcción minuciosamente realizada, en cumplimiento de los lineamientos ministeriales, pero también como una propuesta con una identidad propia y pertinente para el contexto regional y local de la formación de futuros docentes para la transformación social de la comunidad a la que pertenece.

Al mencionar en la presentación del PEI de la ENSST (2017) «que apunta al logro de los principios y fines propuestos en la ley general de educación de 1994» (p. 1), se refuerza el hecho de que la ENS Santa Teresita es oficial y que esta Ley 115 de 1994 establece los fines de la educación en su artículo 5.º:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios... (Ley 115, 1994, p. 1).

Fines que desarrollan lo dispuesto en la norma superior, la Constitución Política de Colombia, que establece el artículo 67:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 29).

A lo largo del PEI, se establecen, de diferentes formas, los propósitos de educar para la paz y construcción de ciudadanía, aunque no se tengan cursos específicos en el plan de estudios de los diferentes grados que posean las palabras «paz» o «ciudadanía», de tal manera que desde variadas estrategias contenidas en el modelo pedagógico (declarado como de pedagogía activa con una tendencia socio crítica), basados en diversos autores, y en la proyección de actividades, se podría decir que la formación de maestros críticos con conciencia social, necesariamente, se da un tratamiento a estos dos temas de forma transversal, en la medida en que se pretende formar un maestro crítico e

íntegro, además de cumplir con los Estándares Básicos de Competencias (EBC), que tienen como propósito brindar parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado por grupos de grados 1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 7.º a 9.º y 10.º a 11.º, se fomentan valores y características que definen un perfil del docente de la Normal, de acuerdo con los estándares y competencias que promueven los EBC en ciudadanía, como se muestra a continuación:

La formación de la Escuela Normal se basa en una educación en principios articuladores a partir del reconocimiento de la familia, la sociedad y la escuela, lo cual influye implícitamente en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, incluyendo adicionalmente en sus objetivos principios democráticos, ambientales, valorativos, investigativos y cooperativos, favoreciendo en la comunidad educativa la sensibilidad, una gran capacidad de amar, dar y recibir, respetar y valorar las diferencias que contribuyen al crecimiento personal de quienes les rodean, desde el pluralismo y la confrontación civilizada.

En el Perfil del Docente, los Objetivos de Formación, Valores y Principios que hacen parte del horizonte institucional, se evidencia (en texto que se resalta), la formación hacia una educación para la paz y la construcción de ciudadanía:

### **Valores institucionales**

- **LA VIDA:** La Educación en la Escuela Normal Superior Santa Teresita, fomentará el derecho y respeto por la vida, mediante la práctica de la convivencia pacífica y el ejercicio de la discrepancia sin violencia, además desarrollará un amor por la naturaleza, sus recursos naturales y todos los seres vivos en general. (Se identifica acá Construcción de ciudadanía – Competencias cognitivas y emocionales).
- **LA DIGNIDAD:** Desarrollará sentimientos y valores que les permitirán a sus actores verse como personas valiosas, además de incrementar la autoestima en seres afectados y no afectados por el conflicto armado, para la formación de hombres y mujeres dignas. (Se identifica Educación para la Paz).
- **LO AMBIENTAL:** Fomentará en los estudiantes el amor por la naturaleza y su conservación, mediante la formación de una conciencia ética que sea capaz de discernir entre lo constructivo y lo nocivo y creará mecanismos de participación de estudiantes, maestros y comunidad

en general para el fortalecimiento de las condiciones ambientales de la región. (Se identifican construcción de ciudadanía /competencia de conocimiento) (ensst, 2017, p. 70-71).

### **Objetivos generales y específicos**

Formar maestros comprometidos con la comunidad para asumir con apertura las prácticas de la modernidad, con base en principios democráticos, ambientales, valorativos, investigativos y cooperativos; maestros dispuestos al cambio, líderes en la construcción de una patria justa, pluralista y participativa, a través del desarrollo de una actitud investigativa en su quehacer pedagógico.

Desarrollar en el maestro en formación competencias intelectuales, comunicativas, laborales, ciudadanas, investigativas y pedagógicas, que garanticen a futuro altos desempeños como lector de realidades, constructor e integrador de saberes, cuestionador de su práctica docente y diseñador de currículos pertinentes (ENSST, 2017, p. 71).

### ***Fundamentos filosóficos***

La educación normalista busca la superación de los conflictos y el reconocimiento del otro como hermano, promoviendo relaciones de interacción y respeto. Su formación axiológica centra los valores de la persona humana principalmente en: La capacidad crítica, la justicia, la paz, la tolerancia, la fraternidad, la alegría, la honestidad, la sencillez, la creatividad, la responsabilidad, la sensibilidad ecológica. (Se identifican Construcción de ciudadanía – educación para la paz). (ENSST, 2017, p. 71).

El proceso formativo de la Escuela Normal Superior Santa Teresita viene implementando sistemáticamente los cuatro grandes aprendizajes fundamentales, que a su vez constituyen los fines de la educación y son la clave para lograr el ejercicio responsable de sus derechos y deberes a saber, y que se encuentran incluidos en el perfil del docente:

- Aprender a conocer: excelencia académica
- Aprender a convivir: compromiso ético.
- Aprender a hacer: discernimiento vocacional
- Aprender a ser: construcción de identidad (ENSST,2017, p. 90).

### ***Perfil del maestro en formación***

Desde el convivir: Manifiesta actitudes que favorecen la solución de los conflictos y utiliza el diálogo y el consenso para tal fin.

### ***Perfil del formador de maestros***

Desde el saber: Una amplia capacidad discursiva que permite el desarrollo de competencias comunicativas.

Conocimientos en relación con las políticas de inclusión y referentes teóricos que le permitan disminuir las desigualdades sociales.

Desde el convivir: Actitudes que permiten la solución de los problemas a partir del diálogo y el consenso.

Capacidad para aplicar estrategias en la solución de conflictos al interior del espacio escolar.

Desarrolla competencias ciudadanas en sus estudiantes y en especial fortalece el desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales y el manejo de las emociones (ENSST,2017, p. 93).

### ***Modelo pedagógico***

La Escuela Normal Superior Santa Teresita, fundamenta la propuesta de formación en «El modelo de pedagogía activa con una tendencia socio crítica», en él se retoman principios de la pedagogía activa de Celestin Freinet, John Dewey, William Kilpatrick, y de la pedagogía crítica de autores como: Paulo Freire, Peter McLaren, Pablo Natorp (ENSST, 2017, p. 170).

Los maestros, estudiantes y padres de familia se vinculan a los procesos pedagógicos, investigativos, sociales y culturales, de tal manera que se sienten comprometidos con la propuesta de formación de la Escuela Normal Superior; esto a su vez favorece el diálogo, la concertación, el trabajo en equipo, la consolidación y confrontación de saberes, buscando no solo mejores niveles en términos académicos, sino también a un ser humano sensible, capaz de enfrentar los retos y desafíos impuestos por el mundo actual y un maestro comprometido con el cambio social, como se evidencia en los diferentes proyectos de la institución de la cual hacen parte activa: el programa de «educación sexual y construcción de ciudadanía para la vida y el amor», la «Cualificación de microcentros rurales», el «Carrusel de inglés», el «Carrusel de literatura infantil», la «Práctica pedagógica investigativa», el

comité de gestión de las TIC, el Foro-taller de educación física y demás eventos académico-pedagógicos (ENSST, 2017, p. 172).

### ***Componente curricular***

Según el PEI de la Escuela Normal Santa Teresita, en el centro del quehacer normalista, la persona esta vista desde una formación integral, entendida como un proceso mediante el cual la persona desarrolla su ser y procura sostener su capacidad intelectual de acuerdo con los retos propios del conocimiento, en tres dimensiones: Ser humano individual, Ser Social e Histórico y Ser Profesional Competente.

Como ser humano individual y en proceso de formación permanente, se reconoce en componentes universales del ser biológico, laborioso, comunicado, relacional, estético espiritual, creativo, reflexivo e histórico, que aprende a cultivarse en el ser gestor de su proyecto de vida.

Como ser social, capaz de integrarse con una visión de conjunto que lo hace reconocer como líder en diferentes escenarios de la vida familiar, laboral y de comunidad; miembro responsable de sus acciones sociales en grupo; capaz de comprometerse solidariamente en la realización de los proyectos organizacionales, sin detrimento de su proyecto de vida personal, ni el proyecto de país.

Y como un ser profesional que actúa con autonomía y capacidad para tomar decisiones, fruto de su capacidad de análisis y de emprendimiento; gestor de proyectos colectivos; trabajador cooperativo para transformar la realidad en sus lugares de desempeño; profesional competente en las organizaciones; conocedor de su saber pedagógico, de los métodos, y campos de aplicación; interlocutor en el área de formación pedagógica.

Es importante destacar que el Gobierno Nacional, desde el Ministerio de Educación, estableció el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Ley 1732 de 2014, relacionada con la implementación de la Cátedra de La Paz en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado.

El decreto establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre del 2015, «con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia»; esta asignatura será de carácter obligatorio, «Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional».

El objetivo principal de la cátedra es «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población».

Además, se estipuló que esta asignatura debe ser un espacio reflexivo y de formación en tomo a la convivencia con respeto, y por esta razón, debe estar articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento:

- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Educación ética y Valores humanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Escuela Normal Superior Santa Teresita, en su plan de estudios aborda las áreas mencionadas anteriormente, dando cumplimiento al mandato institucional, de forma general; pero no se evidencia una estructura de cómo es abordado en el plan de área y plan de aula, las asignaturas señaladas en el plan de estudios, lo cual no es visible identificar concretamente qué proceso de formación, estrategias pedagógicas y didácticas son las pertinentes para fortalecer la construcción de ciudadanía y una educación para la paz.

### ***Democracia y gobierno escolar***

La ENSSanta Teresita aborda la organización y participación democrática, establecida en los proyectos pedagógicos transversales y señalados en el art. 14 de la Ley 115 de 1994, los cual son: Educación Ambiental, Educación Sexual y Derechos Humanos (educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos). El PEI, establece el Gobierno Estudiantil de la siguiente forma:

Gobierno estudiantil: En la perspectiva de generar una cultura democrática y promover la participación, el Proyecto de Democracia denominado Gobierno Estudiantil, se propone una: Educación para la “Formación de Actitudes Democráticas” a través de la participación en actividades educativas, el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos para fomentar valores democráticos en la formación del alumno de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Nacional, los trece fines estipulados en la Ley para la Educación Colombiana, enfatizan la formación de un sujeto democrático, lo que ha facilitado el desarrollo de este Proyecto de Democracia, con el trabajo mancomunado de alumnos, profesores, directivos y agentes de la comunidad educativa (ENSST, 2017, p. 254).

### ***Procesos de convivencia***

En el Proyecto Educativo Institucional de la ENS Santa Teresita, con base en los procesos de convivencia, se contemplan programas y proyectos que favorecen la construcción de ciudadanía y la educación para la paz, mediante la formación de equipos líderes, fortaleciendo así las competencias ciudadanas en los tres grandes grupos que están representadas: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Mediante el programa de Mediadores de Convivencia, Paz y No Violencia, considera que en vista de que la Institución Educativa necesita formar niños, niñas y jóvenes capaces de pensar bien, sensibles hacia los demás, justos, libres, autónomos y, con sentido de pertenencia a una comunidad, capaces de solucionar los conflictos por vías pacíficas para construir una sociedad participativa y democrática, se decidió desde la coordinación de Bienestar Estudiantil conformar un equipo de líderes mediadores con los estudiantes que conformaban el Consejo Estudiantil; con el fin de que aprendan a analizar y discutir opciones para la resolución de los conflictos. El propósito es promover entre los estudiantes la formación de líderes mediadores en procesos de convivencia, paz y no violencia para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y fortalecer los ambientes escolares (ENSST, 2017, p. 252).

### ***Interacción con la comunidad***

El PEI de la Normal Santa Teresita, como se ha mencionado en este análisis, plantea varios programas y proyectos que de manera transversal abordan la educación para la paz y construcción de ciudadanía, que incluyen interacción con la comunidad. Particularmente, se destaca el proyecto de Bienestar por un «mejor vivir», propuesto como una unidad de apoyo para el mejoramiento de las condiciones psicológicas, físicas, culturales, sociales y ambientales de la comunidad educativa normalista, mediante la puesta en marcha de programas preventivos e interventivos, intra- e interinstitucionales, encaminados a garantizar la formación integral de los estudiantes e impulsando programas y actividades dirigidos al sano esparcimiento y aprovechamiento del tiempo libre. Todas las estrategias metodológicas que se puedan formular en el transcurso del proyecto serán tenidas en cuenta, tratando entonces de manejar de manera coordinada la aplicación y enriquecimiento del proyecto



en el entorno educativo y teniendo en cuenta las condiciones de los niños y jóvenes por grados y niveles.

La Escuela de Padres: “fortaleciendo la integración familia-escuela”, busca a través de este proyecto promover en los padres de familia una participación más activa, reflexiva y crítica en el proceso educativo de sus hijos, por medio de la conformación de grupos para la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y crisis que se presentan en su ciclo vital. Su propósito es contribuir al análisis y comprensión de los problemas que afectan a la familia, como factor fundamental para que los padres se comprometan en acciones de mejoramiento cualitativo, que les permita participar más eficazmente en la educación de sus hijos. (NSST, 2017, p. 250).

Adicionalmente, el servicio social estudiantil obligatorio, se constituye en un mecanismo formativo, que permite el desarrollo del proceso educativo de los educandos, no solo en el establecimiento educativo, sino también en el contexto familiar, en el ambiente y en la sociedad. Por ello, la ENS Santa Teresita fortalece su servicio a la comunidad educativa normalista, ofreciendo el apoyo de los estudiantes de Bachillerato, en grados 10 y 11, que están en el deber de prestar su servicio social estudiantil.

El objetivo general del servicio social es integrar a los jóvenes a la vida comunitaria, con el fin de contribuir a su formación social y cultural, a través de proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de valores, especialmente la solidaridad, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad, el sentido del trabajo y el aprovechamiento del tiempo libre (PEI, 2017, p. 253).

### ***Hallazgos***

El PEI de la ENS Santa Teresita del municipio de Sopetrán, en términos generales, presenta una propuesta educativa que intenta articular el discurso oficial, desde el sentido objetivo, en cuanto a la definición y aplicación de normas establecidas en la Constitución Política de Colombia (Art. 67) y demás leyes, decretos y reglamentos, pasando por la propuesta pedagógica asumida por la Institución Educativa, dentro de sus dinámicas de mejoramiento, con el discurso específico de la Institución que será transmitido a través de sus profesores y funcionarios a los estudiantes y comunidad, quienes en sus diferentes interacciones, en un sentido intersubjetivo, evidenciarán la efectividad del proyecto como una contribución al cambio social, partiendo de la formación integral que la institución brinda.

Ahora bien, a lo largo del documento, se observan numerosas referencias a las 2 las categorías de educación para la paz y construcción de ciudadanía, más de manera implícita que explícita, siendo la propuesta coherente con la trayectoria de la ENS Santa Teresita, que tiene sus inicios en el año 1937 y que a lo largo del tiempo se ha consolidado como una institución educativa de gran servicio a la comunidad, tanto en el área urbana, como en el área rural donde cuenta con 13 sedes, situación que representa una presencia estatal que de una manera directa a través de la educación ofrece a los estudiantes y a la comunidad, una alternativa de desarrollo personal, profesional y social. Es decir, que si la ENS cumple sus objetivos misionales y las directrices gubernamentales, en especial las de la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 y las posteriores sobre acreditación de escuelas normales superiores, estaría cumpliendo con el propósito de formar para la paz y la ciudadanía, afirmación que se reforzaría con el hecho de que el mismo Estado, que produce la norma, está encargado de ejercer la «suprema inspección y vigilancia», no haya realizado acciones disciplinarias a la ENS Santa Teresita. Pero se sabe que el Estado no ejerce bien su labor de promoción de la Educación, ni la de vigilancia, ni siquiera en los términos de ejercicio de poder, como lo plantea Michel Foucault en su obra *Vigilar y castigar*. El Ministerio de Educación, con las secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales y otras instancias (CESU, CNA, CONACES, CRES), generan un dispositivo que produce políticas públicas para la población, vigilan que se cumplan y castiga las infracciones. Pero la gestión y el funcionamiento del sistema educativo va más allá del Ministerio, debido a que la formación de formadores se ve enriquecida por la gestión de algunos directivos y la vocación de los mismos educandos, quienes trabajando en diferentes contextos y en sus prácticas educativas, generan verdaderos procesos de convivencia, respeto a las diferencias, participación democrática, justicia social, resiliencia, servicio a la comunidad, inclusión, entre otros, que sobreviven a las condiciones de conflicto presentes al interior de los municipios y del país.

La transmisión del discurso oficial, desde el Gobierno hasta la Normal, y el discurso específico desde esta, enriquecido y sustentado en un modelo pedagógico hacia los profesores de la ENS, está planteado en el PEI, y el discurso particular formativo desde los profesores de la ENS y sus estudiantes y comunidad está para ser evaluado permanentemente de manera oficial por la Normal misma, también a través de las pruebas Saber, como también realizando estudios de impacto de la ENS en la región.

# **©** APÍTULO 14

**ANÁLISIS DOCUMENTAL  
DEL PEI DE LA NORMAL  
SUPERIOR DE SONSON**

## **Autores**

Juan Carlos Franco Montoya  
José Federico Agudelo Torres

## Introducción

**P**ara el desarrollo del análisis se hace necesario tener presente que, en el marco general de la investigación, se tuvieron en cuenta dos coordenadas base (categorías), que establecieron los puntos de lectura de los documentos analizados, estas fueron: educación para la paz (EP) y construcción de ciudadanía (CC), Normal Superior de Sonsón (NSS). Y en el interior de estas se plantearon como subcategorías o vectores de análisis, política, convivencia, identidad, respeto a la diversidad, convivencia, perspectivas pedagógicas, democracia, justicia social, formas de hacer, que fueron configurando el entramado desde el cual se establecieron los acercamientos críticos a los documentos, como criterios de racionalidad analítica.

¿Cuáles son las coordenadas desde las cuales se está realizando el análisis? ¿Se han establecido unas coordenadas para hacer la crítica de los supuestos que se plantean en los documentos?

- Criterios de racionalidad (lógica), esto se puede evidenciar en que el perfil de los estudiantes no muestra relación con el perfil de los docentes. El de los primeros se podría situar en un ámbito más idealista, el de los segundos es un ámbito de lo dado (pragmático).
- La relación entre una perspectiva cognitivo constructiva y una perspectiva crítico-social, sin establecer los puntos de encuentro.
- La pregunta que se haría es: ¿no es posible situar en el mismo plano a los docentes y a los estudiantes, sobre todo, cuando de los primeros se establece la condición de ser-hacer; y de los segundos, ¿las condiciones de deber ser-para deber hacer?
- Lo anterior lleva a pensar que, el perfil del docente no debe ser complementario o articulado con el perfil idealista del estudiante: observemos un ejemplo: si se plantea como deber ser de los estudiantes en su perfil: que debe ser un sujeto participativo, democrático, político; que sepa convivir y respetar la diferencia del otro. Estas deben ser condiciones propias del perfil del docente que direcciona, orienta la formación y educación de los estudiantes. Pero en los documentos se dan por hecho, o no se tienen en cuenta.
- Se podría afirmar que puede existir correlación entre lo que plantea el documento (como principios y valores que sustentan los posibles perfiles futuros de los estudiantes); sin embargo, no hay correlación entre los perfiles que se plantean para los docentes, y los valores que se buscan desarrollar, o capacidades que se espera desarrollen los propios estudiantes.

- -Por otro lado, los planteamientos que se dan en relación a dichos valores, capacidades de los perfiles de los estudiantes, muestran mucha relación con lo que se asume como educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

El texto asume a la educación como uno de los instrumentos más importantes para enfrentar los retos que presentan nuestros tiempos. Entre estos la necesidad de fortalecer los procesos democráticos, y en este mismo sentido, la consolidación y promoción de una sociedad civil sustentada en principios de convivencia, equidad y justicia social. Hay que aclarar que dichas ideas fuerza, no se encuentran claramente argumentadas en el documento, de forma tal que se saquen del marco de lo ideal, y se configuren como formas claves que permitan la operacionalización en el campo propio de lo que se está llamando educación. Qué, bueno sea decirlo, se hace necesario identificar los criterios que establecen lo que significa la educación, como concepto, como, categoría, como idea. El documento da a entender que todo se soluciona con la educación.

En lo que se da por llamar el perfil del normalista superior, cabe destacar la relación que se establece entre: la idea naturaleza, la idea cultura, y la idea belleza. Ahora bien, todo esto se argumenta en ideas como la convivencia, en la cual establecen, desde unos conceptos/principios base como: «dignidad humana, reflexión, crítica y formación en valores como la responsabilidad, la honestidad y el respeto» (NSS, 2015, p. 25). La pregunta que hay que hacer es, ¿Por qué estos principios? ¿Cuál es el sustento desde el cual se argumenta que la convivencia se puede justificar desde estos? Hay que dejar claro en la crítica que se le hace al documento y por ende al discurso que expone, que no hay posibilidad de establecer la conexión de forma directa entre lo que se plantea como proyecto y la forma de operacionalizarlo.

En general se presentan, en el marco que configuran el dintorno, entorno y contorno en el discurso de lo que se hace al llamar el perfil del estudiante una relación ideal entre: la convivencia, la ciudadanía, la política, la democracia, la diversidad y la justicia social. Se podría subrayar entonces que en el ideal expuesto en el perfil se ven reflejadas las características de una posible educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

### **Perfil del docente**

Se hace la crítica sobre el perfil del docente que en poco o nada tiene que ver con lo que se plantea en el perfil del estudiante. Es claro que el docente debe

tener un conjunto de habilidades que están en relación con la forma en que trata, maneja y pone en escena el conocimiento. Sin embargo, esto no basta para contribuir al desarrollo del perfil que se espera para los estudiantes. Lo que se plantea es que no hay relación entre ambos.

Si el perfil se encuentra centrado en saber responder a los retos que presenta el contexto social desde un saber específico, un saber pedagógico, didáctico y evaluativo, y un saber investigativo; por qué el perfil del estudiante se expone desde ideas que poco o nada tiene que ver con esto.

### **Propuesta pedagógica**

Se hace evidente una «postura constructivo-pedagógica» que se identifica en el conjunto de conceptos que se plantean. «Los aprendizajes significativos» se constituyen en un concepto basal de la teoría ausubeliana. Desde esta perspectiva, se lanza una tesis que no se argumenta, y que expresa que estos «favorecen el desarrollo humano, el desarrollo sostenible, el logro de la paz y la estabilidad de la nación» (NSS, 2015, p. 36). Lo que no se alcanza a entender en lo expresado es que, aprender a manejar un arma puede ser un aprendizaje significativo, aprender a cazar, a pescar, a trabajar en una mina, es un aprendizaje significativo, que puede no estar en coherencia con lo planteado. Esto entonces no favorece el hecho de establecer las relaciones que se evidencian en la tesis.

En este mismo sentido, se plantea otra hipótesis o tesis que se da por dada: «hay una estrecha relación entre paz, democracia y política». De nuevo el marco general del planteamiento que se hace se encuentran justificado desde un conjunto de ideas, relacionando estas tres anteriores con ideas, como: territorio de paz, confrontación armada, rechazo a la violencia, tolerancia, la solidaridad, y la justicia, reconocimiento de las diferencias culturales, políticas, étnicas, económicas y sociales. Si se observa con detenimiento, uno de los grandes problemas de los proyectos es la construcción ininteligible, inoperable y sí, sensible (estético) de estos. Al parecer, no está claro el concepto de proyecto como desarrollo previo que orienta la operacionalización de lo afirmado como metas. Por lo demás, es de resaltar el carácter relacional ideal de lo que se expresa en el documento y el discurso que hace explícito.

Se hace explícita otra postura pedagógica desde la cual parten las orientaciones para la institución. La postura sustentada en la tradición crítica. Sin embargo, no se hace evidente cuál o cuáles de las tradiciones críticas son las que orientan los procesos pedagógicos en esta. Lo que de nuevo establecen las condiciones idealistas del discurso propuesto. Sin embargo, se

plantea como una capacidad al expresar que, dicha posición crítica, permite el fortalecimiento de «la capacidad para visualizar la existencia de realidades y tendencias sociales y educativas de su entorno e insertarlos en la cultura institucional, así como en la cotidianidad vital de sus estudiantes y recrear significativamente de esta forma valores y conocimientos. Del análisis y comprensión crítica de dichas realidades, el maestro es capaz de contextualizar y dar sentido a las dimensiones social, ética y política de su profesión y a las acciones formativas que realiza con sus estudiantes» (NSS, 2015, p. 220).

Se hace evidente que, más allá de las fortalezas académicas de los propios docentes, las formas de trabajar los lleva a la construcción de comprensiones contextuales que permiten ampliar lo que se llama «dimensiones sociales, éticas y políticas» a modo de establecer relaciones con los estudiantes. Por otro lado, esto debe llevar al docente, según la «postura pedagógica crítica» a entrar a proyectar las acciones que plantea con sus estudiantes, a otros agentes educativos y sociales, trascendiendo las fronteras de la escuela «a los maestros de la zona de influencia, planteando y desarrollando proyectos de investigación para su cualificación, encuentros pedagógicos, mesas de trabajo, historia de vida de maestros, donde se recopilan experiencias en torno a la protección, conservación y mejoramiento del medio ambiente, divulgación e implementación de innovaciones pedagógicas, tertulias sobre temas de interés común, especialmente la pedagogía y la didáctica, como saberes prioritarios para la profesionalización del maestro» (NSS, 2015 p. 220). Se podría afirmar que, de esta forma, la misma institución amplía las fronteras de influencia, no solo educativa, también social y políticamente.

En este mismo sentido, se establece la idea de la formación «como finalidad primordial de la educación y se concibe esta como crecimiento (humanizante) concreto e inacabado, es decir, el ser humano sigue siendo tarea para sí mismo y de sí mismo, como exigencia de su ser inacabado; por eso se dice que el sujeto sigue un proceso en el que se prepara y se adopta para ser histórico y mutable, según el contexto en el que está. Vive su vida con riesgo y posibilidad y siempre orienta su presente hacia el futuro» (NSS, 2015, p. 238). Es muy relevante reconocer, cómo, desde lo que se plantea, a la par, niega las condiciones mismas con las cuales se orienta el perfil que se sostiene en el mismo documento. Preguntas como: ¿a quién se pretende formar?, ¿para qué se pretende formar?, ¿cuáles son las condiciones pasadas, presentes y futuras de dicha formación?, ¿cómo se pretende formar?, ¿quiénes son los que forman u operacionalizan dicha formación?, entre otras, permiten establecer las coordenadas de la misma crítica que se pretende realizar a dicha concepción de formación, que no se ven reflejadas en estas.



## **Formas de hacer**

Se plantea que el hacer del maestro es una práctica social. Y esto lo adjetivan con la palabra «calidad», la cual relacionan con investigación educativa y la producción de teoría pedagógica. Es muy relevante resaltar aquí, que la producción de teoría no necesariamente es causal de calidad. En este sentido, puede ser que la investigación educativa genere teoría pedagógica, y a la par, que esta no impregne el quehacer mismo de la escuela. Investigar sobre la convivencia, la paz o la ciudadanía, puede generar teorías o seudo-teorías que poco o nada puedan contribuir al logro de estas en escenarios reales, como pueden ser los contextos educativos.

## ***Sobre el currículo***

La visión expuesta respecto al currículo, muestra, desde el punto de vista nominal, una relación con una de las posturas pedagógicas asumidas en el marco explícito del discurso institucional presente en el documento. Se plantea en esta perspectiva «una visión crítica del discurso curricular» (NSS, 2015, p. 264). Es interesante resaltar cómo, dicha visión reconfigura la necesidad misma de formas nuevas de actuar en el acontecer educativo, al plantear que dicha concepción puede responder a las necesidades y problemas del mundo actual «dando así lugar a los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, logrando nuevas realidades educativas y por lo tanto sociales y comunitarias, nuevos elementos para consolidar ciudadanía, alejados de la simple concepción atomista de la enseñanza y el aprendizaje» (NSS, 2015, p. 264). Se recalca la forma explícita con la cual se relaciona el mismo currículo con la construcción de ciudadanía.

## ***Paz y ciudadanía***

Desde las apuestas que se plantean en el documento se hace visible una perspectiva de educación con intención de preparación para la paz y la ciudadanía. Al respecto, en el documento se expresa que «se busca que los estudiantes se preparen desde temprana edad para ser ciudadanos gestores de paz, comprometidos con la sociedad, con pensamiento crítico y con una visión amplia, resultado de haber nutrido su mente y espíritu con la lectura» (NSS, 2015, p. 348).

### ***Sobre la inclusión***

Se observa, desde la posición legal que se asume, una perspectiva que le apuesta por una educación basada en la inclusión.

Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas; dimensiones que permiten una mayor equidad como factor fundamental para conseguir un mejor desarrollo, una integración social y cultural para la paz, basadas en el respeto y la valoración de las diferencias, esto es preciso para avanzar en el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. (nss, 2015, p. 452).

De nuevo, como proyecto, se hace una incursión en las perspectivas que, en última instancia, está demandando la legislación. Habría que establecer bajo qué criterios y concepciones se está planteando la inclusión. De qué forma se justifica la funcionalidad de dichas concepciones, o mejor aún, cuáles son las prácticas y formas de hacer que justifican el desarrollo de dicha inclusión. Como proyecto hay que establecer de forma clara el cómo se llevarán a cabo los propósitos del mismo proyecto. Qué sujetos lo llevaran a cabo, bajo qué criterios y orientaciones conceptuales y teóricas. Con qué medios y recursos. Y qué métodos. Esto lo saca del estado idealista en que se suele plantear estos fines.

Los principios que establece en su discurso la institución, como aquellos que fundamentan la formación, muestran coherencia con las coordenadas planteadas en la concepción de lo que significa una educación para la paz y la construcción de ciudadanía, a saber:

Corresponsabilidad  
Participación  
Equidad  
Multiculturalidad (nss, 2015, p. 33).

### ***Espacios físicos***

Algo que se puede presentar como emergente en el contexto de este análisis, tiene que ver con el espacio o espacios físicos en los cuales se espera que se desarrollen los procesos educativos. En el marco general de la educación, se piensa poco en cómo los lugares configuran la experiencia educativa. Se puede decir que, son los mismos escenarios físicos los que entran a contrariar las mismas experiencias pedagógicas (educativas y formativas),

que abogan por una expresión libertaria, participativa y convivial. ¿Es posible que desde escenarios físicamente cerrados, quietos, limitantes y determinados por paredes, rejas, mallas, alambres, etc., se pueda hablar de convivencia, paz, ciudadanía, equidad, libertad?; sin embargo, esto puede ser causante de lo que se ha dado por llamar una disonancia cognitiva, que sea generadora de una desarmonía entre lo que se vive, se piensa, se cree, se sabe, creando más que capacidades para atender a los problemas y situaciones del contexto (expresadas en conflictos), una serie de conflicto interno que no permite comprender, y por ende, atender dichos problemas.

### *Participación*

No se deben desligar los procesos de formación de los espacios y las estructuras físicas, ya que también promueven formas de control, pero a la vez establecen y fomentan la integración y la participación. La forma de organizar el espacio físico permite ser generador de confianza para la consolidación de los procesos de participación

El espacio físico como promotor de la convivencia, la integración social, la paz (esta es una categoría que no se había tenido en cuenta)

### *Político/participación*

Los conceptos que orientan las selecciones de la institución, van mostrando cómo esta asume ciertas posiciones teóricas que pueden ser o no el hilo conductor de sus procesos. Sin embargo, se debe resaltar cómo, desde las concepciones asumidas, es posible establecer formas de hacer en el marco formativo general. En este sentido, el concepto de desarrollo que se asume, se observa como una forma crítica de fundamentar la formación, en relación con el contexto y sus problemáticas.

La postura que se observa en relación con lo que se manifiesta como ideal, es que el PEI, aunque puede ser una construcción de uno o varios agentes, debe ser puesto en el escenario de la crítica para, con este propósito, establecer las condiciones de implementación del mismo.

Se hace evidente la forma de organización (órganos) propiamente dichos que tienen unas funciones al interior de la institución. Estos se convierten en escenarios de participación y formación que promueven el desarrollo de procesos que tienen relación con la EP y CC.

La construcción de la ciudadanía se observa desde la perspectiva formativa en torno de los derechos humanos y otros tipos de derechos. Se considera esta como una forma de entender la idea de ciudadanía.

Aquí ya hay unas posturas explícitas que se hacen evidentes en lo que se concibe como líneas de intervención. De estas se resalta:

#### *Respeto por la diversidad*

Se observa, en el marco de la filosofía, la perspectiva pedagógica (crítica). Lo que no se hace evidente son las teorías que fundamentan esta. Por otro lado, es relevante resaltar que en el marco formativo que propone, se hace evidente una apuesta en relación con la ciudadanía. Es un concepto que se resalta en muchos de los apartes.

Es un texto muy interesante que él se hace evidente en el PEI de NSS (2015), ya que asume el conflicto desde una perspectiva aportativa, y no negativa. Lo sitúa como parte fundamental del ser humano que permite potenciar capacidades relacionales sociales, potenciando el reconocimiento de la dignidad del otro. Ahora bien, el conflicto propicia la necesidad de generar formas propias para la resolución del mismo. A estas formas se les da la categoría de elementos pedagógicos para la formación ciudadana. Esto es que, en el marco general de la propuesta el papel del conflicto es movilizador y generador de saber pedagógico con fines de construcción ciudadana.

#### *Construcción de ciudadanía*

Esta categoría se configura desde las dimensiones categoriales seleccionadas, este texto lo hace muy evidente.

#### *Respeto a la diferencia*

En relación con este componente, se hace evidente un proceso que se puede asumir como un emergente en el desarrollo analítico y que tiene que ver con una apuesta por la propia formación, para el desarrollo de procesos de paz, convivencia, etc.

#### *Perspectiva pedagógica*

Se asume una perspectiva crítica, desde la cual el eje conductor de los procesos es la investigación. Su enfoque es desde el desarrollo humano y una visión de la institución educativa como un escenario social

La perspectiva asumida por la institución en relación con la investigación es la investigación formativa.

Apuesta formativa desde prácticas educativas para sectores vulnerables en el marco de la educación rural.

## **Respeto a la diferencia/inclusión/equidad**

Se asume como factor fundamental para una educación para la paz, la consolidación de una perspectiva formativa centrada en el respeto a la diferencia.

### ***Perspectiva pedagógica***

- La investigación formativa como eje.
- La pedagogía crítica como postura pedagógica.
- Interdisciplinariedad como acción metodológica.
- La perspectiva de las competencias como respuesta estatal.
- La educación ambiental y la formación para la ciudadanía como propósitos.

Los escenarios educativos como encuentros conflictivos que promueven la interacción ética y política. Esto obliga a que la construcción de dichos escenarios sea orientada de forma participativa, donde ambos, docentes y estudiantes, asumen roles diversos (como actores educativos) en diferentes momentos.

### ***Políticas: respeto por la diferencia/Inclusión***

Inclusión: Esta es una dimensión que debe ser explorada y criticada, ya que hace entrever que es posible la no diferenciación/regulación de todos los participantes en los escenarios educativos, estableciéndola con condición, pero no propiciando la inversión económica que esta requiere, lo que a la par es generadora de conflictos, exclusión, y retraso en los procesos formativos de todos los estudiantes, desconociendo las diferencias y las necesidades que estas incluyen.

Hay una relación directa entre: inclusión, participación, respeto a la diferencia, la convivencia, la política, la justicia social, entre otras, y la construcción de ciudadanía y una educación para la paz; pero, se queda en retórica cuando esto no se hace evidente:

1. En políticas claras para la organización curricular
2. En desarrollos conceptuales, teóricos y metodológicos que contribuyan al desarrollo de capacidades acordes a los niveles en los cuales se encuentren los sujetos.

3. En políticas y acciones de inversión económica y financiera que brinden el sustento para llevar a cabo las acciones necesarias, los ajustes físicos, las contrataciones suficientes, etc.
4. Lo demás es pura retórica romántica que no les permite a las instituciones el alcance de sus propósitos.

### *Evaluación como categoría emergente*

Interesante la concepción de la evaluación como una responsabilidad ética, social y política. Aquí la evaluación cumple un papel formativo, es decir, se busca que ella misma contribuya a la demostración, no solo de cuánto se sabe, sino de cuánto se puede hacer con lo que se sabe en relación con el contexto. Lo que, a la vez, le implica al maestro el conocimiento de su campo disciplinar, pero al mismo tiempo, de la manera cómo este se puede integrar en el acontecer cotidiano de sus educandos. Esto hace que este pase a ser un saber social que contribuye a la formación de ciudadanos.

Es importante destacar que el marco general del PEI de la NSS (2015), tiene una perspectiva idealista. Esto no es negativo, sin embargo, es necesario establecer la poca referencia a las formas de operacionalizar y materializar lo referido. En general, es un documento que hace, en sus desarrollos teóricos, mención a todas las dimensiones planteadas como derivadas de las categorías de educación para la paz y construcción de ciudadanía.

Esto se observa en los apartes que se analizan la apuesta por una convivencia que reconoce el conflicto como algo permanente, que requiere a su vez, la creación de formas no modeladas de resolución. No hay un esquema determinista para la resolución de conflictos, solo protocolos básicos de actuación. Esto lleva a pensar que una educación para la paz y la construcción de ciudadanía, más que convertirse en un recetario, requiere de herramientas conceptuales, teóricas, metodológicas que les permita a los estudiantes,

1. El reconocimiento y análisis de su histórica (personal, local, nacional, internacional) y los efectos de esta en el acontecer presente.
2. El desarrollo de capacidades para describir, analizar, comprender e intervenir los diferentes conflictos que se presentan como puntos de quiebre, pero a la vez, de apertura para procesos de configuración de escenarios de aprendizaje.
3. Las construcciones deben presentar características multidireccionales, esto es, no cierran el conflicto como tal, sino que permiten la fluidez del mismo.

## ***Participación/democracia***

### *Convivencia*

La construcción de normas concertadas es una estrategia que puede contribuir de forma más directa en la consolidación de escenarios educativos orientados a una verdadera construcción de ciudadanía, sustentado en condiciones claras para una convivencia sana y en paz, donde el conflicto pueda ser un agente de aprendizaje.

En lo referente al proyecto de «Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía». Este es quizás uno de los proyectos que mayor evidencia muestra respecto a cómo la institución le apuesta a una perspectiva para la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. De nuevo, es de resaltar que se hace necesario un análisis más profundo de cada uno de los proyectos, situación que sobrepasa este estudio. Sin embargo, en el marco general se hace uso de términos que, según las posturas establecidas desde el punto de vista conceptual y categorial, tienen que ver de forma directa o indirecta con el discurso relacionado con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía, acentuando que no se profundizan y construyen desde el punto de vista conceptual dichos términos, sino que se dan por comprendidos. Se tienen entonces los siguientes términos:

- Ejercicio de los derechos
- Perspectiva de género
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Se hace evidente que la construcción discursiva se encuentra encausada hacia las políticas estatales y no se reconoce una perspectiva crítica frente a estas. Hay una relación directa entre la construcción de pautas de convivencia concertadas y el desarrollo de un clima escolar donde se contribuya a una EP. Un punto importante para el desarrollo de una EP y de la CC, y que se podría establecer como eje medular para el desarrollo de los procesos que se dan al interior de estas dos categorías, es el conflicto. Es interesante destacar, cómo la Institución establece en su discurso el conflicto como uno de los elementos a acentuar en el conjunto de las actividades humanas, resaltando la necesidad de reconocerlo como tal, para poder entrar a resolverlo de forma pacífica, como parte del reconocimiento de la dignidad humana.

El reconocimiento del conflicto como un elemento inherente al ser humano que posibilita transformaciones tanto individuales como sociales y genera escenarios de reconocimiento de la dignidad del ser humano. La institución educativa debe acudir a

estrategias que permitan dar salida pacífica al conflicto y se constituyan en elementos pedagógicos para la formación en ciudadanía (NSS, 2015, p. 163).

Al igual que el conflicto, la idea de ciudadanía se va convirtiendo a lo largo del documento en una parte medular del discurso. Se destaca cómo, la apuesta por un currículo «crítico», se ve permeada por la idea de una educación para la ciudadanía, que dicho de paso tiene mucho que ver con una EP. Al respecto, el documento expresa que

dicha orientación curricular, ha de volcarse hacia una educación para la ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores ambientales principalmente, como respuesta a la prioridad de formar un ciudadano competente para interactuar cultural y socialmente, contribuyendo positivamente en la transformación de su entorno más inmediato (NSS, 2015, p. 264).

A lo largo del documento, el discurso va mostrando matices de relacionamiento entre las propias apuestas pedagógicas, las realidades y necesidades contextuales, las políticas públicas encaminadas a brindar los lineamientos y orientaciones para el desarrollo de las diferentes gestiones, ofreciendo categorías de construcción conceptual, que, de alguna forma, determinan el mismo discurso. Este es el caso de una de las competencias que se exponen en el documento y que quizás corrobora la relación y coherencia que se observa en este. Es decir que, en el marco ideal, que en todo el documento se hace evidente, esta competencia hace más concreto el sentido del discurso institucional en cuanto a la formación de un sujeto social que busque transformar su propio contexto. «Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática» (NSS, 2015, p. 314).

#### *La convivencia como tal integra la dimensión identificada:*

Desde lo político, la justicia social, el respeto por la diferencia, la inclusión, etc. La convivencia entonces, se sitúa como eje articular de una propuesta formativa que le apuesta a una EP y CC. Se evidencia un fundamento fuerte del discurso en lo que hace referencia a la política de inclusión. Esto da sustento legal y político a las formas como la misma institución desea permear la comunidad en toda su instancia. Este es, quizás, el aparte del



documento que mayor cantidad de ideas fuerza presenta. Entiéndase por ideas fuerza, aquellas que van determinando ciertas posturas políticas, filosóficas, académicas, sin todavía configurarse como términos, conceptos que puedan ser operacionalizados (definición de los sujetos operadores, formas e instrumentos de operacionalización) en un contexto determinado. Se pueden destacar como ideas fuerza en el discurso institucional:

- Inclusión
- Políticas de inclusión
- Diversidad
- Culturas inclusivas
- Prácticas inclusivas
- Equidad
- Integración social
- Cultura de paz
- Valoración de las diferencias
- Escuelas inclusivas.
- Vulnerabilidad
- Barreras en el aprendizaje y la participación (nss, 2015, p. 471).

La acción democrática en la concertación de normas se hace presente en el discurso de la organización. Se resalta entonces, cómo, en dicho discurso, se pretende que el docente, junto con los estudiantes, establezcan las condiciones, normas y pautas que orientarán el comportamiento y las interacciones de los participantes (docente-estudiantes) en el desarrollo de la clase y que se deja evidente en el documento.

Cada docente de la Escuela Normal Superior, instaura dentro de su espacio de aprendizajes normas o pautas de comportamiento, que condicionan la dinámica de la clase; estas normas son construidas desde el inicio del año escolar, bajo acuerdo de los estudiantes, como elementos que promueve en el aula un ambiente de respeto y convivencia (nss, 2015, p. 150).

Ahora bien, las irregularidades e infracciones que se presenten se llevan a un comité de convivencia, el cual se convierte en el agente mediador entre estos para la resolución de conflictos. Todo esto se hace posible a partir de un manual de convivencia, el cual concibe la convivencia como aquella que convierte al ser humano en el centro del desarrollo de los procesos educativos.

La convivencia ubica como centro del proceso educativo al ser humano, lo que implica el logro de aprender a vivir juntos en términos democráticos; la convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente, el uno es factor indispensable para que se dé el otro (nss, 2015, p. 162).

De nuevo se resalta, cómo el matiz que permea el discurso institucional, se plantea desde ideas que para este se sintetizan en principios, los cuales es posible afirmar, que tienen mucho que ver con los fundamentos de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

Los principios que fundamentan esta política de convivencia en la institución educativa son: El reconocimiento de la dignidad humana, El reconocimiento de la diferencia: aprender a vivir con el otro y lo otro, La inclusión, La corresponsabilidad, La tolerancia, La construcción colectiva de reglas para la convivencia, El pluralismo, La equidad, El respeto, La construcción de identidad colectiva (nss, 2015, p. 162).

Tabla 1. *Matriz de interpretación de los sentidos en el discurso institucional.*

Sentidos Subjetivos	Sentidos Objetivos
<p>Se observa que la práctica discursiva se encuentra orientada al ideal de sujeto que se pretende formar, el estudiante, y que se encuentra de forma explícita en el «perfil del estudiante»; sin embargo, dicha práctica discursiva no da cuenta de la necesidad de que el otro sujeto (el docente) que participa del proceso educativo posea dichas capacidades o tiende a formarse en estas con el propósito de contribuir, desde ahí, a la formación de los estudiantes. Se identifica entonces una tensión entre perfil de estudiante - perfil docente, capacidades del docente que contribuyan a una EP y CC/con capacidades a desarrollar por parte del estudiante.</p> <p>El sentido del discurso se establece en capacidades técnico-cognitivas en relación al perfil del docente. Y, por otro lado, en el desarrollo de capacidades socio-cognitivas en lo que se espera en el perfil del estudiante.</p>	<p>Se evidencia en el discurso una apuesta pedagógica situada, como mínimo, en dos vertientes: constructivista encaminada al desarrollo de competencias cognitivo-operatorias y la crítica, que propende por el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y de transformación. Ambas apuestas se configuran como base para la ampliación de lo que el documento llama, dimensión social-dimensión ética y dimensión política, que se considera que tienen que ver con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.</p> <p>La tensión que se observa, es la falta de argumentos para sustentar, desde el punto de vista conceptual, teórico y metodológico dichas posturas, ya que son tratadas como características enunciativas/nocionales, no argumentativas/conceptuales.</p> <p>Se observa correspondencia entre la postura pedagógica crítica y los desarrollos que sustentan la visión curricular de la institución. Esto se hace objetivo en el plan de estudios, el cual muestra relación con una educación tendiente a desarrollar y fomentar una formación para la paz y una formación ciudadana partiendo de principios como la corresponsabilidad, la participación, la equidad y la multiculturalidad.</p>

Sentidos inter-subjetivos	Sentidos inter-objetivos
<p>Es posible afirmar que la paz y la ciudadanía le dan sentido a las apreciaciones que se enuncian a lo largo del documento. Estas se asumen como una especie de consensos que tienen como ideas fuerza o ejes articuladores la convivencia, la participación, la política, la justicia social, la equidad, la inclusión y la diversidad; y que se hacen visibles en la consolidación de una cultura de paz y una formación ciudadana, que por medio del conflicto (y la resolución del mismo) como fenómeno aportativo (no negativo), se moviliza y genera saberes pedagógicos que tienen relación con estas.</p> <p>Surge una categoría intersubjetiva que tiene que ver con: el conflicto y sus formas de resolución como categoría pedagógica para la formación en ciudadanía.</p> <p>En el marco general de discurso, se muestra el carácter idealista en el cual se pretende orientar y fundamentar la cultura de la institución. Esto no se puede tomar como algo negativo, sino que puede llegar a presentar tensiones con la puesta en pragmática del mismo, al no tener los fundamentos necesarios para su operacionalización.</p>	<p>Los sentidos inter-objetivos se hacen evidentes en la asunción directa de las normatividades y reglamentaciones que orientan ciertas posturas tomadas por la institución y que sustentan y orientan el quehacer en esta. Así se observa que la institución asume la política de inclusión, como forma de abordar la paz y la ciudadanía, a partir de ideas fuerza, como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La cultura inclusiva</li> <li>-La política inclusiva</li> <li>-Las prácticas inclusivas</li> <li>-La equidad</li> </ul> <p>Que según se expone, pueden contribuir al fomento de una integración social y una cultura de paz, basadas en principios como el respeto, la valoración de las diferencias y la educación en la diversidad.</p> <p>La tensión que se observa de nuevo, es la falta de fundamento conceptual, teórico y metodológico que posibilite que dicha práctica discursiva y encuentre formas de operacionalización claras, que lo saque del campo de la retórica normativa.</p> <p>El sentido del discurso organizacional establece de forma permanente una relación directa entre la educación para la paz y la construcción de ciudadanía a partir de la configuración de una cultura de paz y el respeto por la diferencia, centrada en las políticas y normativas de la inclusión.</p>

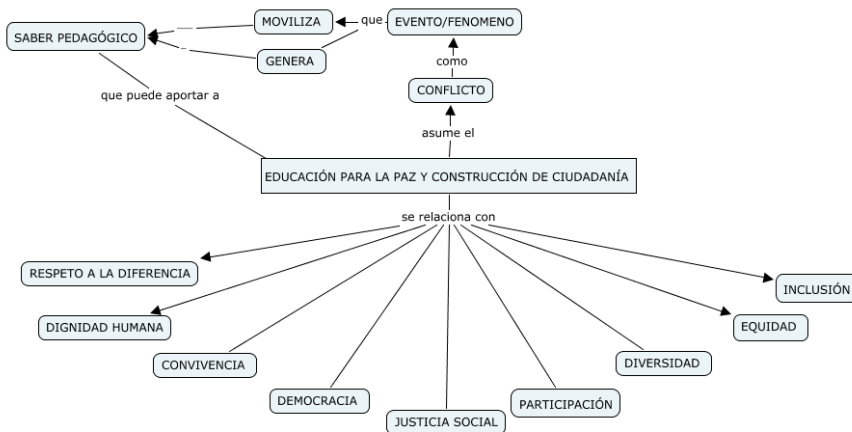


Figura 1. Mapa semántico de relaciones categorías de análisis ideas fuerza.

Elaboración propia.



# **© APÍTULO 15**

---

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ESCUELA  
NORMAL SUPERIOR DE  
ABEJORRAL**

## **Autores**

Sergio Andrés Manco Rueda  
Juan Carlos Franco Montoya

**E**l análisis de los resultados está sustentado en datos recolectado a través de dos acciones realizadas en el trabajo de campo. La primera, retoma la revisión documental que se desarrolló alrededor del Proyecto Educativo Institucional (PEI). La segunda, tiene que ver con la información recolectada en un grupo focal llevado a cabo con estudiantes y egresados. Los datos recolectados en el trabajo de campo se analizaron por medio de la triangulación de la información entre estamentos (actores) y técnicas de recolección de datos. Esta estrategia de análisis de información, rescató las categorías apriorísticas del proyecto investigativo, que son: construcción de ciudadanía y educación para la paz. A partir de esas dos categorías, se desplegaron las subcategorías, que están relacionadas con la perspectiva pedagógica, justicia social, respeto por la diferencia, convivencia y la configuración política como principios claves de la educación para la paz y como elementos constituyentes de las dimensiones ética, social y cultural de la ciudadanía en la formación de maestros.

### **Perspectiva pedagógica**

Para la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral (NSA) en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se logra evidenciar la apuesta formativa que se tiene definida alrededor de la formación de maestros. Esta se centra en «la formación de un nuevo maestro, con altas competencias pedagógicas, crítico, innovador y con un férreo saber específico que le permita adelantar procesos pedagógicos e investigativos en las zonas en las cuales desarrolla su práctica pedagógica» (PEI, 2016, p. 10). En relación con dicha finalidad, establece su modelo pedagógico, el cual, retoma el «constructivista social» (NSA, 2016, p. 8) y la «tradición crítica de la pedagogía» (NSA, 2016, p. 45). Bajo los principios de estas perspectivas pedagógicas, en la escuela normal (EN), se espera que el maestro en formación construya capacidades relacionadas con la autonomía, el pensamiento crítico, la participación y la sensibilidad para pensar en el otro. Estos matices de la apuesta formativa representados en las capacidades antes mencionadas, permiten avizorar que los futuros maestros en su formación, tienen la posibilidad, al menos desde la intención formativa de la Normal Superior, de configurar una ciudadanía caracterizada por su carácter político, ético, social y cultural, lo que les permite construir prácticas pedagógicas para la paz en los contextos educativos donde se estén desempeñando.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la Normal Superior se ha apropiado una «visión pluriétnica y multicultural» (NSA, 2016, p. 221), lo cual, se ha

convertido en un componente esencial en la formación de maestros. Esta apropiación sobre la diversidad y la inclusión, es relevante, ya que se va posicionando en la Institución como el dispositivo bisagra que favorece una configuración de la ciudadanía atravesada por la responsabilidad hacia la inequidad, la comprensión y aceptación de la diferencia como principios para pensar en prácticas pedagógicas orientadas hacia a la paz. Esto se ve reflejado en el PEI cuando se plantea que «la formación de maestros se orienta a la equidad e inclusión como un factor determinante en la calidad de vida y en el bienestar de la sociedad en su conjunto» (NSA, 2016, p. 223).

Es importante resaltar que en la revisión documental realizada al PEI, no se observa una postura conceptual y metodológica sobre la tradición crítica de la pedagogía y el constructivismo social en relación con la ciudadanía y educación para la paz. Esta restricción, no deja ver explícitamente cómo, desde el modelo pedagógico, se despliegan didácticas y ambientes de aprendizaje que vehiculan directamente una educación para la paz. Pareciera ser que bajo las nociones e ideas fuerza como pensamiento crítico, convivencia y respeto por la diversidad, se busca operativizar en la formación de maestros la configuración de una ciudadanía que luego podría ayudar a que el maestro piense en una adecuación para la paz.

### **Justicia social**

En la Normal Superior, desde lo que está consignado en su PEI, puede vislumbrarse un discurso cercano a lo que tiene que ver con la justicia social, la cual, se entiende como un proceso de reconfiguración del tejido social. Esta definición, se fundamenta desde la formación de los maestros en dos principios que tienen que ver con la convivencia y el respeto por la diversidad. En este sentido, se hace necesario potenciar en el maestro en formación la dimensión humana, ética y social, que, según lo planteado en el PEI, «abarca desde la ética profesional hasta la cualificación en el establecimiento de relaciones con los demás, así como, el reconocimiento del otro como alguien con quien se puede construir un proyecto común ya sea en el aula o fuera de ella» (p. 223). Bajo este planteamiento, se logra evidenciar que, en esta idea sobre justicia social, reivindica la necesidad de convivir con el otro armónicamente como posibilidad para construir comúnmente proyectos que busquen el bienestar colectivo y no individual. Este proceso es clave para poder crear un mundo más justo y equitativo, porque si el vivir con el otro se convierte en un estorbo y una amenaza, cada vez habrá menos solidaridad, es decir, menos sentimiento



y apego que lleven a las personas a desear y movilizarse ante la desigualdad del otro, lo cual, acentuaría la inequidad.

Adicional a esto, en la Escuela Normal Superior, se busca que los maestros en formación estén en contacto con comunidades en condición de vulnerabilidad a través de sus prácticas pedagógicas y ejercicios investigativos. De acuerdo con esto, se creó una línea de investigación sobre ruralidad, en la cual, según el NSA, (2016)

Se asume de manera propositiva los problemas de pobreza, desigualdad y exclusión a los que se ve sometida la población más vulnerable, la posibilidad de aportar a la reconstrucción de tejido social como maestros y maestras que, desde el respeto por la diversidad, contribuyan a construir una sociedad en la que se pueda vivir de forma democrática y autónoma (p. 137).

Desde esta intencionalidad presente en la línea de investigación, se espera que el maestro en interacción con las comunidades, especialmente rurales, comprenda la desigualdad, la pobreza y la exclusión. Pero al mismo tiempo, tome una posición ética, social y cultural que le permitan actuar desde su quehacer profesional para aportar a la construcción de condiciones que favorezcan la justicia social. En estos discursos se logra observar la intención de potenciar una ciudadanía en el maestro en formación que le permita pensar y preocuparse por en el otro, en especial, por aquel que está en condición de pobreza y excluido. Esta intencionalidad formativa busca, de alguna manera, que el maestro en formación movilice procesos de configuración ética, cultural, social y política que posibiliten la construcción de la ciudadanía en el maestro. Para cerrar el análisis de esta categoría, se hace necesario anotar, que, en las ideas y concepciones sobre justicia social encontradas en el PEI, no aparece de forma directa y explícita una relación de estos discursos con lo que tiene que ver con educación para la paz.

### **Respeto por la diferencia**

Para la Escuela Normal Superior la inclusión y el respeto por la diversidad se convierten en los componentes centrales de la formación de maestros. Pareciera ser que estos elementos son el principio fundamental de su propuesta currículo, el cual, según el NSA (2016) «está orientado a impulsar los principios de atención a la diversidad y educación intercultural» (p. 20). Por esta razón, el saber pedagógico que construye el maestro, se espera esté atravesado

y afectado por los discursos de la multiculturalidad e interculturalidad. En este sentido, desde el PEI, se sostiene que:

El maestro debe construir una visión amparada en lo pluriétnico y multicultural, buscando así, contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y valoración de lo propio en lo territorial y nacional, apropiar los elementos conceptuales y metodológicos para asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo y propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de lo étnico cultural existente en el país (NSA, 2016, p. 223)

Bajo este planteamiento, la Escuela Normal se proyecta como institución incluyente, en la que se busca se viva la diversidad en cada uno de los espacios educativos que hacen parte de esta. Por ello, se construyen formas de hacer que se orientan a posibilitar en los maestros en formación capacidades para comprender la diversidad y construir prácticas pedagógicas inclusivas. Algunas de estas estrategias y procedimientos, son: la línea de investigación en inclusión, el aula de apoyo, el programa de formación complementaria con la gerencia de negritudes y la incorporación en la propuesta curricular de seminarios, como son:

Educación Inclusiva I - Educación Inclusiva II, en los cuales, se abordan temáticas relacionadas con la atención a poblaciones vulnerables, inclusión educativa, aulas inclusivas, la caracterización de las particularidades culturales, sociales, políticas, religiosas de grupos como la población rural dispersa y urbano-marginal, grupos étnicos —indígenas, afrocolombiano, raizal y gitanos—, población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia (NSA, 2016, p. 282).

Sin lugar a dudas, la diversidad y la inclusión se han convertido en uno de los principios esenciales que permean la formación de maestros en esta Escuela Normal. Por ello, se hace necesario resaltar que esta apuesta formativa centrada en la comprensión de la diversidad y la inclusión, favorecen la construcción ética y cultural de la ciudadanía, tan necesaria en la formación del maestro, ya que a partir ella, se da apertura para que el maestro piense sus prácticas pedagógicas como una acción relacionada con la educación para la paz. Esto se puede contrastar con los discursos de los egresados y estudiantes, ya que ellos consideran que en su formación «hay un componente muy grande de inclusión» (Grupo Focal de Estudiantes y Egresados (GFEE), 2017), lo cual, les permite llevar a cabo prácticas pedagógicas en las que se hace un «reconocimiento de la población, una caracterización, de ahí empezamos, de

alguna u otra manera a trabajar con ellos en términos de inclusión educativa» (GFEE, 2017). Para los estudiantes y egresados, la inclusión educativa tiene una relación directa con la educación para la paz, por ello manifiestan que «la paz se trabaja desde más que todo desde la diversidad» (GFEE, 2017). Esta noción de diversidad e inclusión educativa, se convierte para los maestros formados en la Normal Superior, en el elemento clave para pensar una educación para la paz. Estos actores valoran positivamente los escenarios educativos por los que transitaron en su formación, ya que encontraron allí la posibilidad de acercarse y relacionarse con lo que tiene que ver con la diversidad y la inclusión. Desde sus propias voces, rescatan que en su formación

tuvieron la posibilidad de estudiar con compañeros afro. Además, realizando el programa de formación complementaria, tenemos atención a poblaciones de diversidad de contextos, tenemos contextos rurales, contextos pues un poco pues fragmentados por lo de la violencia, entonces ese tipo de inclusión educativa nos permite que se aporte a la construcción de paz. (GFEE, 2017).

## **Convivencia**

Para la Escuela Normal se hace inseparable hablar de diversidad e inclusión sin hacer alusión a la convivencia. En este sentido, la relación con el otro y el vivir juntos, se convierte en un componente esencial en la formación de maestros, lo que favorece la construcción de ciudadanía centrada en lo ético y lo social, y lo cual ayudará a que el maestro se comprometa con la resolución pacífica de conflictos y la construcción de un mundo menos violento. Al respecto, en el NSA (2016), se plantea la idea de que la comprensión de la diversidad es necesaria para una convivencia armónica. Por esta razón, «todos los miembros de la institución deben encontrar en la diferencia el instrumento que vitaliza la convivencia. Este aspecto es clave dentro del propósito de formar un ciudadano comprometido en la construcción de una sociedad equilibrada, no violenta» (p. 24). Con relación a esta definición de convivencia, se puede decir que la construcción de ciudadanía en el maestro se fundamenta en principios y valores que son necesarios para vivir con el otro y tener la capacidad de tramitar el conflicto presente en cualquier relación. Sin embargo, desde el discurso, no logra visibilizarse el despliegue de esos valores y principios en lo que se sustenta la configuración ética y social de la ciudadanía del maestro. Además, estos planteamientos restringen la comprensión de las relaciones que sostienen en la formación de maestros la convivencia y la educación para la paz. Por último, en el PEI, si bien se nombran la ciudadanía, no se observa un

discurso claro sobre la propuesta de convivencia y el entretendido de esta con la construcción de ciudadanía y educación para la paz.

En el marco de una formación de maestros relacionada con la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, la Escuela Normal ha creado formas de hacer que permiten vivenciar espacios educativos en los que se pone en juego lo relacionado con la convivencia. Una de estas estrategias es la participación por parte de los maestros en los ejercicios investigativos en la línea de investigación en ruralidad, en la que se tiene la «posibilidad de apropiarse procesos de enseñanza adecuados a la solución pacífica de conflictos» (NSA, 2016, p. 137). Otra acción relacionada con la formación en y para la convivencia, es la que emerge en el discurso de los egresados y estudiantes, los cuales, resaltan que el desarrollo del proyecto denominado «arte de ser» favorece en sus profesores la potenciación de capacidades para tramitar la convivencia dentro del aula de clase.

Todo esto lo llevan a cabo por medio de talleres de sensibilización que se hacen dentro del aula de clase, entonces estos son proyectos que apuntan al mejoramiento de la convivencia escolar y pues las relaciones interpersonales. Es un proyecto que me supongo yo va muy ligado a lo de la convivencia, que es como yo cuido de mí, pero para cuidar de mí, necesito también del otro, la convivencia, es mi relación con el otro, entonces es un proyecto que ayuda a la convivencia (GFEE, 2017).

Siguiendo con las formas de hacer que tiene la Normal Superior para formar a los maestros en relación con la convivencia, los egresados y estudiantes destacan el «foro educativo», en el que se «convocaba a todas las instituciones del municipio y se compartía las experiencias y las estrategias de cada institución para la sana convivencia» (GFEE, 2017). Por último, las prácticas pedagógicas en la ruralidad, son para los egresados y estudiantes de la Normal Superior, la forma de hacer más significativa, ya que se convierte en el escenario en el que pueden construir prácticas de enseñanza que buscan «posibilitar en los niños los valores para una sana convivencia y el mejoramiento de las relaciones interpersonales» (GFEE, 2017). Para los maestros, las prácticas pedagógicas en contextos educativos rurales permiten articular los elementos que han apropiado sobre convivencia con una educación para la paz. Esto queda de manifiesto cuando los egresados y estudiantes expresan que, en sus prácticas pedagógicas, «le enseñamos a los niños la importancia del perdón, la importancia de la reconciliación y que sepan entender porque es importante construir la paz» (GFEE, 2017).

## Político

Para la Escuela Normal, la dimensión política de la ciudadanía del maestro se sustenta, según el NSA (2016), en la intención de «formar un maestro propositivo, autónomo capaz de decidir» (p. 31). Se visualiza un «ciudadano culto, democrático, de pensamiento universal, crítico de la realidad, con vocación investigativa y generador de cambios: una nueva persona, un nuevo ciudadano y un nuevo maestro- investigador» (p. 20). Acorde a este planteamiento, se pone de manifiesto que, en la formación política del maestro, es relevante pensar en el despliegue de capacidades como el pensamiento crítico, la iniciativa, la argumentación, la reflexión y el compromiso. Pareciera ser que, bajo esta apuesta formativa, el maestro es considerado como un actor político, que asume posiciones desde su ejercicio profesional para construir cambios. Alrededor de esta idea sobre formación política del maestro, se hace necesario cuestionar y problematizar las condiciones sociales que tiene este en contextos rurales para ejercer la ciudadanía con estos matices políticos. Se plantea esto, porque en Colombia históricamente aquel maestro que denuncia, que asume una posición crítica, que devela y que busca empoderar a través de la educación a las comunidades, es desafortunadamente silenciado. Si desde las instituciones formadoras de maestros se apuesta por formar un maestro como sujeto altamente político, la misma sociedad y el Estado deben favorecer la construcción de condiciones que permitan a ese maestro ejercer sus actos políticos.

Desde el discurso de los egresados y estudiantes, se puede evidenciar cómo las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en contextos educativos rurales, les permiten vivenciar el ejercicio político de sí mismo y de los sujetos con los que interactúan. Para estos actores, el escenario de la práctica pedagógica, les permite proponer proyectos de aula, en los cuales, «se realizan actividades sobre el reconocimiento de los derechos de los niños, ósea en algún momentico de clase se trabaje el derecho, pero no de forma de video o solo decirles este es el derecho tal, sino que los niños lo vivencien» (GFEE, 2017). Otra de las relaciones de los maestros en sus prácticas pedagógicas alrededor de lo político, tiene que ver, según ellos, con la dinamización del gobierno escolar en los Centros Educativos Rurales, al respecto, describen que

en las veredas se tiene pues su representante, tiene púes quien los represente y en la institución se tiene el personero, se tiene en las aulas también, se tienen los representantes del grupo, también se tienen algunos monitores de aula, de áreas, entonces es muy

importante, porque si en el salón se ve alguna dificultad o algo así, acude al representante de grupo, el representante de grupo es quien se encarga de comunicar eso al director de aula y ya eso se pasa a coordinación y así sucesivamente. (GFEE, 2017).

Desde estos discursos de egresados y estudiantes, se observa que las prácticas pedagógicas son el escenario por excelencia en el que el maestro puede presenciar y tener relación con las estrategias de democracia representativa y participativa que se vive en los centros educativos rurales. Sin embargo, en las vivencias relatadas por estos actores, no se refleja con claridad la construcción y apropiación que han configurado en su formación alrededor de aquello que es la participación. En este sentido, sería necesario preguntarse por la posición que asumen con respecto a los esquemas de gobierno escolar que se evidencia en las escuelas rurales. Además, se hace ineludible no cuestionar y cavilar en los egresados y estudiantes de la Normal Superior, las prácticas discursivas que han construido con relación a la educación como acto político. Esto implicaría acercarse a las maneras y modos en que los maestros ejercen su acción política a través de sus propias prácticas pedagógicas, ¿será que estas acciones de los maestros son políticamente críticas o acríticas? ¿Responderán dichas prácticas al empoderamiento de las comunidades rurales, tan necesario para construir justicia social en clave de una cultura de paz? ¿Estarán estas prácticas orientadas a la configuración de la solidaridad como principio fundamental en la lucha por la igualdad social de todos y todas, sin importar la diferencia entre los sujetos? ¿Favorecerán esas prácticas el desarrollo de capacidades para tramitar el conflicto presente en las relaciones, y así vivir juntos de modos? Realmente sería necesario preguntarse si las prácticas pedagógicas de los maestros dan apertura a construir un mundo en el que se pueda vivir iguales y diferentes, lo cual es necesario para crear una cultura de paz y un escenario social y cultural favorable para ejercer la ciudadanía desde sus matices políticos, éticos, sociales y culturales.

Tabla 1. *Matriz de interpretación de los sentidos las prácticas discursivas institucionales y de los estudiantes y egresados sobre construcción de ciudadanía y educación para la paz.*

Sentidos Subjetivos	Sentidos Objetivos
<p>Desde los discursos de los egresados y estudiantes, se evidencia el reconocimiento de la inclusión educativa y la comprensión de la diversidad como un aspecto fundamental en la formación. A partir de este elemento los actores construyen una idea de educación para la paz, ya que el respeto por la diferencia se convierte en la noción fuerza que da apertura para pensar en prácticas pedagógicas que ayudan a la configuración de una sociedad en paz.</p> <p>La convivencia armónica en la que se respete la diferencia, según los egresados y estudiantes, es un principio característico de la ciudadanía. En este sentido, la formación ciudadana en valores pareciera que fuera el gran reto de la educación y por ende, se convierte en una responsabilidad para el maestro, ya que es a partir de esos valores que se construye la paz. Lo que no queda claro en esta mirada discursiva, son los valores que se deben potenciar a través de la educación en la construcción de la ciudadanía, pero tampoco aparece una idea y conceptualización crítica de esa formación en valores.</p>	<p>Las prácticas pedagógicas en los contextos educativos rurales que llevan a cabo los egresados y estudiantes, se convierten en el escenario más relevante en el que se tiene la posibilidad de relacionarse directamente con problemáticas sociohistóricas, como la exclusión, la pobreza, la desigualdad y la violencia.</p> <p>Las prácticas pedagógicas en la ruralidad exigen llevar a cabo una lectura de las realidades de este territorio, lo cual le permite a los egresados y estudiantes comprender la diversidad que allí existe. Con respecto a ello, los egresados y estudiantes, piensan que esto les exige, como practicantes, movilizar lo que saben sobre inclusión educativa, diversidad y convivencia, buscando así la construcción de una educación para la paz.</p> <p>Estrategias como aula de apoyo, el programa de formación complementaria con la gerencia de negritudes, los seminarios de inclusión educativa y las líneas de investigación, se convierten en formas de hacer que favorecen en los egresados y estudiantes procesos de formación relacionados con la comprensión de la diversidad y acercamiento a lo que lo la institución denomina como inclusión educativa.</p>
Sentidos inter-subjetivos	Sentidos inter-objetivos
<p>La apuesta por la formación de maestros con una ciudadanía política y ética, caracterizada por las capacidades de iniciativa, crítica y sensibilidad ante el otro, lleva a tomar la decisión de apropiarse la tradición crítica de la pedagogía como uno de los elementos constituyentes del modelo pedagógico. Además, el deseo de formar maestros sensibles con la diversidad y conocedores de la inclusión educativa, exige rescatar los planteamientos de la educación intercultural, como uno de los componentes de la propuesta curricular que hace parte de la formación de los maestros.</p>	<p>Institucionalmente se adoptan las políticas del multiculturalismo, las cuales atraviesan la propuesta curricular que se tiene para la formación de maestros. Pero ni en los discursos del PEI ni en el de los egresados y estudiantes se logra evidenciar la postura crítica de la interculturalidad. Esto exige hacer una pregunta por las nociones y conceptualizaciones que se apropian sobre diversidad y sus relaciones con la desigualdad, como elementos claves en la construcción de ciudadanía y la educación para la paz. La educación para la paz y la ciudadanía son categorías que conceptual y epistemológicamente, están subalternadas en los discursos del PEI y en el de los egresados y estudiantes. Si bien hay nociones sobre estas y se construyen relaciones con las prácticas pedagógicas, no quedan claras las formaciones discursivas y las prácticas que intencionalmente se llevan a cabo y apropian para afectar la formación de los maestros en relación a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.</p>

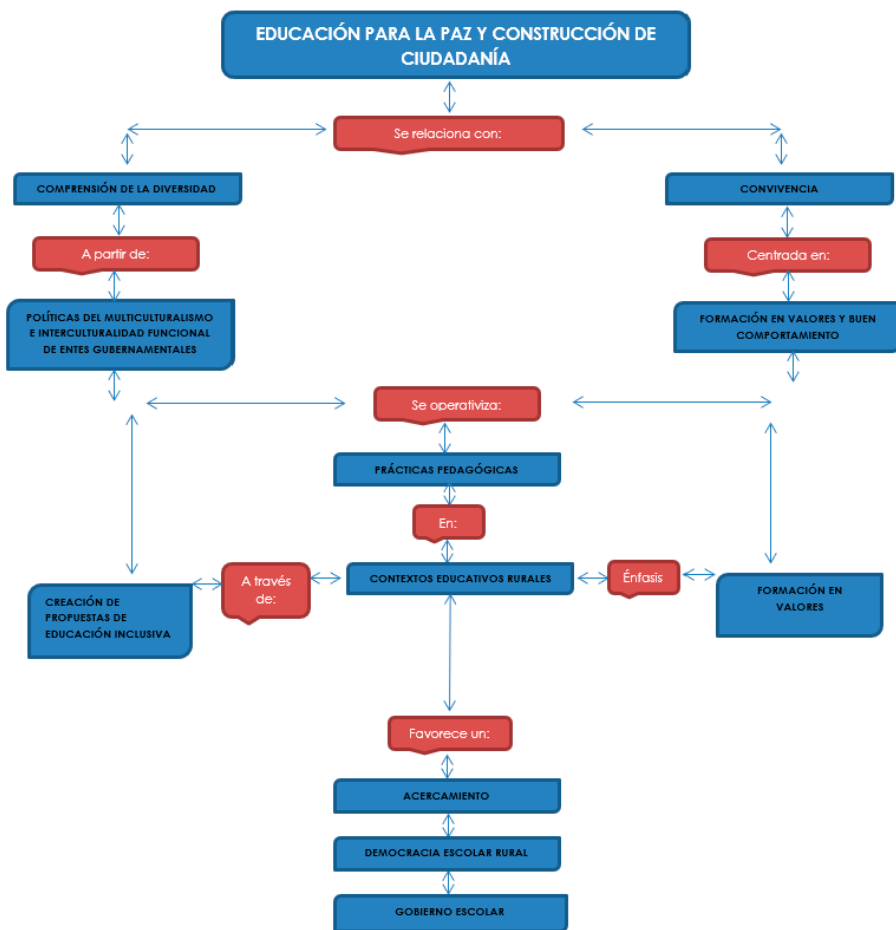


Figura 1. Análisis de relacionamiento semántico de las categorías EP y CC.  
Elaboración de los investigadores.



## REFLEXIONES ABIERTAS Y RECOMENDACIONES

---

**A**l develar los sentidos de las prácticas discursivas en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz (EpP) y la construcción de ciudadanía (cc), se concluye que los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros y maestras, se encuentran articulados en cuatro perspectivas: subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva.

Se identifica una tensión entre los sentidos interobjetivos y los subjetivos que emerge de las prácticas discursivas sobre la cc y la EpP, en la formación de maestros, esta tiene que ver con que los documentos adolecen o tienen pocas construcciones conceptuales y operacionales que fundamenten la perspectiva teleológica, pedagógica y curricular que permitan entender cómo se articulan estos al proceso formativo, lo que se ve reflejado en los sentidos subjetivos de los docentes, estudiantes y egresados respecto a cómo esto se configura de forma activa en la formación. Se destaca que en general los estudiantes de las diferentes universidades no muestran apropiación conceptual en cuanto a las categorías propuestas educación para la paz y construcción de ciudadanía, lo que no les permite establecer relaciones que puedan hacer evidente cómo estas se encuentran de forma implícita en el acontecer formativo; sin embargo, reconocen la importancia de una formación en estos aspectos teórica-conceptual, como práctica.

Así mismo, los estudiantes y egresados reconocen que han recibido algún tipo de formación en relación con los tópicos trabajados. Esto también se hace evidente en el reconocimiento que hacen de algunas de las prácticas (estrategias, metodologías, discursos, acciones, etc.) que algunos de sus

docentes implementan en el aula de clase, donde se promueven actitudes como: la escucha, la participación, el respeto, el reconocimiento del otro, la reflexión, la crítica, la argumentación, el trabajo en equipo, etc. Esto presenta concordancia con lo expresado por los docentes. Los cuales, buscan aportar a la formación de un ser humano crítico, reflexivo y con capacidad para participar de forma activa en la resolución de problemas socio-educativos.

Desde los sentidos interobjetivos, en las prácticas discursivas institucionales se evidencia una apuesta por formar maestros que comprendan la diversidad y la convivencia armónica. En este sentido, la inclusión educativa se convierte en un componente curricular esencial en la formación, el cual es valorado y reconocido por los egresados y estudiantes. Con respecto a la convivencia armónica, la formación en valores se posiciona como una idea fuerza que sustenta todo lo relacionado con el vivir pacíficamente con el otro. Desde esos dos elementos antes mencionados, los egresados y estudiantes hacen alusión a la educación para la paz y la ciudadanía, ya que, para ellos, la inclusión educativa centrada en el respeto por la diversidad, se convierte en un principio esencial de la cultura de paz. Estas ideas y nociones de diversidad, son resultado de la apropiación de políticas del multiculturalismo e interculturalidad funcional que devienen de organismos gubernamentales, por lo que, en las prácticas discursivas de la institución y los egresados y estudiantes no logra evidenciarse una postura crítica de la interculturalidad y la diversidad. El sentido de las prácticas discursivas organizacionales establece de forma permanente una relación directa entre la EpP y la CC, a partir de la configuración de una cultura de paz y el respeto por la diferencia, centrada en las políticas y normativas de la inclusión. Lo que hace evidente una relación directa entre políticas y normativas y apuestas institucionales.

Los sentidos objetivos se construyen en las prácticas pedagógicas en contextos educativos rurales, comunidades y poblaciones vulnerables, ellos son el escenario apropiado para que los maestros en formación entiendan problemáticas sociohistóricas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión, por ende, durante sus prácticas, según los egresados y estudiantes, deben movilizar lo que saben sobre inclusión educativa y formación en valores, ya que desde ahí aportan a la educación para la paz. Además, estar inmersos en la escuela rural, en los barrios con dificultades sociales, económicas y de violencia puede acercarlos a la forma en que se configura la democracia escolar y los gobiernos escolares en dichos contextos, lo cual ayuda a comprender la mirada sobre la dimensión política de la ciudadanía. En las escuelas normales se identifica lo anterior, sin embargo, en las prácticas discursivas, si bien se

encuentran ideas y acercamientos a la educación para la paz y construcción de ciudadanía, también existe una ausencia conceptual y epistemológica de estas categorías, lo cual origina una limitación en los mecanismos, estrategias y procedimientos para potenciar intencionadamente una formación de maestros en clave de construcción de ciudadanía y educación para la paz.

En general, se resalta que el reconocimiento de la diversidad y los procesos de inclusión se han tornado en un sentido objetivo a través de los cursos que existen en las mallas curriculares: diversidad, pedagogías alternativas, las prácticas pedagógicas con familia y comunidad, poblaciones y los proyectos integrativos e investigativos, entre otras. A lo anterior se agrega que las prácticas se realizan en diferentes instituciones, sean de la educación formal o de atención integral, con niños, niñas y adultos de diferentes edades que obligan a tener una mirada analítica, crítica y flexible frente al quehacer del maestro. Por otro lado, se hace necesario reconocer la necesidad e importancia de trabajar el tema de la EpP y la CC, sobre todo en lo relacionado con las violencias y los conflictos escolares, donde la convivencia se convierte en el eje articulador que debe trascender el marco punitivo y correctivo.

Es posible que los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros y maestras, se encuentren articulados en cuatro perspectivas: subjetivas, que tienen relación con los sentires, pensamientos, el actuar y el estar en los propios escenarios educativos y formativos.

Sobre los **sentidos subjetivos** los docentes y egresados se conciben como sujetos críticos y autocríticos de sus procesos, porque comprenden las implicaciones que tienen sus interrelaciones con los estudiantes de diferentes contextos educativos y realidades sociales complejas que enfrentan en los roles de actuación profesional. Reconocen el papel del compromiso e identidad en el quehacer educativo y en la formación de personas que sean útiles a la sociedad, con acciones que redunden en el bien común, la ciudadanía, la solidaridad y el respeto por la diferencia. Los estudiantes no evidencian cursos que permitan esa formación de manera formal y explícita, pero expresan que el interés de sus docentes y las experiencias de práctica les forman para la solución de conflictos, la convivencia armónica y el reconocimiento de la diferencia.

**Sentidos objetivos:** en la propuesta institucional existen cursos que de algún modo promueven la formación de ciudadanía, la convivencia y la educación para la paz, como el Curso de Ética, el de Formación ciudadana y el diplomado de Educación para la paz de la Facultad de Ciencias Básicas. Pero lo que destacan estudiantes, docentes y egresados como la acción más relevante en la formación, son las prácticas pedagógicas, porque se realizan en contextos

diversos que les ponen en contacto con las realidades, además conocen e implementan estrategias didácticas que promueven el trabajo colaborativo, la convivencia, las prácticas deportivas comunitarias, lecturas de contexto, encuentro de saberes, que desde la corporalidad y las expresiones motrices, generan experiencias liberadoras que construyen ideales de ciudadanía.

**Sentidos intersubjetivos:** reconocen los actores que en los procesos formativos han logrado apropiarse valores, que les permiten actuar como ciudadanos y en la búsqueda del bienestar social para constituirse en actores participativos y activos, para realizar desde sus prácticas pedagógicas acciones transformadoras de la realidad social. En esta perspectiva, afirman que el proceso formativo se centra en el ser; da cuenta de los conocimientos y las relaciones interpersonales que logran establecer con las comunidades; y se reconocen dinamizadores de procesos sociales, que desde sus prácticas recreativas, deportivas y motrices, aportan a los niños, jóvenes, adultos referentes de convivencia, respeto por la diferencia, la tolerancia, la justicia social para la construcción de la ciudadanía y la educación para la paz, lo que da cuenta de la intencionalidad formativa desde la institución y la facultad.

**Sentidos interobjetivos:** se asume la educación para la paz como un asunto de responsabilidad social de la universidad. El análisis de la realidad social a la que se enfrentan los docentes y egresados en sus prácticas pedagógicas y la realidad vivenciada por los estudiantes en los diferentes contextos, dan cuenta del conocimiento que tienen de los lineamientos ministeriales sobre la formación ciudadana, la diversidad, la convivencia, el respeto por la diferencia; pero reconocen que esto no es suficiente, si es asumido por los sujetos participantes en la educación.

No hay una conceptualización y operacionalización clara en los fundamentos que sustentan la perspectiva teleológica, pedagógica y que permitan entender cómo se articulan estos al proceso formativo. En este mismo sentido, se puede desatacar que los documentos adolecen de construcciones conceptuales y operacionales claras, lo que se ve reflejado en las mismas concepciones de los docentes, estudiantes y egresados, respecto a cómo esto se configura de forma activa en la formación.

Se destaca que los estudiantes no muestran mucha apropiación conceptual en cuanto a las categorías propuestas: Educación para la paz y Construcción de ciudadanía, lo que no les permite establecer relaciones que permitan hacer más evidente cómo estas pueden estar entrando de forma implícita en el acontecer formativo. Sin embargo, se reconoce la importancia de una formación en este sentido, tanto teórica- conceptual, como práctica.

Así mismo, los estudiantes y egresados reconocen que han recibido algún tipo de formación en relación con los tópicos trabajados. Esto también se hace evidente en el reconocimiento que hacen de algunas de las prácticas (estrategias, metodologías, discursos, acciones, etc.) que algunos de sus docentes implementan en el aula de clase, donde se promueven actitudes como: la escucha, la participación, el respeto, el reconocimiento del otro, la reflexión, la crítica, la argumentación, el trabajo en equipo, etc. Esto presenta concordancia con lo expresado por los docentes.

Ahora bien, en las prácticas discursivas institucionales se evidencia una apuesta por formar maestros que comprendan la diversidad y la convivencia armónica. En este sentido, la inclusión educativa se convierte en un componente curricular esencial en la formación; el cual es valorado y reconocido por los egresados y estudiantes. Con respecto a la convivencia armónica, la formación en valores se posiciona como una idea fuerza que sustenta todo lo relacionado con el vivir pacíficamente con el otro. Desde esos dos elementos, antes mencionados, los egresados y estudiantes hacen alusión a la educación para la paz y la ciudadanía, ya que para ellos, la inclusión educativa centrada en el respeto por la diversidad se convierte en un principio esencial de la cultura de paz. Estas ideas y nociones de diversidad son resultado de la apropiación de políticas del multiculturalismo e interculturalidad funcional, que devienen de organismos gubernamentales, por lo que, en las prácticas discursivas de la institución, los egresados y los estudiantes, no logra evidenciarse una postura crítica de la interculturalidad y la diversidad.

No hay un conocimiento claro respecto a las decisiones pedagógicas por parte de los docentes y de los estudiantes. Sin embargo, las acciones y actitudes de estos se encuentran encaminadas a la formación de un ser humano crítico, reflexivo y con capacidad para participar de forma activa en la resolución de problemas socio-educativos. En los discursos de los estudiantes no se hacen evidentes apropiaciones conceptuales, teóricas y metodológicas explícitas, que les permitan atender las necesidades y retos que presentan. Sin embargo, las experiencias formativas les han brindado herramientas metodológicas, más desde las mismas prácticas de los docentes que orientan las asignaturas. Es decir, que es más por mimesis que por ofrecimiento directo que se abordan temas. Esto, tanto en el marco de asignaturas o campos como DD. HH., Organización Escolar, Sociedad del Conocimiento, y otras de carácter pedagógico y psico-educativas.

Las prácticas pedagógicas en contextos educativos rurales, son el escenario apropiado para que los maestros entiendan problemáticas sociohistóricas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión; por ende, durante sus prácticas, según los egresados y estudiantes, deben movilizar lo que saben sobre inclusión educativa y formación en valores, ya que desde ahí aportan a la educación para la paz. Además, estar inmersos en la escuela rural, puede acercarlos a la forma cómo se configura la democracia escolar y los gobiernos escolares en la ruralidad, lo cual, ayuda comprender la mirada sobre la dimensión política de la ciudadanía. Sin embargo, en los discursos, si bien se encuentran ideas y acercamientos a la educación para la paz y construcción de ciudadanía, también existe una ausencia conceptual y epistemológica de estas categorías, lo cual origina una limitación en los mecanismos, estrategias y procedimientos que la escuela normal tiene para potenciar intencionadamente una formación de maestros en clave de construcción de ciudadanía y educación para la paz.

En general, se resalta que el reconocimiento de la diversidad y de los procesos de inclusión, se ha tornado en un sentido objetivo a través de los cursos que existen en las mallas curriculares: Diversidad, Pedagogías Alternativas, las prácticas pedagógicas del semestre, la relación con familia y comunidad y los proyectos integrativos e investigativos, entre otras. A lo anterior se agrega que las prácticas se realizan en diferentes instituciones, sean de la educación formal o de atención integral, con niños, niñas y adultos de diferentes edades, que obligan a tener una mirada analítica, crítica y flexible frente al quehacer del maestro. Por otro lado, se hace necesario reconocer la necesidad e importancia de trabajar el tema de la EP y la CC, sobre todo en lo relacionado con las violencias y los conflictos escolares, donde la convivencia se convierte en el eje articulador que debe trascender el marco punitivo y correctivo.

Sobre los puntos de tensión, encuentros y emergencias que se gestan en los discursos y en las prácticas discursivas que cohabitan en la Universidad Católica Luis Amigó, resulta pertinente hacer alusión a tres elementos claves, a saber: la constante exhortación que se hace en procura de generar un pensamiento crítico y transformador. Esfuerzos que aún no legitiman un real ejercicio de criticidad y que se asemejan más a una tibia manera de percibir la realidad, que al fruto maduro de aquella racionalidad crítica que ha de existir en el aula (GF, EE, 2017). También resulta menester señalar la importancia y el énfasis que se hace desde la normativa institucional, véase PEI (Proyecto

Educativo Institucional) y PEP (Proyecto Educativo de Programa), por enraizar y cultivar el espíritu humanista que ha de ser propio a todos aquellos convocados al acto mismo de educar. En este sentido, es relevante hablar de la flexibilidad curricular que se evidencia en los planes de estudio y en la movilidad que le resulta consustancial a los mismos. La invitación a pensar en un humanismo de corte cristiano, tal como el que predica la Comunidad Terciaria Capuchina, se hace carne en los contenidos y las problemáticas que se trabajan en el despliegue del currículo mismo. En estas mismas lógicas es menester recordar que el humanismo cristiano, resulta ser un elemento transversal a toda la vida institucional (GF, D, 2017). Finalmente, el «ser» inter-subjetivo, entendido como aquellas actitudes y aquellas visiones que se gestan y se transforman en los sujetos, mantienen un constante diálogo con aquellos quehaceres inter-objetivos que emanan y hacen evidentes las posturas institucionales. Así, los cuestionamientos y las preguntas por el “ser” del maestro, por sus prácticas y por sus discursos, pueden evidenciar las movilidades discursivas y las volátiles prácticas que le han de resultar propias al quehacer mismo de dicha figura (GF, EE, 2017). En este sentido, es clara la manifestación, el deseo y el anhelo por hacer de la escuela un lugar para el debate y la dialogicidad.





# **B**IBLIOGRÁFIA

---

- Álvarez, C. y González, E. (1999). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ascofade (2010). *El compromiso social fundador y las propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década de las facultades de educación adscritas a Ascofade*. Informe de investigación, Nodo Antioquia-Chocó.
- Arbonés, G. (2005). *Filosofía en la escuela, la práctica de pensar en las aulas*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Agudelo, E. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? *Revista Folios*, enero-junio, 103-116.
- Agudelo, F.; Clavijo, S., Gallego, A. y Ocampo E. (2018). Sobre la investigación narrativa en la escuela contemporánea. En P. A. Montoya Zuluaga y S. N. Cogollo Ospina, *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Agudelo, J. (2016). El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó.
- Altamiranda, O., Martínez, K. Á., y Aristizábal, W. D. (2016). Fomento de la cultura solidaria en el proceso de asimilación del conflicto interno colombiano dentro de la formación de los nuevos profesionales, como primer paso para la construcción de la paz. *Dictamen Libre*, (17), 41-48.
- Álvarez, A. L.; Marrugo, P. A. (2016). Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5, (9), 168-174.
- Álvarez, C. (2016). *Didáctica General. La escuela en la vida*. Decima edición. Cochabamba: Kipus.

- Arendt, H. (1973). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arévalo, J. (2014). Construcción de paz y un nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros Acuerdos de la Habana. *Revista de Economía Institucional*, 16 (30), 131-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/419/41931001007/>.
- Ávila, M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 14(8), 184-195.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, A. (2015). La crisis de la sociedad y la construcción del sujeto político desde la perspectiva de Durkheim, Tönnies y Weber. *Entramados y perspectivas*, 5 (5), 179-201. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1490/1363>.
- Bobbio, N. (2007). *Pensar la democracia*, México: UNAM
- Boff, L. (2016). Paz: un bien escaso y siempre deseado, Disponible de, <https://leonardoboff.wordpress.com/2016/01/10/paz-un-bien-escaso-y-siempre-deseado/>
- Boqué, M. y Montserrat, A. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Revista Perfiles Educativos*, 36 (146). Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-la-cultura-paz-educacion-ciudadania-S0185269814701291>
- Britos, M. del P. (2003). Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Revista Tópicos de la Asociación de Filosofía de Santa Fe*, 11. Santa Fe, Argentina.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C.: Grupo del Banco Mundial.
- Cabezudo, A. (2016). Educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo Una perspectiva latinoamericana. Caso tipo Colombia. *Derecho y Realidad*, 2(19).
- Cabezudo, A. (2016). ¿El mejor acuerdo posible?, Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/alicia-cabezudo-habla-del-proceso-de-paz-en-colombia-39970>
- Carrillo, R. (2013). *Teoría y métodos en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Traductor de: M. Foucault, Dits et Écrits II, 1970-1975, París: Gallimard, 1994.
- Colombia. Decreto 1965 (2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Colombia. Ley 1620 (2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Congreso de Colombia. (01 de septiembre de 2014) “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país” [Ley 1732 de 2014].
- Congreso de Colombia. (25 de mayo de 2015). Por la cual se reglamenta la cátedra de la paz. [Decreto 1038 de 2015].
- Comité Curricular (2010). *Manual de Prácticas*. Licenciatura en Educación Preescolar, Facultad de Educación. Tecnológico de Antioquia, IU.
- Comité Curricular (2015). *Proyecto Educativo del Programa*. Licenciatura en Educación Preescolar, Facultad de Educación. Tecnológico de Antioquia, IU.
- Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia. (2015). Acuerdo 01, por medio del cual se expide el Reglamento Estudiantil del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
- Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia (2015). Acuerdo 03, por medio del cual se actualiza y aprueba el Proyecto Educativo Institucional –PEI– del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
- Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia (2014). Acuerdo 03, por medio del cual se adopta el Estatuto General del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
- Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia (2013). Proyecto Institucional, Acuerdo 147 de 2013. Recuperado de: [http://ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo\\_147\\_de\\_2013.pdf](http://ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf)
- Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia (2008). Acuerdo 001 del 25 de enero de 2008, por medio del cual se expide el Reglamento

- Académico para los programas de Pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: [https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2008/Acuerdo\\_001\\_de\\_2008.pdf](https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2008/Acuerdo_001_de_2008.pdf)
- Consejo Superior, Universidad Cooperativa de Colombia. (2005). Acuerdo 006 de 2005, por medio del cual se establece el Estatuto de Proyección Social de la Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: [https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2005/Acuerdo\\_06\\_de\\_2005.pdf](https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2005/Acuerdo_06_de_2005.pdf)
- Constitución de la Gran Colombia. (1821). Artículo 21.
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). (2.ª ed.). Bogotá: Legis.
- Cossio, J. (2013). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10 (1), 14-23. Recuperado de: <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/214/297>.
- Curcio, M., y Camargo, E. (2012). Universidad y Formación Ciudadana. *Reflexión Política*, 14(28), 118-126.
- Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación. La teoría sociológica de Niklas Luhmann en 30 lecciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores,
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario para vivir la paz: la paz una expresión de ciudadanía. En *Escuelas y ciudadanías*, Medellín, Colombia: Corporación Región.
- Egea, J y Platas, C (2017). Retorno y paz en contextos de conflicto. Análisis desde el enfoque de la vulnerabilidad social del caso El Carpintero (Colombia). Universidad de Granada, facultad de educación, Tesis doctoral. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/49225/1/28879806.pdf>.
- Escuela Normal Superior Santa Teresita (2017). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Sopetrán, Antioquia. Documento en Word
- Escuela Normal Superior de Sonsón. (2015). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Sopetrán, Antioquia. Documento en Word
- Escuela Normal Superior de Abejorral. (2015). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Sopetrán, Antioquia. Documento en Word
- Facultad de Ciencias de la Educación- UCO (2010). Documento maestro Licenciaturas.

- Facultad de Educación, UCC Medellín. (2013). Proyecto Educativo de Programa –PEP–, Documento en PDF.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, Londres: Tavistock Publications. Originally published in French te 1969. Traducido de: Collected Original Resources in Education (CORE), 8, (3), 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15\\_08ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf)
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Foucault M. (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-HilFraser, N. (2008). Justicia Social en la era de la política de identidad: Redistribución, Reconocimiento y Participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1972). *Educación liberadora*. Medellín: Prima.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Franco, J. (2018). Responsabilidad social en la educación superior. Una mirada integral desde la concepción de decisión, riesgo e impacto. En Pérez, D., Vélez, D., López, A. y Múnera, P. (2018). *Responsabilidad social: Lecturas y debates*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Franco, J. y Monsalve, A. (2018). *Educative disruption: integral system of formation for the research education*. bol.redipe. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/658>.
- FUCN (2017). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana*. Versión 2. (Documento institucional). Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- FUCN (2017). Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa. (Documento institucional). Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- FUCN (2015). Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación. Versión 001 (Documento institucional). Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Gadamer, H (1993). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Gadamer (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. España: Bakeas
- Giroux, H. (2015). Un llamado a politizar lo pedagógico: La pedagogía Crítica Bajo Asedio. *Para Juanito, Revista de educación Popular y Pedagogías Críticas*, 3(8), 9-21.
- González, F. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición en subjetividad. *Revista Javeriana*, 9 (1), pp. 241-253. Disponible de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/305/439>.
- Granados, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social* (18), 57-74. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1802640849/fulltextPDF/AC298789D2644A0PQ/13?accountid=36216>.
- Guzmán, W., Vergel, M. y Martínez L. (2016). ESAP, Universidad Francisco de Paula Santander, Colegio Simón Bolívar. Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. Pedagogical practices for peace, facts of implementation in competences focus. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(1), 33-44.
- Haidar, J. y Rodríguez, L. (1996). Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, (7), 73-111. Recuperado de <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1456>.
- Herrera Guzmán, A. (2017). Las políticas públicas como alternativa estructural para el desarrollo rural solidario y el posconflicto colombiano. *Revista Universidad de La Salle*, (74), 1-30. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/5250/4089>.
- Hurtado, D. y Álvarez, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios políticos*, 29(1), 81-96.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Una comprensión holística de la ciencia*. Caracas, Quirón Ediciones.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos* 11 (21), 223-245. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>.
- Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. (2012). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2). Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3390>.

- Kelsen, H. (2014). *¿Qué es la justicia?* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Kymlicka, W. (1996). Las políticas del multiculturalismo. En W. Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Grao.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros, S. A.
- Linares, M., y Galeano, S. (2015). La universidad frente a la construcción de paz: claves para una convivencia posible y duradera. *Revista Universidad de La Salle*, 0(67), 95-105.
- Linera, A. (2009). *La potencia plebeya, acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores; Clacso
- López, A. y González, J. (2012). Índice de transformación social en latinoamérica marco teórico *Plataforma C Plataforma para la política cristiana*. Recuperado de: <http://plataformac.org/download/socialtransformation/Indice%20de%20Transformacion%20Social%20-%20Marco%20teorico.pdf>.
- Lozada, O., Manjarrés, D., Sanabria, J., Muzuzu, J. y Cortés, W. (2015). *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra*. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137848.pdf>
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Martínez, M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 34(2) 83-102.
- Mèlich, J. (1997). La respuesta al otro: La caricia. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Comps.), *Imágenes del otro Barcelona* (pp. 153-162). Barcelona: Virus.
- Méndez, D. (2014). Desarrollo humano en la formación de formadores: una pedagogía para la paz, la reconciliación y la esperanza. *Revista Universidad de La Salle*, (65), 149-161.
- Meza, G (2016). Justicia nosótrica para la paz: Desde la memoria hacia la utopía. *Panorama*, 10(18), 40-49. Recuperado de: <http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/642/623>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Plan Sectorial 2010-2014. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/>

- articles-293647\_archivo\_pdf\_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-344500.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto de 1965 “por el cual se reglamenta la Ley 1620, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-328630\\_archivo\\_pdf\\_Decreto\\_1965.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf).
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero*, (27), 11.12.
- Mockus, A. Cajiao, F. y Mejía, M. (1999). *Educación para la paz una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, F. A.; Martínez, M. L. (2004). Historia de la paz. En Molina Rueda; Muñoz, F. A. (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada, p. 45-65.
- Neffa, J. (1998). *Los paradigmas productivos taylorista y foredista y su crisis: Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*. México: Asociación Trabajo y Sociedad; Lumen-Hvmanitas.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades, Una propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, J., Vera, A. y Silva, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *El ágora U.S.B.*, 13(1), 165-177. Recuperado enero 18, 2018, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312013000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312013000100006&lng=en&tlng=es).
- Padilha, P. (2003). Educación ciudadana. Bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. En P. R. Padilha, C. E. Vasco, E. Vasco, R. Jaramillo y C. Echavarría, *Escuelas y Ciudadanías* (págs. 7-32). Medellín: Corporación Región.
- Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.



- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. Corporación Viva la Ciudadanía. Recuperado de: [http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo\\_1.pdf](http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf).
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piñeres Sus, J (2017). *Lo humano como ideal regulativo: imaginación, antropología, cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Rendón, A. (2000). *El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía* (14 y 15), 15-35. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5578/5000>
- Rousseau, J. (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Salabino, A. (2012). Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. Pensamiento Crítico. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf)
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Siglo XXI Editores.
- Santos, B. de S. (2010). *Decolonizar el saber, reivindicar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sotelo Amaya, J., Castellanos Londoño, I. y Rodríguez Andrade, R. (2017). La paz: una oportunidad de desarrollo social. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 209-225. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/5091>.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*, México: Siruela
- Toro Bedoya, G. A. (2014). *Construcción de un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en el Oriente antioqueño (Colombia)*. Granada (España): Universidad de Granada.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata

- Touraine, A. (1997). *La construcción Social de los Derechos Humanos y la Cuestión del Desarrollo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170601025832/La\\_construccion\\_social\\_de\\_los\\_derechos\\_y\\_la\\_cuestion\\_social\\_del\\_desarrollo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170601025832/La_construccion_social_de_los_derechos_y_la_cuestion_social_del_desarrollo.pdf)
- Tovar, J. y Vélez, L. (2017). La educación y la pedagogía en el escenario del postconflicto en Colombia. *Revista Cedotic, Universidad del Atlántico*, 2(1). Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1796/1746>.
- Unesco. (1997). *El derecho humano a la paz: Declaración del director general de la Unesco*. París: Unidad Cultura de Paz (CPP). Recuperado del 22 de noviembre de 2010, de: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>.
- Uninorte (2015). Propuesta de evaluación con carácter diagnóstico formativa. Recuperado de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso\\_ECDF/UNINORTE\\_curso%20ECDF.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso_ECDF/UNINORTE_curso%20ECDF.pdf).
- Vargas, G. y Reeder, H. (2009). *Ser y Sentido Hacia una fenomenología trascendental-hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- Vasco, C. (2003). *La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los derechos humanos: una mirada integral a las instituciones educativas*. En *Escuelas y ciudadanías*, Medellín: Corporación Región.
- Vélez, J. (2016). Concepciones de ciudadanía y formación ciudadana en Guillermo Hoyos Vásquez. *EN-Clave Social*, 5(1), 18-23.
- Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. En R. Rieber y A. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (I). Nueva York: Plenum Press.
- Villegas, L. (2008). Formación apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>
- Wilber, K. (2010). *Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.
- White, E. (2009). La educación. Recuperado de: <https://recursosdesperanza.blogspot.com/2017/09/libro-la-educacion-elena-g-de-white-pdf.html>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista Polis de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.



La presente obra fue realizada como parte del macroproyecto de investigación “La evaluación de la calidad docente en Colombia 2004-2013: una lectura de cara a los procesos de formación y a la definición de políticas públicas”, financiado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASCOFADE y ejecutado por los grupos de investigación Servicio Educativo Rural - SER de la Universidad Católica de Oriente (Proyecto: 201539) y el Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la Universidad Pontificia Bolivariana (Proyecto: 206b-02/14-32).