# IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE PAZ EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

GABRIEL JAIME RÍOS RODRÍGUEZ

**Directora** Ana Virginia Triviño R.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ D.C, COLOMBIA

2025

# Contenido

Agradecimientos ..... 4
RESUMEN ANALÍTICO ..... 5
PALABRAS CLAVES: ..... 6
INTRODUCCIÓN ..... 7
CAPÍTULO I ..... 12
PROBLEMATIZACIÓN ..... 12
OBJETIVOS ..... 18
Objetivo General ..... 18
Objetivos Específicos ..... 18
CAPITULO II ..... 19
ESTADO DEL CONOCIMIENTO ..... 19
1. Estudios sobre Paz y cultura de paz ..... 19
2. Estudios sobre Convivencia Escolar ..... 26
3. Estudios desde la teoría de los imaginarios sociales sobre paz ..... 31
CAPITULO IV ..... 37
MARCO TEÓRICO ..... 37
1. Paz y Cultura De Paz ..... 39
2. Convivencia Escolar ..... 44
3. Imaginarios Sociales ..... 48
CAPITULO V ..... 53
DISEÑO METODOLÓGICO ..... 53
1. Entrevista a Profundidad Docentes Y Estudiantes ..... 54
2. Sistematización y Triangulación de información recolectada ..... 58
CAPITULO VI ..... 62
INTERPRETACIÓN Y HALLAZGOS ..... 62
1. SIS Escuchando La Otredad, Sinergia por la Paz ..... 63
1.1. No Hay Paz Sin Colectividad ..... 63
1.2. Sentir Comunitariamente a la otredad ..... 74
1.3. La Esperanza de Escuchar a la otredad ..... 78
1.4. Escuchar para seguir transformando ..... 87

2. SIS sobre Paz a través del cuerpo y el movimiento para sanar. ..... 96
2.1. Cuerpo dominado vs Cuerpo liberado ..... 96
2.1. Escuchar al cuerpo, sanar en la escuela ..... 99
2.3. Luchar Por La Garantía Del Derecho De Mover el Cuerpo ..... 103
2.4. El cuerpo en movimiento se encuentra con la otredad ..... 107
3. SIS sobre la Paz Como Renuncia Parcial a La Competencia ..... 111
3.1. Perder o ganar no es lo más importante ..... 111
3.2. Sentirse más es realmente posible de la mano de la otredad ..... 113
3.3. Menos tiempo para competir, más tiempo para compartir ..... 115
3.4. Colaborar en lugar de competir ..... 118
4. SIS sobre la Paz Como Contención De Arraigos Violentos ..... 120
4.1. Cultura para hacer las paces vs 'incultura' ..... 120
4.2. Sentirse para sentir la otredad ..... 125
4.3. La esperanza de transformar lo que sea necesario transformar ..... 129
4.4. Docentes Y Estudiantes Están Lográndo Transformar La Historia Violenta Del País ... 135
CAPITULO V ..... 141
CONCLUSIONES ..... 141
BIBLIOGRAFÍA ..... 153

Esquema 1 ..... 53
Esquema2 ..... 55
Tabla 1 ..... 58
Tabla 2 ..... 58
Tabla 3 ..... 59

## Agradecimientos

A estudiantes y docentes que participaron en la investigación.

A quienes encuentran la forma de transformar la realidad.

A mi familia por darme muchas razones para continuar.

A mi compañera que me mostró la magia de amar.

A quienes se le miden a la tarea de construir paz.

## RESUMEN ANALÍTICO

Este informe da cuenta de un ejercicio investigativo que dedica su atención a tres prácticas pedagógicas desarrolladas durante los últimos años en el marco de proyectos institucionales del colegio IED Paulo Freire de Bogotá, en primer lugar Danzarte Freiriano enfocado en la educación del cuerpo tomando como pretexto el folclor Colombiano; segundo, el Golombiao que da la posibilidad de competir a estudiantes y docentes de diferentes edades consensuando y transformando continuamente las reglas típicas del futbol de salón; y el tercero Hermes que bajo el apoyo de una entidad privada (Cámara de Comercio de Bogotá CCB) capacita y prepara a sus integrantes, especialmente estudiantes, en la resolución de conflictos desde la iniciativa de sus propios actores.

Estas prácticas pedagógicas fueron seleccionadas por su orientación a favorecer la convivencia, promoviendo y contribuyendo en la construcción de lo que es identificado aquí como *"*cultura para hacer las paces" desde la concepción planteada por Francisco A. Muñoz (1999) y Vicent Martínez Guzmán (2000), en la que las visiones anacrónicas del concepto de paz que la limitan a la derrota de un enemigo por medio del conflicto armado o a la desaparición de quienes representan diferencia vienen a ser revaluadas, replanteando su validez pues tienden a invisibilizar los aportes y experiencias de las comunidades, que por su puesto centran sus demandas o accionar más allá del uso de las armas; desde la perspectiva planteada por los autores mencionados solo es posible realizar el análisis e interpretación de la "cultura para hacer las paces" a partir de la consideración de su diversidad, en la medida que su construcción social es fundamentada en iniciativas colectivas, experiencias individuales y procesos relacionados al contexto social en el que se desarrollan, para el caso, estas experiencias se correlacionan al marco institucional que constituye el colegio IED Paulo Freire (institución Educativa Distrital), en relación directa con su entorno cercano.

En tanto la paz es una construcción colectiva y social atravesada por los sentidos y significados que los miembros de una sociedad otorgan a valores como el respeto, la alteridad y la convivencia, pero también como fenómeno social se configura desde las tensiones entre lo social, lo político, lo educativo y lo económico, reconociéndola como

un campo de estudios complejo, retomando el concepto de campo de Bourdieu que *"(..)* puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones" (2013, p. 1).

En este sentido, al entender la paz como construcción histórica, compleja, multifactorial y social, se hace necesario indagar por los imaginarios sociales que han configurado las prácticas pedagógicas referenciadas, ya que como experiencias significativas buscan transformar las formas de ser y hacer, reconociendo las demandas del espacio sociohistórico que vivimos como docentes y estudiantes dentro del colegio, en medio de las particularidades del conflicto armado colombiano, el proceso de implementación del acuerdo de paz entre estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejercito Popular (FARC EP) firmado en 2016 y la política actual en la búsqueda de dar garantías para su construcción, obedeciendo a la directiva presente en la Constitución política de 1991 (Corte Constitucional, 2024) en su artículo 22 que define que *"(..)*la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (2016).

Es así como en primera instancia se develan a través de entrevistas en profundidad los imaginarios sociales sobre paz que tienen los docentes que las dirigen y sus participantes, apoyados en un marco interpretativo construido desde los planteamientos teóricos de Cornelius Castoriadis (2013), para luego, partiendo de esas reflexiones realizar una interpretación y sus aportes a la paz partiendo de los conceptos, pensamientos, afectos, deseos y actuaciones (C. Castoriadis. 2013) que han constituido dichas prácticas y las posibilidades de paz que se han tejido en ellas, esta última etapa, en gran parte en agradecimiento por haberme permitido indagar y conocer desde sus voces parte del camino recorrido durante la ejecución de estas experiencias, como acción consciente para la visibilización del gran aporte que como docentes y estudiantes hacemos a diario al esfuerzo social de vencer los diferentes tipos de violencias (Galtung 1998) que nos han sido legadas.

**PALABRAS CLAVES:** Imaginarios sociales, Paz, convivencia, Práctica Pedagógica.

# INTRODUCCIÓN

Desde el proceso de paz firmado entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejercito Popular (FARC EP) firmado en el año 2016, se instaló un marco jurídico que sustenta la reglamentación de acciones, proyectos y presupuestos dirigidos a fomentar y fortalecer la educación y transformación de discursos y prácticas que consoliden una formación para la paz, como medida para superar la violencia, fenómeno que ha permeado históricamente a Colombia en lo individual, colectivo y social.

A partir del acuerdo de paz se reconoce la educación como una herramienta fundamental para consolidar ese deseo nacional de paz; por lo que se establece en el decreto 1038 de 2015 La Cátedra de la Paz, instando a la incorporación en los currículos escolares para confirmar la paz tal como lo establece la Constitución Política de nuestro estado en su artículo 22, es decir cómo *"*un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (Corte Constitucional, 2024, p. 26) ligándose a los objetivos de la educación nacional en todos sus niveles, enfatizando en su carácter obligatorio, dispuesto a la vez en la ley 115 de 1994 que exhorta a "La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación" (Art 5 Numeral 10)

Lo anterior se sitúa en el contexto de los currículos escolares, en contenidos que promueven la Justicia y Derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención de acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (MEN, 2015).

Este documento presenta el proceso investigativo realizado bajo el marco del Énfasis Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, centra su interés en tres prácticas pedagógicas que se han desarrollado durante los últimos años en el colegio IED Paulo Freire , dedicadas a la promoción y construcción de lo que se conoce desde los planteamientos de Francisco A. Muñoz (1999) y Vicent Martínez Guzmán (2000) como cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999)".

Es necesario decir también que estas prácticas pedagógicas estudiadas son propuestas transversales que se han conformado en correlación con los lineamientos nacionales (en ocasiones de manera espontánea e inconsciente), pero también han sido construidas a partir de la experiencia social y las reflexiones personales tanto de docentes como de estudiantes participantes, lo que ha proporcionado lazos entre lo plasmado en los marcos jurídicos, el contexto y lo que se implementa en la ejecución de dichas prácticas.

Es en este sentido, desde el ejercicio docente, siendo miembro de una comunidad educativa que ha vivido diferentes momentos históricos y de espacios influenciados por la violencia o sus diferentes manifestaciones y participando del proceso de implementación de la Cátedra de la paz, que surge la necesidad de indagar por los imaginarios sociales sobre paz que explícitos o implícitos en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, sujetos políticos que han liderado o desarrollado proyectos institucionales que desde los supuestos de la investigación logran continuamente instituir imaginarios sociales, sentidos, significados y magmas de significaciones (C. Castoriadis. 2013) que aportan en la construcción de formas alternativas de ser para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

Por dichas razones, fueron seleccionadas Danzarte Freiriano enfocada en el trabajo con el cuerpo aprovechando el folclor colombiano; el Golombiao inspirado en una experiencia significativa originada en un colegio de Medellín y aplicada en varias instituciones a nivel nacional que se podría describir como un juego de carácter mixto basado en el fútbol de salón con adaptaciones y reglas consensuadas por sus participantes; y HERMES que surge de una iniciativa financiada por la Secretaria de Educación Distrital

(SED) que promueve la resolución de conflictos a través del diálogo y la mediación por parte de pares que han recibido formación en herramientas útiles para estos objetivos.

El análisis de la información recolectada se hizo a través de tres categorías **Imaginarios Sociales**, **Cultura de paz** y **Convivencia,** tomando como eje de estas tres a la **Infancia,** entendida desde la perspectiva planteada por el énfasis en historia, imaginarios y representaciones sociales de la maestría en Infancia y Cultura, donde la infancia es un campo de estudios, una categoría de investigación que refiere a un grupo poblacional particular (niños y niñas) que viven su experiencia infantil, sus construcciones en los contextos institucionales que han sido creados para educarlos y protegerlos.

En cuanto a **imaginarios sociales** con base fundamental en los planteamientos de Cornelius Castoriadis (2013), ilustrada también en procesos investigativos posteriores a sus obras, desde autores como Raúl Anzaldúa y el grupo de Investigación Infancias; en esta perspectiva, los Imaginarios Sociales permiten cohesionar a una sociedad a partir de afectos, deseos, sentimientos y actuaciones (Triviño, A.V, 2018) que fundamentan la manera en cómo individuos creamos y recreamos la existencia humana.

En segundo lugar la categoría de **Cultura de Paz** tomando como referencia los marcos jurídicos e institucionales proferidos por la **ONU (1999)**, la Constitución política de Colombia desde el acercamiento académico del autor Franklin Moreno (2014), los aportes de la Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022), que incluye dentro de sus referentes teóricos las aproximaciones teóricas de Johan Galtung (1987) desde su descripción de paz positiva atravesada por la búsqueda de una sociedad de superar los diferentes tipos de violencia, también el profesor Alberto Galindo (2022) quien resalta el concepto de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) retomando a Francisco A. Muñoz (1999) y Vicent Martínez Guzmán (2000).

Como Tercer categoría de análisis se dispuso la **Convivencia Escolar** considerando perspectivas teóricas como la de Paulo Freire (2005) que presenta a la educación tradicional (bancaria) fundamentada en relaciones verticales tendientes a la reproducción de la opresión, contradicciones presentes también en la descripción de las relaciones de poder descritas por Foucault (2002), quien visibiliza el cuerpo como objeto

de dominación, en contraposición con una educación emancipadora (dialógica) que parte de relaciones horizontales dentro de la escuela en busca de la liberación de los oprimidos; a mi modo de ver la visión general de Freire (2005) y Foucault (2002) es complementaria de una mirada detallada provista por C. Skliar (2010) que se enfoca en la relación docente-estudiante, expresando las tensiones que se presentan debido a la brecha generacional.

La investigación metodológicamente se sitúa en el paradigma cualitativo interpretativo recolectando, en primer lugar información tanto de los docentes que dirigen cada espacio como de los participantes (estudiantes y docentes) a partir de entrevistas a profundidad; las cuales la primera parte recoge información sobre la experiencia de vida de los entrevistados y la segunda parte realiza un ejercicio dialógico hermenéutico que posibilitó adentrarse en la historia personal, formación académica, sentires, deseos, representaciones, afectos y actuaciones de cada entrevistado, es decir, a su psique, donde se configuran y construyen las realidades humanas

En la Segunda etapa de la investigación la información recolectada a través de las entrevistas es analizada inicialmente a partir de un proceso de triangulación utilizando como herramienta tecnológica el software **Atlas Ti 25** que permitió cruzar la información recogida con las categorías de análisis que devienen del marco teórico lo que permitió la construcción de rejillas de categorización y análisis de coocurrencia; logrando así develar las significaciones imaginarias sobre paz, haciendo énfasis en lo instituyente, es decir aquello que han construido estas prácticas pedagógicas para aportar a la convivencia escolar y la cultura de paz.

El documento da cuenta en el primer capítulo de forma detallada del proceso de problematización, aclarando el porqué de esta investigación girando alrededor de la incidencia del conflicto armado en la ciudad, la localidad y la institución educativa, confirmando la pregunta base y los objetivos trazados; en el siguiente capitulo se presenta a manera de estado de conocimiento algunas de las investigaciones consultadas que tienen relación con las categorías de análisis propuestas, Imaginarios Sociales, Paz (Cultura de Paz) y Convivencia Escolar; más adelante se expone el marco teórico, ligado a las categorías de análisis ya mencionadas, teniendo en cuenta de manera detallada los

referentes teóricos mencionados arriba; Seguido a este proceso finaliza la fase de fundamentación del documento con las disposiciones metodológicas, dando cuenta de los instrumentos utilizados tanto para recolección como para el análisis y la posterior construcción de los relatos.

En los siguientes capítulos se da paso al análisis de la información y concreción de hallazgos, en este apartado se da una mirada interpretativa a lo recolectado gracias a las entrevistas y relatos; por último se da espacio para postular las conclusiones que consolidan lo encontrado y las proyecciones que se visualizan a partir de lo hallado para ejercicios de este tipo que se puedan desarrollar asumiendo la tarea de reconocer los esfuerzos docentes y estudiantiles por construir cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

# CAPÍTULO I
# PROBLEMATIZACIÓN

Al referirse al conflicto armado colombiano la Comisión De la Verdad de Colombia en su informe final[1] (2022) da cuenta de las experiencias de diferentes actores sociales acaecidas en el marco del conflicto armado, sus acciones violentas y las consecuencias que generaron, pues han sido asumidas de diversas formas, marcando nuestra historia como sociedad, reconociendo su incidencia en los ciudadanos presentes y futuros, señalando que

> *"(..)*Sucesivas generaciones están permeadas por los recuerdos y las memorias de lo sucedido que les reitera y recuerda el pasado, buscan explicación en el presente, o se vive en silencio porque hay muchas cosas de las que aún no se ha podido hablar." (Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, 2022, p. 49)

La Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición también recoge en su informe final, la memoria de hechos violentos generados por los actores del conflicto armado colombiano y que han dejado huellas profundas en la población civil, entre ellas, masacres, secuestros, desplazamiento forzado, violencias sexuales, desaparición forzada, reclutamiento de niños niñas y adolescentes, por mencionar algunos. Estos hechos han persistido de forma constante durante la historia cercana de manera casi ininterrumpida durante más de seis décadas y la población civil se ha visto involucrada directa e indirectamente, es en ella donde se ha depositado la mayor parte de la carga social, emocional, mental y física.

Para hablar del impacto de este conflicto en la ciudad de Bogotá es necesario decir que *"(..)*El desplazamiento forzado es una de las heridas más extensas y con un profundo impacto social, de reconfiguración territorial y de modos de vida del conflicto armado." (Informe Final Comisión de la verdad de Colombia. 2022, p. 169) y que nuestra ciudad

[1] En el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad.

es receptora histórica de población afectada por este flagelo, en tanto es un lugar de refugio para la población desplazada.

Según el boletín Cuantitativo del Observatorio de Víctimas de Bogotá, titulado Víctimas: Bogotá en Cifras (2019), hay registros de cerca de 669.013 declaraciones que hacen referencia a este tipo de acción entre 1985 y 2019, eso solo considerando a quienes han decidido reportar el hecho a las autoridades pertinentes. Este informe describe también a Bogotá como la ciudad a 2019 con mayor número de víctimas del país, un total de 339.201 víctimas que residen en la en los espacios urbanos y lo rurales, superado solo por Medellín entre las ciudades principales.

La localidad (5) de Usme[2], en donde se encuentra el colegio Paulo Freire (2005) IED, para 2019 es la sexta localidad del Distrito Capital con mayor cantidad de población con afectaciones derivadas del conflicto armado, registrando un porcentaje de víctimas residentes del 6.8%, es decir 16.259 personas (Observatorio Distrital de Víctimas de Bogotá, 2019), que siendo afectados por un hecho violento asociado al conflicto armado han optado por vivir en el entorno de la institución educativa donde se realiza esta investigación.

En cuanto a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto se registra el 26 % de la población, es decir 88.146 personas, de las cuales en Usme residen 4.352 según los mismos registros del Observatorio Distrital de Víctimas de Bogotá. (2019), lo anterior da cuenta de la gran responsabilidad de la sociedad bogotana frente a este fenómeno y el cumplimiento o implementación de los acuerdos de paz, en tanto en este territorio conviven además hijas e hijos de esa violencia descrita arriba, bajo riesgo considerable a ser revictimizados, entre otras cosas por la falta de garantías para hacer efectivos sus derechos, incluyendo su acceso y permanencia en las instituciones educativas del sector.

Es posible inferir que la educación bajo la regulación estatal ha sido permeada no solo por los traumatismos originados en el conflicto armado, además como institución social ha sido testigo y en ocasiones actor activo de dicho conflicto, es decir, sus acciones son definidas por las políticas públicas de los gobiernos de turno, las limitaciones

[2] Teniendo en cuenta la división administrativa del distrito capital, Usme es la localidad número 5, haciendo parte de las 20 localidades actualmente reconocidas de la ciudad de Bogotá D.C.

financieras y las vulneraciones ejercidas por los grupos armados que violentan su autonomía y disposición como territorio de paz, ampliando las brechas sociales y confirmando que, "(..)La división del sistema de educación entre privada (excluyente) y pública (pobremente financiada) ahonda las diferencias y distancias culturales. Por lo tanto, dificulta el reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos y profundiza la inequidad." (Informe Final Comisión de la verdad de Colombia, 2022, p. 576).

En consonancia con dichos hallazgos el gobierno nacional, formuló el decreto 1038 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableciendo el marco jurídico para la implementación de la cátedra de paz, con carácter obligatorio para todas las instituciones educativas del país, haciendo especial énfasis en la formación para una cultura de la Paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, a partir de temáticas relacionadas a la garantía de los derechos humanos, la conservación del patrimonio nacional, protección de las riquezas culturales y naturales del país, entre otras.

De igual manera la administración de Bogotá (2019-2023) se suma a la voluntad de trabajar hacia la paz, la superación de las causas del conflicto armado y sus consecuencias en la población del distrito, incluyendo dentro de sus políticas educativas la búsqueda de una *"(..)*Educación para la Paz" diciendo:

> "(..)La escuela es la institución por excelencia llamada a construir una Bogotá en paz. Por eso, haremos equipo con los protagonistas de las comunidades educativas y con toda la sociedad para aportar a este propósito, a través de estrategias que fortalezcan las competencias socioemocionales de los estudiantes y promuevan la participación, la cultura ciudadana, la sana convivencia y el mejoramiento del clima escolar y de los entornos escolares". (SED., 2019, p 1).

Estos esfuerzos se reflejan en la implementación de procesos piloto que evidencian capacitación de diversos actores dentro de la escuela en toda la ciudad para ejercer prácticas pedagógicas que fortalezcan valores, acciones y significaciones que coadyuven a la búsqueda de la paz y la construcción de una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), a partir del mejoramiento de las relaciones de convivencia dentro de las instituciones educativas del distrito, para mencionar solo un ejemplo, el informe titulado Caracterización Sector Educativo (SED. 2019) afirma que:

> "(..)Se inició el piloto del proceso de vinculación y formación de la Red de facilitadores y facilitadoras para la paz y la reconciliación con la inscripción de 308 personas, que luego del proceso final de selección quedó conformado por 144 estudiantes y dos docentes, de los cuales 105 participantes - 103 estudiantes y 2 docentes fueron certificados." (Villamil Elías, 2021, p. 1)

Es en este contexto y bajo las directrices de la SED el colegio Paulo Freire (2005) acoge su población beneficiaria, que para el año 2022 tuvo 2887 estudiantes inscritos, de los cuales 70 estudiantes son registrados como víctimas del conflicto armado, además de 143 estudiantes extranjeros (Sistema Integrado de Matriculas, SED. 2022), esta institución con 16 años de funcionamiento representa además gran parte de la esperanza de desarrollo de la comunidad pues es una de las instituciones más grandes de la localidad, articulado con diferentes programas técnicos que posibilitan titulación técnica a sus graduandos bachilleres.

Durante mi experiencia como docente dentro de esta institución he visto como la escuela y la educación pública han generado diferentes escenarios para centrar la atención en la realidad que el país vive, entre ellos los lineamientos curriculares, cátedras y proyectos transversales que promueven desde varios campos de acción o metodología para promover una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), estas apuestas permiten evidenciar procesos de reflexión y de acción sobre la manera en cómo los integrantes ejercen la convivencia dentro de las instituciones educativas.

En la IED Paulo Freire además se han originado prácticas pedagógicas relacionadas con la paz, es indudable que las administraciones distritales y nacionales han influido dentro de estas prácticas, pero también cada docente y estudiante han sabido imprimir su creatividad, apelando a su diversidad de origen e identidad, su formación disciplinar, su saber, su esperanza y sus sueños acerca de una Colombia en paz.

Esas prácticas pedagógicas generan posibilidades de cambio que en tanto promueven la reflexión sobre los sentidos y significaciones sociales que están instituidas sobre paz y violencia y promueven desde sus discursos y acciones instituyentes de que buscan transformar las formas de relacionarnos, los saberes y las prácticas en torno a la convivencia escolar a fin de generar ruptura en los ciclos de violencia. Este llamado a la

transformación se plasma en el informe de La Comisión de la Verdad De Colombia en su Informe Final (2022) para el sistema Educativo afirmando con vehemencia que:

> "Es necesario que se asuma como un imperativo para el logro de la paz y se haga una propuesta integral que dé respuesta al tipo de sujeto y sociedad que es necesario formar para cumplir con el mandato constitucional sobre la base del respeto. También es necesaria la formación de una ética pública y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y política o ideológica, y la capacidad de deliberación civilizada sobre la diversidad de pedagogías coherentes con la paz y la democracia. (Informe Final Comisión de la verdad de Colombia, 2022, p. 576)

Mandato que requiere no sólo de impartir una cátedra con unos contenidos específicos, sino de acciones que promuevan transformación en las significaciones imaginarias y los imaginarios de los actores sociales que integran la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes y docentes. Significaciones que instalen nuevos sentidos sobre como representamos a los otros, sobre el respeto, la convivencia, el conflicto, la paz y la misma violencia; con lo cual se considera que instalar en las instituciones educativas una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), pasa necesariamente por develar esas representaciones, afectos, deseos y actuaciones (imaginarios sociales) que los miembros de una comunidad tienen en relación con la paz, así como evidenciar sus transformaciones que se instituyen en gran medida a través de los proyectos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución.

Es por esto que esta investigación tiene como intención develar los imaginarios sociales que han tejido sobre la paz los participantes y directores de espacios transversales al plan de estudios institucional bajo la denominación de proyectos a partir de la teoría planteada por Cornelius Castoriadis (2013), en la medida que el autor reconoce en su texto la Institución Imaginaria de la Sociedad (2009) la posibilidad del ser humano de instituir desde una lógica ontológica significaciones imaginarias capaces de construir lazos con y en la diferencia, esas significaciones en mi criterio están emergiendo con una considerable aportación a través de lo que hacemos las y los docentes en la escuela.

Por lo que se hace necesario un reconocimiento a profundidad de las prácticas pedagógicas que a mi modo de ver asumen la responsabilidad de contribuir a la transformación de la sociedad en la búsqueda de consolidar las iniciativas de paz, sin decir

que son las únicas, pero que son constituidas fundamentalmente para promover la búsqueda de paz, en coherencia con los objetivos y contenidos dispuestos en el decreto 1038 de 2015 (MEN), así los espacios escolares y las prácticas interpeladas en la búsqueda de los imaginarios sociales sobre paz son:

En primer lugar, la experiencia del colectivo Danzarte Freiriano, en el que participan estudiantes y docentes aprendices de folclor colombiano, promoviendo la expresión y el relacionamiento con el cuerpo al mismo tiempo que vela por la memoria de la tradición del país.

En segundo lugar, las prácticas desarrolladas en el proyecto Golombiao, que entrega la responsabilidad del deporte a sus participantes, otorgando la obligación de generar acuerdos que se concretan en las reglas de cada encuentro, al mismo tiempo que permite la competición de mujeres y hombres en un solo equipo dándole roles de importancia a cada participante indistintamente de su género.

Y, en tercer lugar, las propuestas y prácticas devenidas de la experiencia Hermes promovida por la Cámara de comercio de Bogotá que ha cobrado un papel importante en la transformación de los conflictos escolares a través de la conciliación y que ha ejercido una influencia visible en muchos estudiantes que han direccionado sus dificultades de convivencia a través de los principios aprendidos bajo las propuestas del proyecto.

Al observar y reflexionar desde la voz de los actores sobre lo que hacen y dicen en el desarrollo de dichas prácticas es posible develar las significaciones imaginarias sociales sobre paz que las constituyen, lo que abre una ventana al reconocimiento y la reflexión sobre esas acciones, discursos y experiencias que promueven la construcción de una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), por lo que este estudio se pregunta por:

¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre paz que tienen docentes y estudiantes participantes en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el marco de los proyectos institucionales orientados a favorecer la convivencia escolar en la IED Paulo Freire y su aporte a las construcciones colectivas en pro de una cultura para hacer las paces?

# OBJETIVOS

## Objetivo General

- Interpretar los imaginarios sociales sobre paz que tienen docentes y estudiantes participantes en las prácticas pedagógicas de los proyectos institucionales que se orientan a favorecer la convivencia escolar en pro de una cultura la paz en la IED Paulo Freire.

## Objetivos Específicos

- Indagar en las prácticas pedagógicas y los discursos de estudiantes y docentes que participan en los proyectos Danzarte Freiriano, Golombiao y Hermes las imágenes, conceptos, ideas y emociones que tienen sobre paz.

- Develar en las prácticas pedagógicas de los proyectos: Danzarte Freiriano, Golombiao y Hermes las acciones encaminadas a favorecer la construcción de una cultura de paz en la IED Paulo Freire.

- Visibilizar en los relatos de los estudiantes y maestros los imaginarios sociales instituyentes que se construyen colectivamente en estos espacios escolares en torno a una cultura de paz.

# CAPITULO II
# ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Este capítulo da cuenta de las investigaciones que se han realizado en temáticas afines a las categorías planteadas dentro de la problematización, paz, convivencia escolar e imaginarios sociales. Es necesario aclarar que varias de las investigaciones consultadas encuentran relación entre las prácticas pedagógicas que promueven una cultura de paz y las relaciones de convivencia.

## 1. Estudios sobre Paz y cultura de paz

Para comenzar se menciona la investigación doctoral **Movimiento Minga-Congreso de los Pueblos, Su Empoderamiento, expresión de Paz: ¿Imperfecta? Integral-Transformadora, Colombia años 2000-2013** (2016) que asume la paz como un proceso que se construye en comunidad desde un contexto especifico, apoyados en "(..)formas organizativas específicas que sitúan alguna territorialidad" (Jaramillo H, Juan B. 2016. p. 26), este estudio muestra las experiencias organizativas afiliadas el movimiento Minga-Congreso de los pueblos entre los años 2000 y 2013, la investigación sistematiza iniciativas surgidas desde diferentes tipos de etnicidad además de procesos campesinos, poblaciones que han sido golpeadas con mayor fuerza por el conflicto armado en Colombia.

El autor fundamenta su acción investigativa revisando los contextos territoriales que han permitido la acción organizada, señalando a través de mapas cada región que ha sido influenciada por las diferentes iniciativas, resaltando "(..)que las apuestas de paz se materializan en acciones concretas y especificas por comunidades particulares(...)" (Jaramillo H, Juan B, 2016, p. 26).

También se afirma que las comunidades buscan a través de estas iniciativas el empoderamiento de sus poblaciones para una construcción de paz que surja desde sus propias necesidades así: "(..)Estas expresiones son forma de acción política colectiva, con sentidos y repertorios de lucha, desde posiciones de poder, en los que toman parte actores concretos". (Jaramillo H, Juan B, 2016, p. 26).

Se encuentra relación con la perspectiva anterior y la autora Esperanza Hernández Delgado en su tesis doctoral **Empoderamiento Pacifista De Experiencias Comunitarias Locales en Colombia 1971-2013** quien realiza una revisión de iniciativas ligadas al empoderamiento de las comunidades en la búsqueda de la paz, en ella menciona varios hallazgos alrededor de los imaginarios (que son equiparados allí con representaciones) de paz de comunidades en las que realizó el proceso de recolección de información, reconociendo que en todas las lenguas consultadas (palenqueras, raizales e indígenas) hay presencia del concepto de paz y su asociación con palabras como alegría, esperanza, entusiasmo, tranquilidad, esperanza, lo que supera la concepción llamada en el texto como *"*minimalista", en la que se reduce el concepto de paz a la ausencia de guerra (Hernández, E. 2014).

Al mismo tiempo describe un ejercicio de asociación del concepto de paz por parte de los participantes de la investigación con colores de la siguiente manera, blanco(transparencia, pureza, luz, entre otras), verde (esperanza, territorio, naturaleza, abundancia, disfrute del ambiente, entre otras), azul (tranquilidad, serenidad, inmensidad, del cielo que nos cubre) y negro (tranquilidad, lucha por la libertad, símbolo de la lucha por la libertad, esperanza, oportunidad, entre otras); también hace referencia a asociaciones con elementos de la naturaleza como el agua, el aire y la tierra, entre otras; También afirma que las comunidades consultadas son capaces de reconocer conceptos de paz imperfecta, procesual e inacabada. (Hernández, E. 2014).

En la investigación de la docente María Emilia Mejía Espinosa **Condiciones Para Que El Ámbito Escolar Sea Un Escenario En El Que La Memoria Pueda Facilitar El Tránsito Hacia Una Cultura De Paz En Colombia** (2016), que se fundamenta en ejercicios de memoria para lograr fortalecer la construcción de una cultura de paz desde el ámbito escolar, hay una recuperación de varios autores comunes con las investigaciones arriba, entre ellos Fisas, Sánchez Cardona, haciendo énfasis en el concepto de cultura de paz, tenido en cuenta por la Organización de Naciones Unidas en su declaración y programa de acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999) y por la UNESCO en el Manifiesto de Sevilla (1989), en la búsqueda de promover valores universales que lleven hacia una valoración del conflicto como proceso de garantía de los derechos humanos

yendo hacia la justicia y la equidad que genera la violencia e instala los hábitos de resolución de conflictos a través de ella.

María Emilia Mejía también hace referencia a Boulding (1992), considerando a la paz no estática sino como un proceso que está en continua construcción, en el que cada vez se puede ir superando obstáculos y removiendo viejas ideas relacionadas con la violencia, diferenciándola de la idea común que relaciona la paz con la pasividad.

Otra investigación que aporta acerca del concepto de paz es la realizada por la autora Gladys Toro Bedoya **Construcción de Un Modelo de Comunicación Para El Desarrollo y la Paz En El Oriente Antioqueño (Colombia)** (2014) en ella la define como *"(..)*la capacidad de intervenir y decidir sobre el propio crecimiento y desarrollo integral y de participar en las decisiones sociales y colectivas, que corresponden con el desarrollo de lo público" ( p. 157), el fundamento de esta definición es extraído de dos autores principales, en primer lugar Vicenç Fisas (2001), quien asume la paz como una superación de la dominación que han entablado ciertos grupos sociales para quitar a los otros la posibilidad de decidir. Desde Fisas (2001) nombra también dos tipos de paz, una negativa (no-guerra) que están asociados a violencias estructurales y culturales; y paz positiva, en la que hay ausencia de violencia en todos los sentidos, presente también en el trabajo de Johan Galtung (1987).

En segundo lugar, la Doctora Gladys Toro (2014) referencia a Francisco Jiménez Bautista quien asume tres dimensiones de paz, la paz social, la paz interna y la paz Gaia (relaciones de la naturaleza y sociedad) y la paz intercultural que se relaciona entre sí; además del concepto de paz neutra, reconociéndola como un proceso gradual que vence paso a paso la brecha entre la paz negativa y la positiva.

También la autora hace referencia desde Francisco Muñoz a la paz imperfecta en la que se considera que los conflictos son regulados pacíficamente, reconociendo en este concepto la posibilidad de prever conflictos a futuro y considerar paces posibles (Toro, G. A. 2014), por último, retoma la posibilidad de una paz a través de "la reconciliación, la limpieza del pasado y en la construcción de un futuro" (Toro, G. A, 2014, p. 159), esto último mencionando al autor Johan Galtung (1987).

En una línea teórica relacionada el doctor Alberto Galindo (2022) en su investigación **Reconocimiento y Empoderamiento Pacifista Del Docente Para la Construcción De Una Cultura De Paz en Colombia Desde El Enfoque De Las Capacidades** (2022), apoyado en los relatos de docentes que realizan su práctica pedagógica en colegios públicos de la ciudad de Bogotá recoge sus experiencias, describiendo sus perspectivas y procesos en la búsqueda de construir paz desde la escuela.

Alberto Galindo (2022) aúna conceptos como 'Reconocimiento Reciproco' desde Honnet (1997), concepto que relaciona con las luchas feministas al visibilizar los derechos de las mujeres y su participación en la construcción de la sociedad y la cultura y el de 'Empoderamiento Pacifista' desde Muñoz (2005), afirmando que el docente y el estudiante al reconocerse como actores de su propia realidad recuperan sus poderes sobre la transformación de la historia de violencia del país, eso sí, en el ejercicio de reflexionar sobre ella, mediados por prácticas pedagógicas que favorecen perspectivas críticas y humanistas de la educación, venciendo el esquema utilitarista (Giroux 1990) que plantea a estos actores como clientes y/o administradores del conocimiento.

Otro enfoque, relacionado también con los anteriores, es el propuesto por la autora Zoraida Rueda Penagos en su investigación **Comunicación y Cultura de Paz. Una propuesta para el cambio social. El caso elecciones de la Alcaldía Granada 2011.** (2015) este parte de la búsqueda de definir la noción de paz a través de los caminos construidos por investigadores en la temática, al valorar su acción para entender esta noción desde diferentes fuentes, usando las posibilidades que entrega la interdisciplinariedad con la decisión de relegar la violencia a un segundo plano, legitimando al sujeto multidimensional y al saber no científico.

Esta investigación referencia el triángulo de la violencia de Galtung afirmando que la violencia *"(..)*puede ser directa, estructural y cultural y a su vez, la transformación de esas violencias en paz directa, estructural y cultural" (Penagos, Z, 2015, p.103), lo que le permite más adelante cuestionar la idea de violencia cultural o cultura de la violencia, ya que la limita a un reduccionismo que no considera la complejidad del contexto en que se desarrolla, pues, aunque son partes de un todo (sistema), no son el todo.

Así esta investigación se decanta por utilizar el concepto de Paz compleja, en la que se da tránsito entre Violencia/Conflicto/Paz (Penagos, Z, 2015 p. 104) afirmando que tanto la paz como la violencia permanecen en constante tensión asumida de manera inconsciente por sus actores, regidos por una violencia simbólica que les obliga a mantenerse con la intención de conservar las causas estructurales que la producen, por lo que invita a las institucionalidades a iniciar (o continuar en algunos casos) el cambio hacia una comunicación que permita superar las dominaciones que obligan a reproducir violencias como las que ha vivido históricamente la humanidad.

Para hablar de concepciones de paz de los estudiantes, la doctora María Arenas en su investigación **Concepciones de la Paz desde la Perspectiva de los Estudiantes de Magisterio** (2012) asume una posición transformadora del contexto educativo, proponiendo una formación para la paz que permita a los docentes producir una educación para la paz generando transformaciones hacia la construcción de una cultura de paz, lo que permitiría asociar esfuerzos hacia el conocimiento y/o la práctica de lo que puede devenir de concepciones como la igualdad, la justicia social, el derecho de aprender, o la tolerancia.

Informa en su investigación una tendencia a realizar investigaciones enfocadas en el concepto de violencia, relacionando además una baja atención hacia la paz y aún menor en su relación con la educación, lo que ha relegado a la paz a un papel menor en lo académico, reduciéndola a categoría comparativa, lo que podría visibilizar más a la violencia, dejando un vacío conceptual en lo que respecta a lo que se debería propender por alcanzar (Arenas, M, 2012, p. 48) por lo que exhorta a imaginar la paz, pues esta labor permite unir y crear soluciones que fundamenten el camino de construirla, así sea imperfecta (Francisco y Muñoz 2001), invitando así a hacer un giro ontológico, epistemológico y metodológico que rompa el interés por la violencia y vaya hacia la esperanza de construir una paz inacabada en continuo proceso de realización.

En una investigación realizada en el Magdalena Medio Colombiano la Politóloga María Camila Franco Franco, **Iniciativas De Construcción De Paz Desde La Sociedad Civil En El Marco Del Programa De Desarrollo Y Paz Del Magdalena Medio: Estudio de Caso: La Asociación De Campesinos Del Valle Del Río** (2012), describe la

experiencia de organización de iniciativas post acuerdo de paz, acuerdo configurado luego del proceso de paz establecido principalmente entre los grupos paramilitares y el estado, realizando un estudio de caso alrededor de La Asociación Campesina del Valle del Rio de Cimitarra, en la que se plantean soluciones al conflicto desde lo local, validando las iniciativas de quienes fueron directamente afectados por el conflicto armado.

Allí se define la Cultura de Paz como un conjunto de valores que permiten el ejercicio de los derechos humanos, fundamentados en principios relacionados con la justicia, la libertad, la democracia, la tolerancia y la solidaridad (Franco, M 2012), teniendo en cuenta que es una definición extraída de quienes participaron en la iniciativa de asociación, sobrevivientes de un conflicto con características particulares claramente delimitadas dentro de la investigación.

Una mirada alternativa que me llamó la atención es la de las autoras Celina Trimiño Velásquez y Luisa Amézquita Aguirre en su artículo de investigación **Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad.** (2020), quienes al analizar las pedagogías para la paz hacen uso del concepto de paz invisible (2018) propuesto por Teresa Langle, que llama a reconocer esas acciones que, aunque pueden llegar a obviarse son fundamentales en la construcción de paz, acciones en las que por lo general las mujeres son sus principales protagonistas y que tienen que ver con los roles de género que el patriarcado como estructura social ha asignado a la mujer.

También recogen la perspectiva de Jhon Paul Lederach (2020) quien reconoce a la paz como un concepto multidimensional, que debe ser mirado desde varias perspectivas, desde la popular hasta la científica, haciendo necesario su estudio y construcción continua, esto es complementado con el concepto de interseccionalidad (Kimberle 1989) que fija su atención en conflictos devenidos en categorizaciones sociales como el género, el racismo, clase social, entre otras que se han conformado como originadores de violencias que no pueden ser miradas por separado, sino que se basan en procesos de discriminación que oprimen a ciertas poblaciones con mayor vigor si cumple con las características que los encierran en una o más de estas categorías.

Incluyen también dentro de los conceptos que conectan con la discusión acerca de esta categoría, tomándolo desde la perspectiva de conflicto que presentan Francisco

Jiménez y Andrea Barrientos (2018) en la medida que se puede a partir de la superación de un hecho violento construir acuerdos que consideren al otro y así posibilitar la paz.

Al igual que la anterior investigación, la doctora Brenda María Valero en su investigación **Género y Paz: Relatos De Mujeres Víctimas de Violencias** (2017) realiza un llamado a enfocar la mirada de las investigaciones sobre paz en el papel de la mujer, en su investigación Género y Paz: Relatos de Mujeres Víctimas de la Violencia denuncia la poca producción académica que ha girado en torno a los roles que ha asumido la mujer y sus aportes a los procesos de paz realizados en Colombia con los grupos armados.

La autora reconoce en particular la perspectiva expuesta por Nidia Mendoza y Frank Molano (2009) que describen las dificultades de las mujeres en Colombia para acceder a sus derechos y a posibilidades de participación, siendo un grupo social generalmente limitado a labores de hogar, especialmente en poblaciones afectadas por las violencias armadas, además de su histórica invisibilización pues su labor como fundamento del hogar y los grandes aportes al tratamiento de afectaciones devenidas de los conflictos en el país tienden a ser ignorados por la academia.

Es importante mencionar que cada investigación consultada presenta perspectivas relacionadas aportando a ampliar el panorama del concepto de paz, reafirmando como se ha dicho que la paz no puede ser generalizada y que cada apuesta social, comunitaria, institucional o jurídica, ejecutada a la vez por actores en ocasiones invisibilizados (la mujer, el campesinado, la docencia, la infancia etc.) dan pasos importantes hacia la constitución de fundamentos de una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz, 1999) reconociendo las luchas que desde los contextos locales en su inmensurable diversidad dan para lograr vencer las causas estructurales de violencias de todo tipo.

Vale la pena resalta que en ninguna de las investigaciones mencionadas se encontró un intento de relacionar los imaginarios sociales a partir de Cornelius Castoriadis (2013), lo que le da a este estudio una oportunidad para reconocer los esfuerzos de docentes y estudiantes de la IED Paulo Freire a partir de la mirada de las paces como fenómeno social, propenso a ser estudiado desde los afectos, sentimientos, deseos y acciones, dando lugar a posibilidades complementarias para enriquecer los procesos reflexivos acerca del tema.

## 2. Estudios sobre Convivencia Escolar

A continuación, serán mencionadas algunas investigaciones consultadas acerca de la categoría convivencia escolar, teniendo en cuenta que correlacionan la convivencia escolar con la cultura de paz y con la paz, siendo un fundamento para transformar la estructura de las relaciones dentro de la escuela y la resolución de conflictos de manera pacífica, al mismo tiempo que reconocen que las problemáticas de la escuela devienen de los contextos sociales en los que está inmersa.

En primer lugar, se retoma la investigación de la licenciada Magnolia del Carmen Moreno González hace referencia a la convivencia como *"(..)*el proceder de las personas que respetan sus derechos y deberes recíprocamente, al interrelacionarse". (2012, p. 31), referenciando a las autoras Ana María Aron y Neva Milicic quienes en su investigación **Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar (1999)** evidencian la convivencia escolar con la intención de establecer pautas para construir en colectivo al mismo tiempo que relacionan el concepto a Carlos Skliar (2010) con la noción de alteridad, asumiendo la convivencia desde la intención de respetar la alteridad, es decir apoyando la posibilidad de ser diferente y de encontrar en esa diferencia oportunidades de aprender.

En la investigación **Desafíos Educativos Para La Convivencia Escolar** de las autoras Laura Alejandra Ramírez Carmona, Vera Lucia Ríos Cepeda y Albertico Guevara Ariza (2016) es definida la convivencia escolar como *"(..)*las diversas reacciones establecidas por los alumnos, tanto vínculos satisfactorios como actitudes negativas (…)" (p. 62), visibilizando también a las situaciones que no son ideales dentro de lo que se espera en la escuela, así como los obstáculos para la convivencia armónica, señalando entre varias, las diferencias de opinión que se expresan de maneras violentas al ver que las partes no pueden obtener simultáneamente lo que esperan en determinada situación.

Los autores al describir su contexto dentro de la Universidad Autónoma Indígena de México observan que estas situaciones se presentan con frecuencia, caso similar en contextos en los que conviven diversidad de culturas, atribuyéndolo a la falta de valores

que fundamentan una convivencia armónica, pero esas adversidades también posibilitan el aprendizaje de la resolución de conflictos desde diferentes formas de socializar.

Otra investigación que se origina en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) **Diversidad Y Convivencia Intercultural En Estudiantes De La Universidad Autónoma Indígena** da cuenta de una perspectiva desde la diversidad y la convivencia intercultural, es la realizada por los investigadores Luz Bertila Valdez Román y Francisco Antonio Romero Leyva (2011) atribuyendo la diversidad a procesos como la migración, la industrialización, entre otros, especialmente en países que reciben población afectada por los procesos anteriormente mencionados, al mismo tiempo que son conformados por grupos indígenas y minorías étnicas.

En la investigación describen también las estrategias que la UAIM ha instaurado para promover la convivencia y relacionamiento entre las diferentes poblaciones que acoge, además de la búsqueda de soluciones a las tensiones causadas en gran parte por la diversidad e interculturalidad ya descrita, apelando a escenarios de socialización guiados por profesionales capacitados que no se limitan al aula de clase, generando alternativas para el uso de espacios comunes como la bibliotecas, instalaciones deportivas, festividades, entre otros, que son aprovechados para reconocer al otro, permitir la interacción y fundamentar a cada estudiante en prácticas de resolución de conflictos.

En relación a la conexión evidenciada anteriormente entre convivencia y multiculturalidad se retoma la investigación **Interculturalidad y diversidad en la educación** de los autores Sonia Comboni Salinas y José Manuel Núñez (2020) en la que aunque no se hace referencia directa a la convivencia escolar, al ser una investigación dedicada a reconocer fenómenos de interculturalidad, asume citando a Comboni y Juárez que la posibilidad de expresión de dos mundos *"(..)* a través del diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran en una sociedad pluricultural (...)" (2020 p. 24) permite la aceptación el reconocimiento de rasgos de identidad a partir de la diversidad.

La autora aúna el concepto de convivencia pacífica, referenciando el enfoque de derechos, en la búsqueda de permitir que la escuela se desarrolle alrededor de una normativa que apoye la consolidación de criterios como la no discriminación y de

entornos protectores agenciados por docentes capacitados en la materia en contacto permanente con la comunidad y las familias para conocer las problemáticas que afectan a cada estudiante.

En esta misma línea de multiculturalidad el autor Ernesto Díaz Couder Cabral en su estudio **Multiculturalismo y Educación** (2009) hace referencia a la necesidad de encontrar formas de convivencia plural que respeten la diversidad de formas lingüísticas y culturales en ámbitos públicos y privados, sin someter a principios universales o mosaicos culturales, más bien, a través del establecimiento de acuerdos que favorezcan la convivencia, teniendo en cuenta las particularidades de cada sujeto y de sus comunidades de origen.

Otras investigaciones ligan la convivencia escolar a las visiones institucionales en los marcos jurídicos coyunturales presentes en los contextos que se realizan, por ejemplo, la investigación realizada por Laura Alexandra Acevedo Ariza y Mónica Paola Mayorga Palacios **Educar Para La Convivencia: Competencias Del Docente Para Promover La Inclusión Escolar De Niños, Niñas Y Jóvenes Desvinculados De Los Grupos Armados Ilegales En El Contexto De Transición Hacia El Postacuerdo** (2017), enfocada en la búsqueda de la inclusión de estudiantes que se han desvinculado del conflicto en el marco del post acuerdo entre las FARC-EP y el Estado, hacen referencia a las definiciones del Ministerio de Educación Nacional MEN (2013) reconociendo dentro de este concepto todas las relaciones que se dan entre quienes desarrollan algún rol en la escuela, al mismo tiempo que promueven la conciencia de la capacidad de acción de cada persona, valorando esas interacciones de coexistencia armónica oportunidades que se crean para alcanzar los objetivos de cada institución, aprovechando así la escuela como un lugar de encuentro que facilita el desarrollo de trabajos colaborativos.

Las licenciadas Carolina Jazmín Arenas Montenegro y María Fernanda Barreto Sarria en **Paz Y Convivencia Desde El Contexto Escolar Una Mirada Desde Las Voces De Los Niños Y Las Niñas De Grado Transición En Tres Instituciones Educativas De Bogotá, D.C**. (2019), realizan un acercamiento al concepto de convivencia escolar desde Alicia Tallone (2010) en la que el concepto convivir es considerado un acto que se opone a la lógica excluyente, fundamentado en modelos que buscaban homogeneizar, ignorando

la diversidad cultural que estaba presente en las sociedades en donde la escuela ejerce su acción educativa, además, resalta las capacidades que tiene teniéndola en cuenta como una institucionalidad que es capaz de permitir el compartir con otras personas, es decir el experimentar la vida cotidiana de forma directa, revisando los aportes de la ley de convivencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) de Colombia, que se afirma en la necesidad de vivir en compañía de otros para poder tener aprendizajes, aun cuando esto pueda impulsar que tengamos que salir de la incomodidad.

La anterior perspectiva está relacionada con la del autor Mario Sandoval (2014), que hace referencia a la Ley 20.536 de 2011 acerca de la violencia escolar en Chile, enunciando dentro de su informe **Convivencia Y Clima Escolar: Claves De La Gestión del Conocimiento (2014)**. la correspondencia entre generar un clima escolar positivo y la gestión del conocimiento *"*—entendido como un proceso donde los conocimientos y comunicaciones son orientados hacia un objetivo con habilidad y sabiduría—" (Sandoval, M. 2014, p. 153) dentro de las escuelas de su país, auspiciado por la capacidad de respetar la diferencia, en el marco de normas establecidas de manera coherente y la capacitación de docentes, entre otras, en la medida que esta relación entre estudiante y adulto son un espacio de socialización secundaria que facilitan el cumplimiento de los objetivos de la escuela, siempre y cuando tengan su base en la cooperación y la confianza.

Silvina Funes en **Resolución De Conflictos En La Escuela: Una Herramienta Para La Cultura De Paz Y La Convivencia** (2000) desde una óptica crítica a esta perspectiva institucional, hace una reflexión sobre los marcos normativos de las escuelas, enfocados en el la clasificación de faltas y amonestaciones pertinentes a esa clasificación, estas clasificaciones además están regidas a marcos jurídicos preestablecidos que no dan cuenta de las particularidades del contexto y de la comunidad educativa, lo que llena los vacíos institucionales a partir de papeles, burocratizando la disciplina, destacando que frases de los docentes como *"(..)*no nos respetan" o *"(..)*no nos temen" siguen siendo frecuentes, ligadas a formas de solución tradicionales que están desajustadas de las realidades actuales.

La autora afirma que la convivencia debe dejar de ser equiparada a la disciplina pues este concepto en la práctica debe *"(..)*requiere de participación, diálogo, negociación,

compromiso, y ése es el cambio sustancial que supone, y no un simple maquillaje de palabras. Supone que para la aplicación de un 'castigo' debe haber una 'toma de conciencia' de su responsabilidad por la persona que ha 'dañado' a la comunidad educativa y su implicación en la reparación del daño" (Funes, 2000, p. 95) recordando además el concepto etimológico del *"(..)*VIVIR-CON", que recoge *"*relaciones horizontales y dialogantes" (Funes, 2000), en contravía de la despersonalización y la estandarización hegemónica en los manuales de convivencia institucionales, apelando al fortalecimiento de ciertas habilidades sociales que hagan de la convivencia un discurso vivo, aplicado por todos los miembros de la comunidad.

Por último, bajo este tono jurídico mencionare la tesis doctoral del autor Gonzalo Torquemada de la Hoz. **Derechos Humanos y Convivencia En la Comunidad Educativa: Acción- Reacción Ante Una Crisis de Humanidad** (2014) quien enfoca su mirada hacia el discurso de los derechos humanos, comparando la convivencia con el concepto de coexistencia, en la medida que la convivencia tiende a elaborar sus planteamientos ante una mirada de tolerancia del otro limitada a las normas de comportamiento, olvidando la posibilidad de vivir en plenitud con los demás, pues nos limitamos a solo soportar, en lugar de comprender, de socializar y dialogar con la diferencia expresada por el otro, cualquiera que este sea, incluyendo al adulto, representado en los docentes y las familias (adulto) y no solo los pares educativos.

Es decir, hace un llamado a fortalecer iniciativas que se dirijan hacia programas que permitan brindar *"*Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación para la Paz y la Igualdad, Educación para la Paz y la Convivencia, o Educación para la Diversidad. Pero si trascendemos el aspecto regulado de la conducta, e incluimos a todos los actores involucrados en el proceso, recurriendo al amplio marco establecido por los denominados *planes de convivencia*[2], podemos determinar que la "buena conducta es la manera en que la vida se vuelve más significativa, más constructiva, más pacífica y solidaria" *(*Torquemada de la Hoz, Gonzalo. 2014, *p. 166.*) yendo más allá de la regulación conductual.

En estos estudios es posible confirmar que la educación tradicional tiende a dejar la responsabilidad de la convivencia en los estudiantes, acusándoles, constriñendo sus

maneras de expresión, uniformando, homogenizando, intentando eliminar la diferencia, es por esto que en su mayoría proponen maneras alternativas de abordad la convivencia y las tensiones que se desprenden de la diversidad presente dentro de las aulas, es claro que no es necesario obligar a cada actor en la escuela (o en la sociedad) a seguir unos parámetros establecidos.

También llama la atención que fenómenos como el desplazamiento forzado, la migración, la interculturalidad, los procesos de conflicto, han ido tomando más relevancia en las investigaciones más recientes especialmente, evidenciando la necesidad de contribuir a dichos procesos sociales, promoviendo soluciones que estén más allá de lo local, en la medida que estos procesos cada vez con más fuerza atraviesan la frontera de la institucionalidad nacional, independiente de en qué nación ocurran.

En el caso colombiano, para dar solo un ejemplo, la situación escolar ahora involucra a actores extranjeros, no obstante, la historia de conflicto armado ha generado cierta experiencia debido a los crisoles interculturales que se dan debido a la migración interna hacia las ciudades principales y la diversidad de identidades vivas dentro de nuestro país; a partir de estas situaciones se puede afirmar que viene a ser necesario un debate amplio sobre la diferencia y la posibilidad de reconocer en el otro posibilidades de sentido que se resisten a ser invisibles y se abren paso a través de cada sujeto.

## 3. Estudios desde la teoría de los imaginarios sociales sobre paz

En este apartado es importante mencionar en primer lugar que el criterio principal de búsqueda fue enfocado en la perspectiva de Imaginarios sociales desde la apuesta de Cornelius Castoriadis (2013), se identificaron pocas investigaciones que relacionen el marco de los imaginarios sociales con esta perspectiva particular, la construcción de una cultura de paz y la convivencia escolar, es por esta razón que mencionare algunas investigaciones que, aunque no están relacionadas directamente con este marco conceptual, entregan aportes que pueden conectarse con las categorías de análisis propuestas.

Para comenzar mencionare la investigación de la trabajadora social Claudia Patricia Sierra Pardo(2015) **La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los**

**sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación**, en la que se realiza un recorrido por lo que ha significado para la investigación en educación, desde diferentes concepciones de lo imaginario social, retomando a autores como Gilbert Durand y Castoriadis (2013), reconociendo su rol de observadores de lo simbólico y el papel de lo imaginario en la construcción de la sociedad histórica y social, a partir de la crítica de los planteamientos epistemológicos del pensamiento occidental.

Desde esta crítica evidenciada especialmente en el pensamiento de Castoriadis (2013) hace relaciones con las corrientes pedagógicas que tienden hacia modelos emancipatorios, capaces de repensar las relaciones dentro de la escuela desde la consideración de los sujetos como autónomos, críticos y transformadores, partiendo de la aportación que en esas condiciones entregan a la producción de conocimiento, devolviendo al ser humano la capacidad de incidir sobre su propia realidad a partir de lo instituyente, que le ha sido negada por sistemas de pensamiento opresores.

En el caso de la investigación desarrollada por la autora Sandra Milena Céspedes Melo, **Disposiciones, trayectorias e imaginarios sociales de Estado y ciudadanía en el proceso de reintegración de guerrilleros y paramilitares en Colombia** (2015), el concepto de Imaginario social tomado desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (2013) es usado para profundizar acerca de la construcción de Estado y ciudadanía en los programas de *"*reinserción" a la sociedad de personas que han pertenecido a grupos armados, haciendo un llamado a reconocer las perspectivas de los actores en forma directa, enfoque que ha sido ignorado parcialmente por las organizaciones que han aportado estructura institucional a esta clase de procesos, afectando la capacidad del estado para promover un tránsito armónico a la vida social sin armas, relacionándola.

Además, el análisis profundiza sobre los imaginarios sociales tomando en cuenta los postulados de Pierre Bourdieu acerca del *Habitus,* entendido como *"(..)*sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas" (Bourdieu, citado en Céspedes, M. 2015, p. 191 (Corte Constitucional 2024), evidenciando la mirada de quienes se han

desmovilizado, desde sus caracterizaciones psicosociales emitidas por los entes que les han acompañado.

Otra perspectiva acerca de los imaginarios es referenciada en el estudio de Orlando Arturo Sochimilca Socha, **Estudio De La Ciudad De Girardot - Cundinamarca Como Escenario De Prácticas Comunicativas Que Posibilitan La Interacción Social Y Dan Sentido A Los Imaginarios De La Ciudad Y El Turismo** (2016) en el que indaga sobre la ciudad de Girardot, el concepto de Imaginarios Urbanos usado por Armando Silva, reconociendo los procesos perceptivos, motivados por el deseo, visibilizando su influencia en la manera que se construye un espacio urbano habitado por seres humanos.

Esta forma de entender los imaginarios según las referencias dadas por el autor surge de planteamientos de Sigmund Freud, Schütz y Heidegger, entre otros, lo que le permite afirmar a Armando Silva (2004) que estos imaginarios influyen directamente en la manera en cómo nos relacionamos de manera imaginada o real con el otro otorgándole sentido a la vida dentro de la ciudad, solo posibles a través de las condiciones surgidas del mundo económico y cultural que la envuelve, partiendo de una *"*conexión intersubjetiva" incidente en contextos relativos a la familia, la educación, la iglesia, el trabajo, entes administrativos y de justicia, incluso en los medios de información y comunicación (2016).

El autor Armando Silva también es citado en la investigación **Imaginarios Urbanos Y Apropiación Del Espacio Público Por Parte De Estudiantes De La IED Castilla De** Alexander Garzón Valle (2016) haciendo énfasis en la relación directa con la construcción y apropiación simbólica de un espacio a través de lo imaginado, que son capaces de encarnar o incorporar sentido a lo que se presenta dentro de la ciudad a través de escenarios u objetos que se presentan a la luz pública, configuradas a través de la percepción y la vivencia cotidiana.

Para el autor Alexander Garzón Valle (2016) apoyado en gran parte por la perspectiva de Armando Silva La escuela viene a ser un escenario en el que se ejercen prácticas de interacción entre estudiantes, que son permeados por cómo viven el entorno, a través de su búsqueda de diferentes estéticas, bellezas, miedos, el descubrimiento permanente de sitios inexplorados y en continuo proceso de apropiación del espacio,

relación dictada por pronunciamientos comúnmente escuchados como *"*mi barrio", y el uso de los espacios disponibles para ser usados en lo cotidiano.

La autora Liz Murillo Orejuela en su investigación **Del Blanqueamiento Y La Aculturación A La "Diferencia": Imaginarios En Torno A Las Mujeres Negras En Contextos Urbanos Colombianos** (2022) acerca de los procesos de blanqueamiento y aculturación de mujeres negras en contextos urbanos, usa el termino de imaginarios citando a José Cegarra (2012) quien los define como esquemas interpretativos impuestos desde lo cultural hegemónico, estableciendo la verdad desde un individuo para que luego sea aceptada y difundida, a partir de esta concepción denuncia las representaciones y estereotipaciones de las que son víctimas mujeres negras en ciudades que las acogen, afectando sus relaciones al ser racializadas y por ende a quienes se relacionan con ellas.

La docente Ana Virginia Triviño R. (2018) en **Imaginarios Sociales de Infancia y Su Incidencia En La Práctica Pedagógica De Una Escuela Bogotana** reconoce los imaginarios sociales siguiendo la línea teórica de Cornelius Castoriadis (2013) desde un doble papel *"*como referencia interpretativa del mundo de los sujetos y como constitutivos y formadores en el proceso de institucionalización de una sociedad, los imaginarios sociales son la fuerza creadora de la sociedad" (2018, p.50-51.), dentro de este proceso investigativo se develan imaginarios sociales que los docentes de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá tienen sobre infancia, observando también como estas significaciones tienen una influencia sobre la práctica pedagógica de quienes fueron consultados y por ende en las relaciones sociales que se tejen dentro de la escuela.

En su investigación **Imaginarios Sociales Sobre Violencia En La Infancia: Construcción De Las Prácticas Culturales**, Viviana Marcela Jiménez Rueda (2016) con la dirección de la docente Ana Virginia Triviño, se centra en los imaginarios de violencia de la infancia y la construcción que tiene con las prácticas culturales, entendiendo al niño como sujeto de derechos a la vez que como sujeto con capacidad de tener consciencia de sus acciones, las de sus pares en la escuela y sus interacciones con quienes conviven; Se resaltan dos hallazgos acerca de los imaginarios de violencia desde tres estudiantes, sus relatos e ilustraciones a través de dibujos, ligados en primer lugar al imaginario instituido de opresión sobre el otro, que tiende a reproducir las acciones de adultos y en segundo

lugar, el imaginario instituyente, en el que la infancia es enunciada como capaz de cuestionar y generar cambios en la forma en que la violencia es ejercida desde lo simbólico evidente en las dudas o miradas alternativas que dan los niños participantes ante los contenidos a los que tienen acceso.

También con la dirección de la docente Ana Virginia Triviño, en un anterior ejercicio de investigación titulado **Imaginarios Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres De Familia Sobre Violencia Y Las Prácticas De Convivencia Escolar** (2017)**,** realicé un acercamiento a los imaginarios sociales sobre violencia de padres y estudiantes en Bogotá teniendo en cuenta la incidencia que pueden tener en las prácticas de convivencia escolar, entre sus hallazgos da cuenta de la normalización de la violencia, el miedo a sufrirla y las dificultades de capacitación que como docentes, padres y estudiantes tenemos en cuanto al manejo de situaciones de conflicto.

Esto último es justificado desde respuestas a las entrevistas de los padres que instan a reconocer la violencia estructural, pues consideran que algunas personas en el país están en situaciones injustas mientras que otras gozan de beneficios pagados (por ejemplo actores del conflicto armado o políticos) a través de la recolección de impuestos sobre los más necesitados, siendo conscientes que estas situaciones de desequilibrio social ayudan a normalizar además las confrontaciones entre vecinos, por envidias, intolerancia, etcétera, mellando la posibilidad de construir una sociedad que vaya en busca de los derechos humanos, presentes en los discursos pero no en la realidad.

Otra investigación que relaciona los imaginarios sociales con la paz es **Imaginarios sociales sobre el territorio y los retos que desencadenan para construir paz en Colombia** realizada por Blanca Aracely López Rueda y Héctor Mauricio Gómez Mora (2020), en este caso asociados al territorio, considerando los imaginarios sociales como constructores de una sociedad, orientando la acción, la decisión o la institucionalización a partir de quienes los construyen, amparados en la reiteración colectiva de significaciones individuales, reconociendo que son procesos históricos que devienen en la transformación o mantenimiento de ciertas huellas culturales, teniendo en cuenta los conflictos sociales que han generado violencia dentro del territorio investigado, sus medios de producción económica o cultural y su búsqueda de paz.

Por último mencionare la tesis doctoral de Elsa María Bocanegra **Del Encierro Al "Paraíso" Imaginarios Dominantes En La Escuela Colombiana Contemporánea: Una Mirada Desde Las Escuelas De Bogotá** (2007) en la que se hace un comparativo entre los planteamientos de Cornelius Castoriadis (2013) y Armando Silva, resaltando en este ultimo la intención de darle valor desde la estética a lo imaginario, fijándose en la importancia de la belleza, el gusto y el deseo, que se presenta en los objetos materiales a los que damos valor como sociedad, objetos presentes en la cotidianidad; aquí se asumen también varios puntos de acuerdo entre los dos planteamientos en cuanto confirman la capacidad de lo imaginario en la generación de significación y en la deconstrucción permanente de imaginarios a través de la confrontación con imaginarios diferentes.

Al posar su mirada sobre la Escuela Elsa María Bocanegra describe los imaginarios sociales que habitan en la escuela, desde su institucionalización, las instituciones que le han gerenciado, entre ellas la iglesia y el estado, pero también desde quienes la viven, considerando el encierro, las posibilidades de acumulación de información por parte de los estudiantes y en la normatividad fundamentada en los derechos humanos y prácticas de convivencia con el otro humano y el otro ambiente.

Cada investigación mencionada en este apartado da cuenta de la importancia de los imaginarios sociales como marco investigativo, en la medida que permite una profundización en los fenómenos sociales que ocurren en determinados momentos y espacios históricos ya que están asociados a la existencia humana desde sus primeras etapas, denunciando las afectaciones que han generado en el pasado y presente, anunciando las posibilidades que se encuentran en construcción y alternativas que permiten la transformación de la realidad a partir de la existencia humana que se funde y solidifica en ellos. No obstante, es importante decir que hacen falta estudios que profundicen en dichas temáticas desde perspectivas afines, pues proveen un marco analítico que aún no ha sido explorado a cabalidad, útil para entender fenómenos sociales como la educación o la construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

# CAPITULO IV
# MARCO TEÓRICO

Este capítulo hace una descripción de las apuestas teóricas y los conceptos que esta investigación asume para develar los imaginarios sociales de paz que han constituido las prácticas pedagógicas de algunos docentes que han ido en línea con el esfuerzo social hacia la paz, lo cual permite visibilizar sus aportes a esta discusión coyuntural de nuestro país, en este sentido como parte de la construcción teórica de esta investigación están los imaginarios sociales, la cultura de paz y la convivencia escolar; teniendo en cuenta el concepto de infancia como eje epistemológico de la Maestría en Infancia y Cultura.

En este sentido, se parte de reconocer que el eje articulador de la investigación es la infancia, reconociendo su importancia en la configuración de la dinámica dentro de la institucionalidad educativa y la constitución de sentido del ser humano, tomando las palabras de Eduardo Bustelo Graffigna (2012), quien comparte a través de Qvortrup (2001) una crítica a las visiones predominantes de la infancia dentro de las investigaciones que se realizan desde esta categoría bajo las siguientes premisas:

> "1) La infancia es una instancia particular y específica dentro de la estructura general de una sociedad. 2) La infancia no es una transición, una fase, un período, sino una instancia permanente. 3) La infancia es una categoría histórica e intercultural y por lo tanto es una categoría compleja. 4) Como parte integrante de una sociedad, la infancia es atravesada por la división del trabajo y las relaciones de dominación predominantes. 5) Los niños son constructores de la infancia y, por tanto, de la sociedad. 6) Las mismas relaciones macroestructurales que conforman la adultez (como, por ejemplo, las relaciones económicas y las instituciones) afectan a la infancia de un modo particular. 7) Afirmar que los niños dependen de los adultos tiene como consecuencia directa su invisibilidad en los análisis históricos y sociales y su visualización como beneficiarios de un Estado "(..)benefactor-protector". 8) La ideología "(..)familista" (no las relaciones de parentesco) constituye un obstáculo para los intereses y el bienestar de los niños. 9) La infancia es una categoría "(..)minorizada", achicada, "(..)pequeñizada" y, por lo tanto, sujeta a análisis que la marginalizan o son de naturaleza paternalista. (Traducción nuestra)." (Qvortrup. 2001, p. 223)

En consonancia y en relación con los imaginarios sociales el Grupo de Investigación Infancias (2008) realiza un llamado a considerar que *"(..)* en la infancia el ser humano se constituye en sujeto en y por el lenguaje; y al apropiarlo, al decir *"(..)*yo…",

hace de los signos adquiridos un discurso con sentido, y desde esa posibilidad de ser va construyendo su experiencia.” (p. 23).

Se entiende entonces la infancia como un campo de estudios, una categoría que “(..) configura un marco interpretativo para contextualizar, entender y significar las características propias de un grupo poblacional (niñas y niños) que vivencia la experiencia de la política en las instituciones que la sociedad ha creado para educarlos, protegerlos y cuidarlos (...)” (Triviño, 2024, p. 47) considerando el colegio IED Paulo Freire como un espacio en el que desarrollan parte de su existencia quienes la habitan, especialmente en su etapa escolar, por lo que, la infancia como categoría refiere a la “(..) niña y el niño como sujetos de experiencia (que) se instalan en estas instituciones a partir de sentidos y significados (imaginarios sociales) que el discurso de la política, de los maestros, maestras y cuidadores han construido para orientar las prácticas sociales y pedagógicas” (Triviño, 2024, p. 47)

En este sentido la presente investigación reconoce en primer lugar que los niños y las niñas son sujetos “(..) en quienes se encarnan y conjugan los pensamientos, las acciones y los afectos(...)” (Triviño, 2016, p. 58) que tienen los actores encargados de su educación y cuidado, significaciones que se anclan a la historia de vida y la experiencia de ellos y ellas en el marco de las instituciones y que orientan las formas de trato, las relaciones y las prácticas pedagógicas que emergen en el contexto de la escuela o el colegio.

En segundo lugar, considera la infancia como una institución imaginaria de la sociedad, que se construye desde la aceptación, legitimación y reconocimiento de distintos saberes y prácticas sobre y desde los niños, niñas; quienes se reconocen como sujetos históricos, que configuran sobre si mismos y el mundo un grupo de significados, sentidos, sentimientos, creencias y experiencias (Grupo Infancias, 2016), lo anterior implica “(..) convocar una nueva mirada sobre los niños y las niñas, que promueva una postura política, filosófica y ética frente a la infancia; que deconstruya los imaginarios sociales tradicionales, que venían de la pedagogía y la psicología como únicos espacios válidos para pensar y comprometerse con la niñez(...)”(Triviño, 2016, p. 59) y se piense

que las instituciones educativas asumen el compromiso con la infancia y las sociedad en conjunto.

Es así como esta investigación reconoce que el decir y el hacer en el marco de las experiencias pedagógicas propuestas por los y las maestras para aportar a la construcción de cultura de paz parte necesariamente de reconocer en los espacios escolares la diversidad y la diferencia de las niñas y los niños, comprende que toda apuesta pedagógica se fundamenta en las diferentes formas en que ellas y ellos desde sus experiencias habitan el mundo y se constituyen como sujetos de derechos, de agencia y ciudadanos.

## 1. Paz y Cultura De Paz

Como segunda categoría de análisis se presentan dos conceptos, expuestos aquí como indisociables, paz y cultura de paz, haciendo referencia a los marcos institucionales, jurídicos que se encuentran presentes en los procesos de paz desarrollados por el estado colombiano y algunas de las apuestas teóricas que les han nutrido desde lo académico.

Para empezar, como definición base, hablando desde el aspecto jurídico, se considera la compartida en la declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU 1999) así:

> *"(..)Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:*
>
> *a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz."* (ONU. 1999, p. 2)

Estos valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida (ONU. 1999) asumidos por los países firmantes ratificados en sus constitucionalidades, dan cuenta del reto mundial de pasar del papel tan loables principios, de lograr alcanzarse se superarían siglos de historia de confrontación entre diferentes e inspirarían una era sin precedentes de convivencia entre humanos y su entorno.

Otro referente es el análisis constitucional que hace Franklin Moreno Milán (2014) visibilizando los aportes proferidos por la constitución de 1991 (Corte Constitucional, 2024) en el país, en el que describe su naturaleza a partir de valor y principio, desde valor relacionándola con el concepto de Hobbes (1993), en este concepto el ser humano está permanentemente inclinado hacia ella, incluso a través de las ventajas de la guerra, renunciando a sus derechos y como un cumplimiento sagrado, visibilizando el enfoque de la constitución que le presume como valor fundante, afiliado a la triada de derechos, deberes y mecanismos de protección presentes en la carta magna; como principio, el autor le asocia con el ordenamiento jurídico superior, es decir como derecho fundamental y como derecho colectivo, adscrito a tratados internacionales de derechos humanos, no obstante presentando la no unificación de criterios dentro de la corte constitucional en la medida que en algunas sentencias afirman no tener reserva de ley estatutaria, desconociendo otras posiciones del alto tribunal que le han afirmado como *"(..)*convivencia ordenada entre los ciudadanos" (Moreno, F. 2014, p. 311).

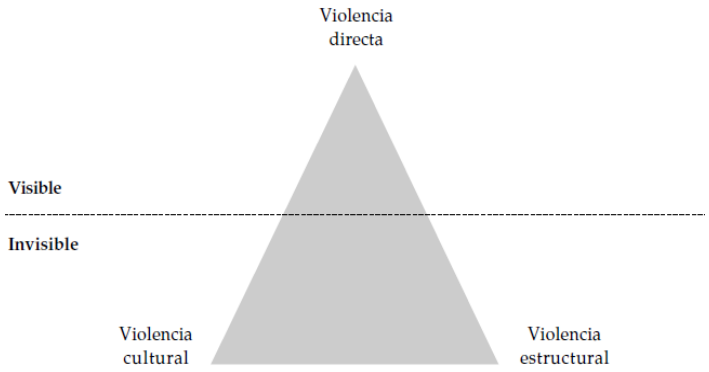
En este último planteamiento, en mi criterio el más coherente con el ordenamiento jurídico superior, la paz al ser principio constitucional es expresada como derecho y bien colectivo, que parte de elementos sociales, políticos, económicos e ideológicos, fundamentados en la verdad, la justicia y la reparación, permitiendo la participación de la comunidad, pues es susceptible de ser protegida por la acción colectiva, es decir, se debe contar con la acción popular *"*a través de un actor popular dentro del proceso penal" (Franklin, M 2014, p. 313) que lo requiera, velando por el respeto a los derechos humanos, el control al uso de la fuerza y el logro de la seguridad colectiva.

También desde el análisis de Franklin Moreno (2014) se establece que el concepto de paz para la Corte Constitucional de Colombia *"*como estado ideal parte de la

prevención del conflicto, del encauzamiento si este se presenta, de la organización o definición del conflicto y, claro está, de la superación de las secuelas que este deje en la población" (Franklin Moreno 2014, p. 320), ciñendo estas consideraciones a los mandatos de los tratados internacionales sobre derechos humanos.

Otro referente es el que promueve la Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición en sus hallazgos y Recomendaciones (2022), además de su Mosaico Metodológico: Escuelas De Palabra (2022) retomando a Galtung para señalar por ejemplo que *"(..)*mientras se mantenga intacta la base cultural y estructural que alimenta la confrontación, no será posible construir una paz duradera, pues los ciclos viciosos de la violencia permanecerán activos." (2022, p. 542), también hace un recorrido por los planteamientos del autor ilustrando algunas de sus concepciones a través por ejemplo del triángulo de las violencias.

El autor identifica tres clases de violencia que la conforman de manera global, la violencia cultural (relativa a la contradicción entre grupos sociales, de la que emerge la dificultad de convivir con la diferencia), entre las que se pueden incluir fenómenos devenidos del machismo, racismo, homofobia; la directa (relativa a la conducta, la más evidente, reflejada en las acciones violentas más visibles), lo que conocemos como violencia física, verbal y psicológica y; la estructural (relativa a las actitudes/suposiciones, confirmada en la manera como se dan las relaciones sociales entre los sujetos).




Galtung (1998) a través de varios de sus planteamientos insta a superar la visión de paz como ausencia de violencia ya que debe ser considerado un concepto mucho más complejo, una búsqueda social fundamentada en la resistencia de una sociedad que es

capaz de transformarse a través del esfuerzo colectivo, para lo que contrapone el concepto de paz desde dos dimensiones, la Paz Positiva y la Paz Negativa.

Estas dos dimensiones son retomadas en el Mosaico Metodológico: Escuelas De Palabra de la Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) aclarando que la Paz Negativa refiere a una aproximación teórica tradicional, en la que hay una búsqueda de ausencia de guerras a través del aparato militar, surgido del interior del estado, que busca vencer un enemigo exterior, invisibilizando al sujeto individual y colectivo que le integra.

La Paz Positiva, en cambio, busca la reducción paulatina de la violencia a través de elevar el grado de justicia, fundamentado en la reducción de conflictos a través de soluciones no violentas, partiendo de un proceso dinámico *"(..)*que empieza en las personas y se desarrolla en las relaciones interpersonales, en los grupos, las comunidades y los países (...)" (Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición 2022, p. 27), un enfoque que coincide también con la necesidad de ir hacia la paz a partir de la transformación colectiva.

Otra postura guía para la realización de este estudio es la del profesor Alberto Galindo Arévalo (2022), con quien además comparto mi labor profesional en la misma Institución Educativa Distrital donde se realizó esta investigación, en su tesis doctoral hace un llamado a la construcción de una *"cultura* para hacer las paces" (Francisco A. Muñoz 1999)"(Alberto Galindo 2022) dentro de la escuela, retomando también a Johan Galtung (1987), afirma que dentro de su investigación un primer momento fue basado en el estudio de la paz desde la concepción negativa, un segundo momento basado en la paz positiva y un tercer momento que retoma el concepto de *"*Paz Imperfecta" planteado en Francisco A. Muñoz (1999) y Vicent Martínez Guzmán (2000) invitando a vencer la epistemología tradicional que generaliza o invisibiliza las formas de consolidar una cultura pacífica, buscando construir y entender la paz, pues en esta postura metodológica no hay solo una manera, sino al contrario, diversas formas de hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

Las paces son vistas como apuestas devenidas de orígenes, procesos, iniciativas y esfuerzos que no se pueden generalizar, contrario a lo que la concepción tradicional a

impuesto tendiendo invisibilizar las construcciones colectivas, exhortando así a un debate en el que se cuestione permanentemente la objetividad impuesta por la realidad violenta heredada, considerando dos perspectivas, la del pensamiento galileano, de mundo como máquina medible o cuantificable, que reduce la naturaleza al usufructo económico sometido a la muy entre comillas *"*ética de mercado" de la producción económica y la del pensamiento aristotélico *"(..)*mundo como organismo vivo, interconectado y recíproco" en el que se puede fundamentar el análisis de las formas de hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) como un movimiento *"(..)*dinámico y no estático" (Galindo, A. 2022)

Esto último es consolidado a través de la búsqueda de procesos investigativos que analicen a través del concepto de Paz Imperfecta al que Alberto Galindo refiere citando a Francisco A Muñoz, enfocada en una postura crítica ya que se hace *"(..)* ruptura en la reiterada y equivocada alusión a la paz como una condición ideal, lejana o imposible de alcanzar, el enfoque de paz imperfecta enfatiza que la paz representa una práctica inacabada, que ha estado presente de muchas maneras, a lo largo de la historia de la humanidad y ha hecho posible la supervivencia humana." (Galindo. A, 2023, p.79).

En cuanto a la construcción de una cultura de paz es considerado dentro de esta investigación un imperativo nacional, puesto que, del objetivo de acabar con una era de violencia generada por las confrontaciones armadas, para lo cual es necesario la consolidación de esa sociedad soportada en institucionalidades con la capacidad de aportar desde su acción y reflexión sobre la infancia y la comunidad que les acoge.

En mi opinión la educación, sobre todo en la escuela pública, es vanguardia en esta avanzada hacia la construcción de caminos hacia la paz desde hace décadas, aun cuando muchos de los esfuerzos hayan quedado invisibles o hayan sido aplastados, tal vez entre otras razones, por políticas importadas que parten de supuestos o prejuicios desconociendo la sociedad colombiana, por lo reducido de los recursos administrativos, la casi invisible cantidad de espacios para socializar los esfuerzos docentes, la normalización de dichos esfuerzos por parte de la sociedad o la baja importancia que dan los medios de difusión de información tradicionales subvalorando las apuestas pedagógicas de decenas de miles de docentes que han ido en esa búsqueda.

En un ejercicio investigativo anterior, ya referenciado en los antecedentes, una de las conclusiones fue que el discurso de los derechos humanos es capaz de instituir vías a la construcción de paz y que este discurso se ha ido integrando en los imaginarios sociales de la gente del común gracias en gran parte a esos esfuerzos invisibles (en la mayoría de ocasiones) de docentes humanistas que sueñan con ver algún día una sociedad más justa capaz de valorar cada ser (Ríos Rodríguez, Gabriel Jaime. 2017), permitiendo convivir de manera igualitaria, armónica y digna, sin importar sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, tal como lo establece la constitución política de Colombia (1991 Corte Constitucional 2024).

A través de nuestra práctica hemos aportado a la transformación de las relaciones de convivencia dentro de la comunidad educativa en que desarrollamos nuestra labor y su entorno en pro de una cultura de paz, lo que solo tal vez algún día se materialice a nivel nacional, un ideal necesario para alcanzar la paz, los docentes como profesionales de la educación y como investigadores sociales hemos sido capaces de promover la institución de imaginarios sociales que pueden fundamentar las transformaciones necesarias para consolidar esta esperanza nacional.

## 2. Convivencia Escolar

Como última categoría de análisis se establece a la Convivencia Escolar, considerada aquí como fundamental en la medida que la investigación es desarrollada dentro de la escuela y en ella hay relaciones sociales que se dan especialmente entre educadores, educandos y sus pares.

Varias investigaciones fundamentadas en la convivencia escolar centran su atención en las relaciones entre educandos, obviando, tal vez de manera conveniente, las interacciones que las y los docentes ejecutamos dentro de las instituciones educativas, por esto la primera fracción de este apartado pretende visibilizar algunas de las posturas que se enfocan en la influencia del docente como actor fundamental de lo que sucede dentro del aula, además de las tensiones que se presentan con el estudiante, para finalizar se resalta la perspectiva de Xésus Jares (2004) que se aparta de la visión simplista de la convivencia tendiente a minimizar la importancia del conflicto.

Para comenzar se considera la perspectiva del pedagogo Paulo Freire (2005) en sus disertaciones críticas acerca de la educación bancaria, en la que se hace evidente un desbalance en las relaciones entre los actores que intervienen en la escuela, pues se basan en gran medida en estructuras propias de la opresión, realizadas en mi opinión gracias a la herencia colonial europea, desde este legado quienes educamos podemos tender a percibir a nuestros educandos como objetos y no como sujetos, depositando conocimientos en una bodega *"(..)*útil" según lo aceptado como utilidad dentro del marco de lo establecido por esas mismas estructuras que oprimen.

Es decir, desde esta perspectiva se aborda la realidad como:

> "(..)algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación." (...) quien educa es entonces presentado como "(..)su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es "(..)llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido" lo que se narra se convierte así en "(..)una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla." (Freire, P, 2005, p. 77)

Estas reflexiones son relacionadas aquí con planteamientos de Foucault (2002), enfocados al control del cuerpo como objeto de dominación desde lo político, diciendo:

> *"(..)*las relaciones de poder operan sobre él, una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado" (Foucault. M, 2002 p. 27)

Así, en la educación tradicional, que Paulo Freire (2005) denomina bancaria *"(..)*el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro." (Freire. P, 2005, p. 79).

Este desbalance propiciado por las estructuras de dominación hegemónicas estimula *"(..)*su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad" (Freire. P, 2005, p 81).

Si bien Freire Y Foucault no realizan una referencia directa al concepto de convivencia escolar, en esta investigación se tienen en cuenta como referentes de dicha concepción en la medida que es influenciada de manera clara por estructuras alternas que pretenden la dominación, con el fin de continuar ejerciendo control del poder, limitando la capacidad humana de transformar, lo que le propone al docente la tarea de reproducir dichas estructuras, segando la posibilidad de participación del estudiante y generando tensiones que parecen naturales, pero que obedecen en gran parte a relaciones que optan por este tipo de ejercicio del poder.

En consonancia Carlos C. Skliar (2010) aborda la convivencia de manera más explícita, con un especial énfasis a las relaciones que se dan dentro de las instituciones educativas al *estar-juntos* (C. Skliar, C. 2010), relacionándola además con la afección, entendida como *"*un embate de lo esperado con lo inesperado" (Skliar. C, 2010, p. 105), que se afianza en gran parte en la tendencia humana de buscar la eliminación de lo que nos puede llegar a perturbar, presente tanto en el educando como en quien educa.

Desde la perspectiva de C. Skliar (2010) se realiza un llamado también a reconocer problemáticas ligadas a la relación docente-estudiante, define varias tensiones fundamentales relacionadas con la convivencia observando la acción de la conversación entre estos dos actores, entre ellas, el desacuerdo en la tonalidad, haciendo referencia a las incomodidades generadas por lo estético, principalmente visibilizado por la corrección del adulto y las fricciones que surgen a partir del gusto, el placer y el deseo, especialmente el del joven, también con respecto al uso del tiempo institucional, mucho de este dedicado por quien educa a pedir atención a los estudiantes, en lugar de aprovecharlo en los objetivos que se esperan de sí |mismos y de sus educandos, también menciona la fricción generacional expresada en la experiencia de temporalidad, reconociendo las dificultades

que surgen entre quien educa y quien es considerado educando pues se ponen en juego según C. Skliar (2010) citando a Fernando Bárcena (2009) *"(..)*las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades." (C. Skliar. C, 2010, p. 104).

Para finalizar este apartado, acerca de convivencia escolar, se reconoce como posición fundamental la enunciada por Xesús Jares (2004), el autor centra su atención en el conflicto desde una perspectiva diferente a las tradicionales que tienden a relacionarlo con la violencia, ya que considera al conflicto como necesario e indisociable de la convivencia, contrario a muchos de los acercamientos a este concepto en que se ignora el conflicto, o es puesto en contraposición, como si tener conflicto fuera contrario a convivir, bajo enunciados que encuadran como solo posible la convivencia si hay ausencia de conflicto.

Al contrario de posiciones tradicionales Xésus (2004) aborda el conflicto como proceso social y desde la comprensión de corte positiva y procesual (X. Jares. 2004), asumiéndole como natural e inevitable en la existencia humana, además de necesario, pues es a partir del debate que posibilita como se practica la crítica pedagógica y se estructura la democracia.

Jares (2004) diferencia también dentro de sus planteamientos la agresividad de la violencia, presentando la agresividad como fuerza activa del desarrollo y la afirmación de sí mismo, además de una defensa necesaria de la identidad propia, así enfatiza en la resignificación del conflicto como valor, en la medida que su negación bloquea la capacidad crítica de quienes le afrontan, malogrando la posibilidad de resolución, así se decanta por exhortar a vencer su visión negativa, destructiva o afincada en el odio, citando a Galtung (1987) es *"*un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos" (Jares. X, 2004, p. 122)

A partir de estas consideraciones propone un modelo crítico-conflictual-no violento, en el que la convivencia es entendida como *"(..)* vivir unos con otros dadas unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado" (Jares, X. 2004, p. 114), que repercuten en este caso dentro de una institución educativa, por lo que cada protagonista puede ser

habilitado para lograr la resolución de las tensiones que se generan en la diferencia a partir de la búsqueda de una resolución positiva de los conflictos que de ellas devienen a través de ejercicios no violentos, tomando como base la materialización de los derechos humanos y la educación en sus principios, en tanto su universalidad y validez en general para cada uno de los actores que intervienen dentro de la sociedad humana.

Es entonces la convivencia escolar vista como un proceso vivo, atravesado por las relaciones de poder, los conflictos sociales y lo instituido en tensión constante con lo instituyente, en el que niñas y niños son protagonistas pues su hacer y decir es tendiente a la transformación.

## 3. Imaginarios Sociales

Para empezar, es necesario resaltar que, aunque los imaginarios sociales han sido abordados desde distintos enfoques, la perspectiva fundamental en esta investigación es la postulada por el autor Cornelius Castoriadis (2013), entendiendo desde allí que *"(..)*la característica central del ser humano es su capacidad de crear figuras, formas, imágenes y que gracias a ellas se instituye a si mismo e instituye a la sociedad(...)" (Anzaldúa. 2012, p.31).

La sociedad colombiana es entonces una sociedad creada (como lo son todas), pues los *"(..)* sujetos y las sociedades crean un mundo para sí, un *mundo ensídico*; de tal manera que lo que se entiende por *mundo,* es una elaboración propia de cada sociedad, es una creación de las significaciones imaginarias sociales de esa sociedad (Cursivas del original)" (Anzaldúa 2012), es de esta búsqueda como sociedad que han surgido las violencias con las que nos hemos relacionado durante siglos, pero también nuestras posibilidades para construir una cultura de paz, base fundamental de los presupuestos de esta investigación.

En el pensamiento de Castoriadis (2013) se ilustra lo imaginario social a través de la metáfora de magma, asumiendo las significaciones imaginarias sociales (SIS) en flujo constante a través de los procesos histórico-sociales, solidificando, fundiendo lo solidificado y solidificando lo fundido continuamente, entendiendo las instituciones

creadas como eso sólido y a la vez fluido, ya que está en la continua alteridad que surge desde nuestra capacidad de imaginar el mundo.

Anzaldúa (2012) también afirma que según Castoriadis como humanidad se han creado estas SIS conformadas por representaciones, afectos, actos y deseos que configuran el cómo percibimos la realidad, por lo que lo imaginario *"(..)*condición lógica y ontológica de lo real" (Castoriadis, 1993, p.277 citado en Anzaldúa 2012), en la que se enmarca el pensamiento occidental es insuficiente para considerar la constante alteridad, pues esta tiende, en su afán conservador, a intentar castrar la constante creación expresada como magma.

Por esto los planteamientos de Castoriadis (2013) se contraponen a la visión de la historia, explicada a través de la causalidad, finalidad lógica y racional (Anzaldúa 2012) hacia una concepción que es entendida como *"(..)* secuencia no determinada, es creación, emergencia de alteridad radical, incesante auto-transformación, creación de nuevas formas de ser que no obedecen a un esquema de determinidad." (Anzaldúa, 2012, p.32) posibilitando cohesión a una sociedad que siempre está dispuesta a transformaciones derivadas del tiempo, el espacio y la manera como el ser humano encuentra sentido a su existencia, instituyendo la realidad de manera indeterminada en interacción continua con lo histórico social, con lo imaginario presente en el ser humano y su sociedad.

Para Castoriadis (2013) las SIS[3] han sido instituidas, aunque no de manera irreductible, atravesadas por esquemas derivados de la lógica identitaria, conceptualizada por el autor como capaz de realizar las *"(..)*múltiples disecciones simultáneas que transforman o actualizan estas singularidades virtuales, estos ingredientes, estos términos, en elementos distintos y definidos, solidifican la pre-relación de remisión en la relación, organizan el mantenerse-juntos, el ser-en. El ser-sobre, el ser-cerca-de, en sistema de relaciones determinadas y determinantes (identidad, diferencia, pertenencia, inclusión)" (C. Castoriadis, 2013) lo que faculta al individuo y a la sociedad para organizar la realidad en conjuntos, formas, figuras y clases, permitiéndole interpretarla, otorgarle sentido y aportar a su continua transformación, *"(..)*Esta capacidad imaginaria se manifiesta en el

[3] SIS refiere a partir de este apartado a las Significaciones imaginarias sociales

hombre como imaginación radical y en la sociedad como imaginario social (...)" (Anzaldúa, 2012, p 31)

Las SIS se instituyen a partir de dos dimensiones, el hacer social (Teukhein) que se refiere a lo *"(..)*funcional o instrumental" y el representar/decir social (Legein) expresado por lo general en el lenguaje, ligado al código, pero también a la significación que damos sobre este, por lo que el autor afirma que no hay un significado universal para lo que está representado o dicho, incluso para nuestra violencia estructural, lo que en mi criterio abre la posibilidad de interpretar las oportunidades de transformación que instituyen las prácticas pedagógicas estudiadas aquí, pues a través de ambas dimensiones (Legein y Teukhein) los seres humanos nos relacionamos con la realidad histórico social, reafirmando que las SIS *"(..)*Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales con capacidad para participar en el hacer y el representar/decir social(...)" (Castoriadis, 2013, p. 566).

El magma de SIS es posible gracias al imaginario radical, del que surge la constante *alteridad, que:*

> *"(..)Como histórico-social, es un rio abierto del colectivo anónimo; como psique-soma, es el flujo representivo/afectivo/intencional (...)" por lo que para el autor la creación, entendida como "(..)dar existencia en lo histórico-social lo llamamos imaginario social o sociedad instituyente, a lo que es posición, creación, dar existencia en la psique/soma para la psique/soma, le llamamos imaginación radical" (Castoriadis 2013, p. 571).*

Es necesario decir que estas creaciones de sentido y alteridades son denominadas en dos momentos diferentes pero relacionados indeterminadamente, lo instituyente y lo instituido, presente en la imaginación radical; en lo imaginario social se fundamenta la sociedad instituyente, es decir que a través del proceso de reconocimiento se instituye sentido o la presentificación de significaciones (instituido), posible a partir de la imposición de lo identitario conjuntista, lo que es aceptado como presentificación de significaciones instituidas, apoyados como seres humanos en el estrato natural, es decir la recepción/alteración en constante relación (C. Castoriadis. 2013), es partiendo de esta relación que visibilizo en este informe cada esfuerzo por la paz como una repuesta humana en la búsqueda de la superación de las contradicciones planteadas por, entre otros incentivos, la desigualdad y el dolor producido por la injusticia.

Desde estos planteamientos también se puede afirmar que la cultura de paz en Colombia se ha ido instituyendo, en contraposición o tensión continua con las instituciones que han *"*perpetuado" la violencia estructural de la que deviene el conflicto (en lo que profundizare más adelante a partir de las consideraciones teóricas acerca de paz y de cultura de paz), aun con resistencias alienantes, las organizaciones sociales, las búsquedas de individuos y los procesos históricos sociales han ido dejando precedentes que a la larga (esa es mi esperanza) fundamentan continuamente la cultura de paz anhelada.

Como referentes del análisis de la educación en Bogotá D.C. (contexto de esta investigación), desde los fundamentos teóricos de Castoriadis (2013) propuestos como posibilidades de análisis, interpretación, reflexión y acción se encuentran las investigaciones del **Grupo Infancias** de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que promueven esta perspectiva como una oportunidad para develar las **SIS** que instituyen la escuela, centrando su atención por ejemplo en quienes desarrollamos nuestra labor profesional con niños, niñas y adolescentes.

A partir de este esfuerzo investigativo colectivo, se puede describir nuestra practica pedagógica, como un entramado que se construye a partir de nuestras representaciones, afectos, deseos y actos, asumiendo que los procesos educativos son un tipo de relación humana y que *"(..)* las relaciones de los seres humanos están mediadas por las elaboraciones subjetivas que cada uno tiene de sí mismo, del otro y del mundo y que al entrar a ser parte de la experiencia y de la cognición, orientan la interacción con los demás y con el mundo mismo." (Grupo de Inv. Infancias, 2008, p. 14).

Se Elucida así, que dentro de estas relaciones están en constante tensión los imaginarios sociales del docente, formulando que las experiencias que suceden en la escuela *"(..)* pertenecen al campo de lo simbólico en cuanto construyen legitimidad social, oscilan entre la relevancia y la opacidad, es decir, la realidad construida desde esta perspectiva genera un plano de conocimiento que siempre supone otro que está oculto. Esta dicotomía plantea que la forma de acceder a esa información encierra un sin número de significaciones que no son explícitas, es crear formas elaboradas de comunicación para que emerjan." (Grupo de Inv. Infancias, 2008, p. 56).

Así mismo

*"(..)*la, una imagen o un concepto de niño, niña, como sujeto pedagógico, es decir, un imaginario institucionalizado que, al entrar en juego con los imaginarios instituidos que tienen los maestros desde su experiencia y formación, tejen esa amalgama de significaciones sociales, dialéctica en la cual se mueven las construcciones sociales donde se pueden alterar, reconfigurar y hacer emerger nuevas redes de significaciones que dan paso a la creación de imaginarios instituyentes en el marco de una acción pedagógica, como acción social" (Triviño, 2018, p. 53)

Por lo descrito antes, se puede afirmar que la teoría de Castoriadis (2013) provee un marco amplio de análisis para las prácticas pedagógicas que realizamos y su incidencia en la creación de sentido por parte de quienes participan en ellas, para el caso, enfocadas en la institución continua de una cultura de paz que vence la alienación con la violencia estructural que ha trazado el conflicto armado y los conflictos sociales, realidad que como sociedad intentamos transformar.

Por lo expuesto anteriormente se considera que el esfuerzo por develar los imaginarios sociales que fundamentan estas propuestas pedagógicas, su análisis interpretación y reflexión, a través de procesos hermenéuticos que tienen en cuenta las diferencias socioeconómicas y generacionales de quienes participan en ellas, puede convertirse en insumo para la construcción de prácticas docentes en las que la discusión sobre el empeño de construir una cultura de paz, abriendo caminos a la participación y formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes quienes son los encargados de enriquecer las futuras apuestas de paz y en simultáneo instalar nuevas formas de ejercer ciudadanía en el texto y pretexto de la realidad nacional, sin olvidar su origen local, obedeciendo a las diversas formas de afrontar dicho debate.

Aportando a apuestas futuras o enriqueciendo las estudiadas, reflexionando sobre y con ellas, aprovechando la coyuntura de constante búsqueda de paz hoy representada en el esfuerzo liderado por la política de "Paz Total" promovida por el gobierno nacional actual, aportando a la necesaria transformación de nuestra sociedad, sin desconocer los pasos dados gracias a los procesos nacionales que se vienen dando como la publicación del informe de la Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición, sus hallazgos y Recomendaciones (2022) el postconflicto derivado del proceso de paz con las FARC-EP, entre otros referentes nacionales e internacionales.

# CAPITULO V
# DISEÑO METODOLÓGICO

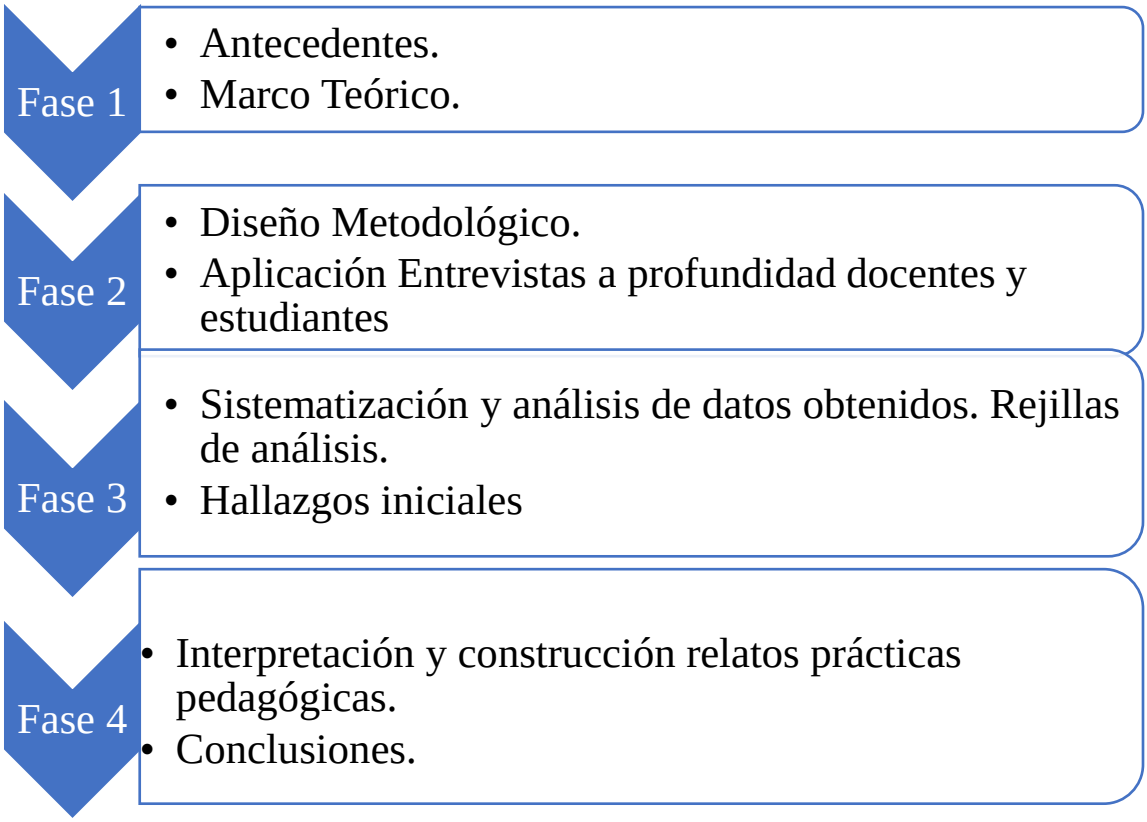
En esta sección se describe los principales fundamentos del diseño metodológico que permite el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta como principal noción los imaginarios sociales, abordándola desde la perspectiva sociológica e histórica, en especial la postura construida por el autor Cornelius Castoriadis (2013) quien asume lo imaginario como "la función fundadora de la sociedad" (Escobar Villegas, J.C. p. 65). Es decir *"(..)*un magma de significaciones (representaciones, afectos, deseos, sentimientos y actuaciones) que constituyen un conjunto real de imágenes con los cuales los humanos construyen, dan sentido al mundo en su relación permanente y dialógica con el colectivo anónimo" (Triviño, A.V, 2018).

En este sentido la investigación se afinca en la perspectiva fenomenológica que fundamenta el pensamiento de Cornelius Castoriadis (2013), para develar los imaginarios sociales sobre paz, considerando la construcción de paz y cultura de paz como un fenómeno social observable a partir de esta investigación, este objetivo es solamente posible a través de un enfoque cualitativo interpretativo, enfoque que permite aprehender la manera en que quienes fueron consultados han dado sentido a la paz, interpretando cómo representan, constituyen afectos, desean, sienten y actúan en prácticas pedagógicas con este énfasis.

Se entiende la perspectiva cualitativa como *"(..)*una pieza de investigación sistémica conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados." (Taylor, S.J. y Bogdán, R, 1987, p. 22) que a través de interpretar busca entender a los otros *"(..)*Observando a las personas, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias" (Taylor, S.J. y Bogdán, R, 1987, p. 21).

A partir de estas consideraciones el diseño metodológico se planteó en las fases ilustradas en el siguiente esquema (1) de Diseño metodológico

**Esquema 1**




• *Fuente Elaboración propia*

**1. Entrevista a Profundidad Docentes Y Estudiantes**

Las Técnicas e Instrumentos que se usaron para la recolección de la información están relacionados con un marco interpretativo que se elabora a partir de la concepción ya mencionada de imaginarios sociales, este instrumento ha sido diseñado alrededor de técnicas de investigación relacionadas con la etnografía entendiéndola como *"(..)* una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como *"*actores", *"*agentes" o *"*sujetos sociales")." (Rosana G. 2011, p.16) a saber.

Para Rosana Guber citando a Spradley *"(..)*la Entrevista es estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree" (2011, p. 69) además genera *"(..)*una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona". (Guber. R. 2011, p. 69).

Este cuestionario pretende *"(..)*ampliar, profundizar y sistematizar el material obtenido, estableciendo los alcances de las categorías significativas identificadas en la primera etapa. Para ello se vale de nuevas formas de entrevista que le permitan descubrir las dimensiones de una categoría o noción (…)" (Guber. R. 2011, p. 85). Para el caso los imaginarios sociales sobre paz.

La entrevista fue diseñada en coherencia con las significaciones imaginarias sociales entendidas desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (2013) teniendo en cuenta que estas son las representaciones, afectos, deseos, sentimientos y actuaciones (Triviño, A.V, 2018) y es con estas significaciones con las que damos sentido a nuestra existencia, la primera etapa indaga datos demográficos básicos, como edad, formación académica, en la segunda los conceptos e imágenes, relacionados aquí con las representaciones, el último grupo de preguntas centra su atención en el deseo.

Vale aclarar que desde Castoriadis (2013) Se entiende a las representaciones como imágenes mentales o significados simbólicos construidos socialmente que permiten la organización simbólica del mundo social; los sentimientos como experiencias subjetivas que permiten la estructuración de emociones y experiencias afectivas del sujeto en el colectivo; los deseos como impulsos o anhelos que se desprenden de factores biológicos y las construcciones sociales a las que está expuesto el individuo; y las actuaciones son aquellas acciones concretas que establecen comportamientos sociales influenciados por todo lo anterior.

Las prácticas pedagógicas que fueron objeto de esta investigación constituyen en sí mismas actuaciones y están sujetas a sentimientos o lazos afectivos generados por quienes fueron entrevistados, por lo que la indagación de estos aspectos esta implícita en casi todas las preguntas de la entrevista, solo una pregunta (6) indaga de manera explícita por los sentimientos, relacionados aquí con los afectos, dando continuidad a un proceso investigativo previo acerca de la violencia, esta pregunta tiene como fin contrastar el concepto/imagen de la paz y el sentir del entrevistado al ser violentado.

Vale la pena resaltar también que en el diseño de este cuestionario se buscó centrar las respuestas alrededor de tres escenarios, desde lo nacional, pasando a lo distrital y concluyendo en el institucional, por lo que las preguntas fueron formuladas haciendo

énfasis en la diferenciación e interrelación de cada uno de estos espacios sociales, teniendo en cuenta que existen diferencias, pero a la vez evidenciando los lazos que como sociedad hemos tejido acerca de la paz, y la cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), en los entornos cercanos y no tan cercanos que consideramos territorio colombiano.

En el siguiente esquema se presenta la entrevista realizada a docentes, las preguntas y su objetivo principal a manera de subtitulo, aunque es necesario resaltar que en algunas entrevistas surgieron preguntas adicionales, al mismo tiempo, algunas de las respuestas se analizaron en componentes de las significaciones diferentes al que se esperaba al momento que fueron diseñadas las preguntas:

**Esquema *2***



El formulario aplicado con docentes tiene muy pocas diferencias con respecto al aplicado con los estudiantes, en específico, se reformulan las preguntas que cuestionan acerca de la práctica pedagógica, debido al rol que desempeñan los estudiantes, por lo que es reemplazado el verbo dirigir por participar.[4]

Los estudiantes entrevistados fueron seleccionados según el criterio del docente que dirige la práctica, el requerimiento al docente fue elegir un estudiante con las características para participar en un ejercicio de entrevista similar al que había sido aplicado con ellos, teniendo en cuenta la participación y compromiso dentro del espacio, las cualidades verbales, la autonomía que se había evidenciado al momento de desarrollar las actividades desarrolladas, también se consideró la posible incidencia que habría tenido sobre su proceso social, afectivo y académico el hecho de ser integrante de las prácticas pedagógicas estudiadas.

En total fueron consultados cuatro docentes, el director de Golombiao, la directora del colectivo Danzarte Freiriano, una docente directora de HERMES en la jornada mañana y una docente directora de esta misma práctica en la jornada tarde; de esta última práctica pedagógica se aplicaron dos entrevistas debido a que es la única de las experiencias elegidas para el estudio que son ejercidas en ambas jornadas, al mismo tiempo es la que cuenta con mayor cantidad de participantes, lo que sirvió además como comparativo de las maneras en como HERMES es vivenciado a partir de diferentes perspectivas.

En el caso de los estudiantes, en principio se pensó en consultar solo un estudiante por cada práctica pedagógica, pero a solicitud de la docente directora del Colectivo Danzarte Freiriano, se consultó a dos estudiantes de esta práctica, lo que abrió también la posibilidad de triangular información desde dos diferentes perspectivas del espacio, asumiendo también el reto de considerar las respuestas del adolescente hombre y la del adolescente mujer, obteniendo posturas en común y divergencias que serán descritas a profundidad en el capítulo de hallazgos.

Es importante también mencionar que dentro del colectivo Danzarte Freiriano además de ser investigador desde el proceso descrito en este informe, se tiene una

[4] Una muestra de la transcripción de las entrevistas esta disponible en el documento de anexos en los numérales 3, 4, 5.

participación activa desde hace algunos años, estableciendo contacto en ese espacio tanto con su docente directora como con los estudiantes integrantes, ambos estudiantes entrevistados ingresaron al colectivo en el año 2022, por lo que he realizado observación de su proceso y conozco de manera directa algunos de sus antecedentes académicos y sociales, también sus avances dentro de la dinámica de esta práctica pedagógica, lo que influencia el análisis que hago de la información recolectada a través de estas entrevistas, ampliando en este caso el marco interpretativo disponible, lo que no sucede en el caso de HERMES y Golombiao.

**2. Sistematización y Triangulación de información recolectada**

Como se dijo arriba la entrevista cuenta con una fase inicial a través de preguntas que indagan sobre componentes demográficos, tales como edad y formación académica, para luego dar lugar a preguntas establecidas y emergentes que surgen en reacción a algunas de las respuestas entregadas intentando profundizar en cómo se configuran las significaciones imaginarias sobre paz que tienen los estudiantes/docentes entrevistados.

Habiendo hecho esta claridad, durante este apartado se describe como fueron sistematizadas las entrevistas a profundidad aplicadas a docentes directores y participantes (docentes y estudiantes) de las prácticas pedagógicas seleccionadas, vale la pena resaltar que el proceso de sistematización se realizó con el apoyo del software Atlas Ti 25, por lo que la mayoría de este apartado se dedica a describir el procedimiento utilizado desde esta herramienta.

Este proceso contó con tres etapas que fueron útiles para la disposición de la información ya transcrita y digitalizada en rejillas trianguladas que constituyeron el insumo principal de los hallazgos descritos en el capítulo VI, en primer lugar, la codificación de las entrevistas, en las que se señalaron específicamente categorías relacionadas con los elementos de las Significaciones imaginarias sociales ‘SIS’ (C. Castoriadis. 2013), es decir, las representaciones, afectos, deseos, sentimientos y actuaciones (Triviño, A.V, 2018), señalando además lo que esta instituido y lo instituyente de dichas significaciones, en concordancia con los planteamientos de Castoriadis (2013), a cada cita codificada se le añadió un comentario con las apreciaciones iniciales que

suscitaban a manera de análisis preliminar, los códigos establecidos son presentados en la interfaz de Atlas Ti como lo evidencia la siguiente Tabla, que además muestra la tabulación de recurrencia de dichas categorías:

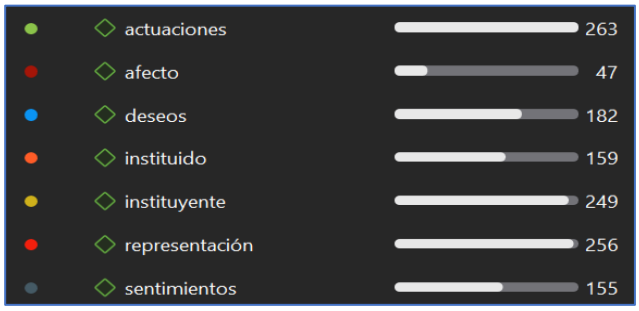



*Tabla 1. Códigos y tabulación de recurrencia Interfaz Atlas Ti 25*

En la siguiente etapa se generó a partir de la funcionalidad del software ya mencionado un análisis de coocurrencia, en el que se trianguló priorizando las citas codificadas considerando su carácter instituyente.

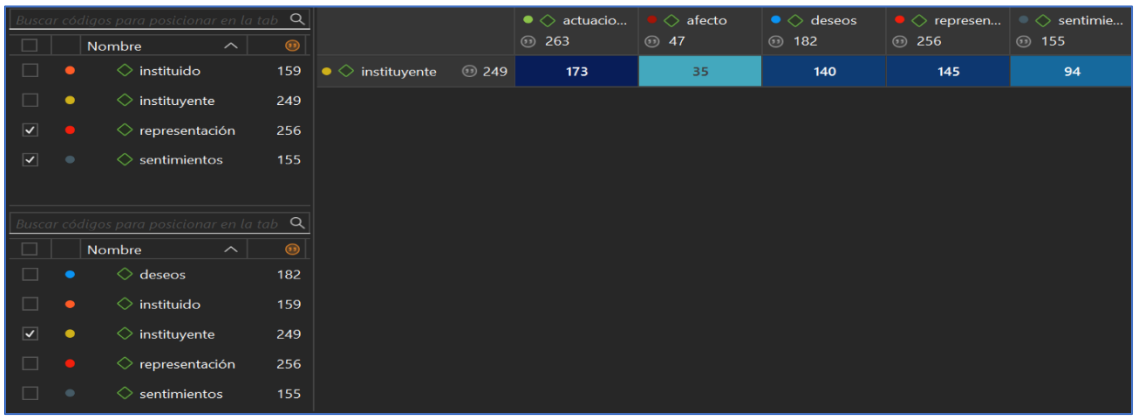



*Tabla 2. Triangulación coocurrencia desde interfaz Atlas Ti 25*

La decisión de optar por la priorización de lo instituyente se tomó asumiendo que la cultura de paz es un proceso que está creándose continuamente en y desde la sociedad colombiana, debido a los objetivos propuestos en esta investigación y el interés de aportar a este proceso, se consideró entonces que los esfuerzos impresos en las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio son parte de la lucha por instituir formas de relacionamiento ligadas a la construcción de paz. Este análisis de coocurrencia permitió generar unos informes en archivo tipo Excel que entregaban la totalidad de las citas trianguladas, los comentarios preliminares realizados en la codificación y la codificación realizada en la etapa inicial, teniendo en cuenta como se muestra en la tabla dos el cruce

del eje X compuesto por lo instituyente y el eje Y compuesto por los elementos ya mencionados (representaciones, afectos-sentimientos, deseos y actuaciones) que componen las SIS. Para ilustrar se presenta a continuación una imagen ejemplo de dichos informes:[5]

| Contenido de cita | Comentario | Códigos |
|---|---|---|
| desde los maestros, los maestros en cada salón estamos en cada una, hay con cada grupo y con cada niño estamos tratando de transformar y de sanar esas formas de violencia que todos los días llegan aquí, nacen, aquí se replican y se reproducen aquí. por la ciudad, yo me atrevería a decir que la ciudad tiene unas fuertes formas de violencia que son muy difíciles de contener y de transforme. | Los maestros también tratamos de sanar, de salvar vidas, que son difíciles de transformar (actuaciones, representación, deseos, instituyente) | actuaciones deseos instituyente representación |
| esto de las manzanas de cuidado, por ejemplo, me parece que la primera vez que se habla de personas que son cuidadoras y que eran invisibles ante los ojos de los demás, pero también hay una política, desde la administración conviven las dos cosas, bipolar, con una con nuevas propuestas que son muy humanas y muy bonitas como esa, pero otras que son totalmente excluyentes y violentas. | hay acciones como las mazanas del cuidado que apuestan por la paz pero otras totalmente excluyentes (instituyente, instituido, representación, actuaciones) | actuaciones instituido instituyente representación |
| o pienso, que no sería correcto, hay maestros trabajando por una cultura de paz, porque están muchos de ellos por una convicción personal y porque conocen, interpretan, que significa una cultura de paz, entonces tú ves maestros que en su práctica en el aula son incluyentes, tienen prácticas que tratan de ser equitativas, tratan con dignidad a todo el que esté en el espacio de aula, proyectos | no se puede generalizar a los maestros, hay apuestas maravillosas pero son todos (instituyente, instituido, representación, sentimientos) | instituido instituyente representación sentimientos |

*Tabla 3. Informes tipo Excel generados con software Atlas Ti 25*

Como se puede notar en la imagen anterior cada cita esta codificada con varias de las categorías establecidas, entendible en la medida que cada declaración puede estar impregnada de varios elementos de la misma SIS, por lo que se decidió realizar una segunda revisión resaltando con diferentes colores las citas a las que se seleccionaron por su mayor probabilidad de aporte a los hallazgos que para este momento aún no se habían especificado, los colores se asociaron de la siguiente forma, rojo oscuro para resaltar las representaciones, verde para sentimientos y afectos, azul para deseos y rojo claro para actuaciones; es necesario aclarar que en esta etapa se optó por el acople de los afectos y sentimientos, teniendo en cuenta su cercanía en la codificación y la frecuencia de uso del código afectos, ya que solo fue usado en 47 citas.

De esta segunda lectura, realizada a partir de una óptica generalizada, pues este tipo de informes disponen todas las citas codificadas de las nueve entrevistas en un solo archivo Excel, se identificaron las SIS dispuestas en el capítulo de hallazgos, estableciendo las coincidencias más marcadas entre las declaraciones, lo que permitió hilar un discurso unificado que permitió develarlas.

[5] Una muestra más completa de dichas rejillas se encuentra disponible en el documento de anexos, numerales 1 y 2.

En el capítulo de hallazgos se expone cada SIS en cuatro apartados diferentes que ilustran de manera profunda las actuaciones, afectos-sentimientos, deseos y actuaciones respectivamente, cada apartado es renombrado con un subtitulo que pretende dar inteligibilidad a lo analizado, teniendo en cuenta que a partir de la metáfora de Magma de Significaciones (Castoriadis, 2013) se entiende que dichos elementos están en constante flujo y dan cuenta de imaginarios instituyentes en continua recreación, por lo que separarles es apenas un intento de ilustrar su esencia y el análisis propio, nutrido a partir de las otras categorías especificadas en el capítulo de marco teórico.

# CAPITULO VI
# INTERPRETACIÓN Y HALLAZGOS

Como se referenció antes, las significaciones imaginarias sociales se presentan en este estudio según lo propuesto por Cornelius Castoriadis (2013) entendiéndoles como

> "(..) aquello por medio de lo cual, y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente, incluso cuando sea conflictual (el conflicto más violento que pueda desgarrar una sociedad presupone aun una cantidad indefinida de cosas 'comunes' o 'participables')" (Castoriadis 2013), 2013, p. 566).

Esta investigación tiene como propósito esencial interpretar esas significaciones sobre paz de docentes y estudiantes participantes en proyectos institucionales orientados a favorecer la convivencia dentro de la institución IED Paulo Freire, ese hacer y representar/decir social (Castoriadis. 2013) significaciones que, a la larga, al menos esa es la esperanza, contribuirán a asumir con responsabilidad y de manera crítica la historia violenta del país, las violencias estructurales que afectan la sociedad y, por ende, la institucionalidad educativa y la consolidación de diversas formas de hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

A partir de la información recolectada, su disposición en matrices de análisis con la ayuda del software Atlas Ti 25 y su posterior triangulación, fueron dispuestas en este informe cuatro principales significaciones imaginarias sociales a saber, Paz como construcción común: sinergia en la búsqueda de la empatía; Paz a través del cuerpo: Movimiento para Sanar; Paz como renuncia Parcial a la Competencia; y, por último, Paz como contención de arraigos violentos.

Es necesario decir que cada Significación deviene de una interpretación personal como autor de este ejercicio, basada y/o analizada desde los aportes teóricos de varios autores, en especial desde el marco teórico que provee Cornelius Castoriadis (2013) en su obra académica, además su postulación corresponde apenas a una aproximación a la realidad que advierten los participantes de la investigación en las respuestas e información recolectada durante el proceso.

También se aclara que las reflexiones propuestas a continuación se afianzan en el carácter instituyente (C. Castoriadis. 2013) de estas significaciones, en la medida que su disposición hacia la transformación de la violencia estructural (Johan Galtung 1987) permite acercarse a la búsqueda colectiva que como docentes y estudiantes recorremos todos los días en el colegio, en los siguientes apartados se describirá en detalle la composición de estas significaciones y los análisis que han promovido a partir de su interpretación; ejercicio que se ha realizado teniendo en cuenta que las SIS son representaciones, afectos, sentimientos, deseos y acciones en torno a la cultura de la paz. A continuación, se describen, analizan e interpretan las SIS instituyentes develadas en el discurso de las y los docentes y estudiantes.

## 1. SIS Escuchando La Otredad, Sinergia por la Paz

### 1.1. No Hay Paz Sin Colectividad

Dentro de las afirmaciones realizadas, las más comunes para quienes fueron entrevistados son ligadas aquí a representaciones que relacionan la paz con prácticas sociales basadas en la idea de convivir y valores necesarios para tal efecto, puesto que otorgan herramientas para la búsqueda de la resolución de conflictos sin necesidad del ejercicio de violencias, la docente M afirma, por ejemplo*: "(..)yo parto del principio de que la paz es primero una forma de convivir en la cual yo acepto que hay conflictos. Pero que tengo una disposición para enfrentarlos y solucionar. O por lo menos aportar mi deseo de quererlo solucionar" (Entrevista realizada a M, 2023)*

También la docente M define la paz como *"(..) tranquilidad, calma, respeto, no tener necesidad de reprocharle a alguien (…)" (Entrevista realizada a Ne 2022)* para la docente la paz solo es alcanzable en relación con el otro, es posible vivirla, pero es imprescindible que el otro no tenga nada por que interrumpirla, si la otredad encuentra razones para hacerlo, es inevitable que esta paz sea inestable, lo que luego en profundidad describe diciendo

> *"(..) no tener por qué preocuparse, no tener nada que reprocharle a alguien, o que a uno le reprochen, la paz es un concepto enorme, pero creo que, por ejemplo, esa cuestión de relacionarlo, por ejemplo, con tranquilidad del ser, tranquilidad*

*de uno mismo me parece vital, creo que eso es paz." (Entrevista realizada a M, 2023)*

la estudiante Ma referencia la paz de manera similar, reivindicando además la necesidad de apelar a la resolución de conflictos según el contexto donde estos se presentan, agregándole de forma intrínseca el necesario contacto con el entorno y quienes lo habitan, esta reflexión es observable al contestar a la pregunta ¿cómo definiría la paz?, así: *"(..) es como la solución a un conflicto en diversas maneras, ya dependerá del contexto (…)" (entrevista realizada a Ma, 2023)*

De manera similar La docente C para definir cultura de paz reafirma el carácter colectivo que tienen prácticas que aportan al equilibrio propio, pero también al equilibrio con la otredad así,

> *"(..)una serie de prácticas que conduzcan a eso qué estén como relacionadas todo el tiempo con el que el mensaje, a pesar de que haya un conflicto, a pesar de que en unos momentos no nos podamos sentir bien, en algún momento eso, todo ese caos puede equilibrarse de alguna manera y puedas sentirte bien, en primera instancia contigo mismo, pero en términos más generales, con un colectivo, con un otro, con otra, con lo otro." (entrevista realizada a C. 2023)*

Otra respuesta en esta misma línea fue la del estudiante J, relacionando la paz con tranquilidad, haciendo énfasis en que esta debe ser colectiva, afirmando que cultura de paz *"(..)Es como esa tranquilidad que hay entre todos. Yo diría como la tranquilidad que tenemos, como por lo menos la cultura, ¡entonces! como la tranquilidad que tenemos todos, como en un ambiente, como la tranquilidad que nosotros sentimos, como en llevarnos todos bien (…)" (Entrevista realizada a J. 2023)*

Los entrevistados mencionan también otros valores y sentimientos, tales como el amor, el respeto, la responsabilidad para definir paz y cultura de paz, direccionándolo como complemento de una convivencia tranquila, *"(..)Paz, significa amor, tranquilidad, vivencia, convivencia, responsabilidad, respeto" (Entrevista realizada a Y. 2023)*, todos conceptos que se fundamentan alrededor del otro, puesto que favorecen el ser capaz de ver la diferencia a través de sí mismo, *"(..)y de entender al otro, pero también de cómo uno afecta a los demás, de por qué el otro se siente de alguna otra forma, sobre ponerse*

*en los zapatos del otro y saber el otro qué está sintiendo(…)" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Es posible notar en algunas respuestas un interés profundo por el otro entorno, en el que los esfuerzos colectivos de lograr paz y cultura de paz no son eficientes si no incluyen el cuidado de los lugares en los que se convive, incluso como actores activos, ya que el cuidarle permite alcanzar otros niveles de entendimiento entre seres humanos, la estudiante S manifiesta lo siguiente al dar su visión de cómo sería un país en paz , *"(..)Ah bueno y aportando a eso, nos ayudaría también como que con él, con el medio ambiente porque, digamos así ya ayudarían a mantener más nuestra biodiversidad, o sea, como que tendrían también más conciencia (…)*" *(Entrevista realizada a S. 2023),* además S menciona la importancia de quienes velan permanentemente por la nutrición de los seres humanos y están en contacto directo con la naturaleza, *"(..)digamos a nuestros campesinos, que son los que nos dan la comida que tenemos día a día, a nuestras plantas, qué es lo que nos da el oxígeno (…)"(Entrevista realizada a S. 2023)*

A esta preocupación por el entorno se suma la docente C cuando hace referencia al desequilibrio que se genera en diferentes territorios cuando no se cuestionan por ejemplo el hecho de que solo es posible encontrar formas de progreso cuando se está en la ciudad, *"(..) porque se reconoce que no solamente en la ciudad se es posible tener posibilidades, oportunidades, de ser, hacer, sino que también desde cualquier rinconcito lo puedes ser y hacer" (Entrevista realizada a C. 2023),* o cuando no hay reflexión acerca de los hábitos de consumo, afectando al entorno que habitamos, diciendo *"(..) si tienes esa conciencia de que los recursos son limitados… pues no te lo tienes que devorar todo, porque para los otros también debe haber" (Entrevista realizada a C. 2023)*

La docente Y al contestar como se imagina la ciudad en paz realiza también un llamado de atención con respecto al equilibrio que provee el medio ambiente a través de una comparación entre los territorios más pequeños y los más grandes, hablando de las varias posibilidades que oferta la ciudad, al mismo tiempo que es firme en considerar que por diferentes circunstancias no siempre se puede acceder a todas estas oportunidades, mucho menos si no hay paz, acerca de Bogotá indica,

> *"(..) una Bogotá magnífica porque es muy bonita, a pesar de las problemáticas de lo que tenga Bogotá es una ciudad muy bonita, con una riqueza cultural, con una riqueza intelectual, Bogotá es hermosa, pero solamente le faltaría la paz. Yo creo que sería la ciudad soñada de todos porque tendría todo lo que uno quiere y lo que uno necesita para vivir, tiene facilidades y tiene muchas oportunidades de empleo, tiene universidades muy buenas, tiene gran cantidad de colegios, de jardines, es grande (...)" (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Es importante resaltar que Y al momento de la realización de este estudio está radicada en uno de los municipios cercanos al sur oriente de la ciudad (Une), por lo que tiene la posibilidad de observar diferencias entre su lugar de vivienda, un centro urbano relativamente pequeño en el que sus habitantes desarrollan actividades económicas relacionadas con el ámbito rural y el desarrollo urbanístico que ofrece Bogotá, como distrito capital, toma la decisión a diario de trasladarse desde su pueblo (que también es su lugar de origen) para poder trabajar y vuelve todas las noches tal vez en busca de esa paz que no encuentra en la ciudad, aunque le genera un esfuerzo mayor en cuanto a tiempo de traslado, prefiere no radicarse de lleno en Bogotá, manteniendo a su familia en aquel municipio.

Debido a las características particulares de vivienda y de origen, dentro del cuestionario de la entrevista a profundidad surgió la siguiente pregunta, adicional a las planificadas, ¿podrías decir que allá hay más paz? (consultando sobre su municipio), la docente entre otras cosas indico,

> *"(..)Sí, lo que pasa es que es un pueblo muy pequeño, entonces es muy diferente, manejar toda esta cantidad de habitantes con la pequeña cantidad de habitantes que hay allá, por un lado, por el otro lado es una comunidad en donde la mayoría de personas nos conocemos, entonces nos conocemos desde muy pequeños y por lo menos a mí me conocen desde muy pequeña y con esas personas yo he vivido, he crecido y he convivido siempre, no digo que estamos exentos de problemas, también se dan los problemas y hay problemas graves como en todo lugar, pero entonces en Une pasa que como nos conocemos, es más fácil darle solución a las problemáticas, manejamos mucho el diálogo." (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Desde sus apreciaciones es posible inferir una alta disposición al diálogo entre los habitantes de su municipio, validando además la intencionalidad de conocer o identificar las necesidades que presentan las partes cuando se generan conflictos, para la docente Y

la posibilidad de escucharse y de entender al otro es lo que les facilita lograr acuerdos, esa representación de paz que se basa en el rescate de todas las voces, incluso si están posicionados de formas diferentes.

La paz, en estas perspectivas, tiende a ser asumida como una visión capaz de renovar las relaciones sociales humanas, en la que la individualidad y la diferencia es vista desde las oportunidades que provee, atravesadas por relaciones dialógicas (P. Freire 2005), al contrario de una visión que podría ser llamada como opresora (por ende, violenta), este paralelismo es planteado por la docente C al describir la forma en como imagina el colegio en paz, diciendo,

> *"(..)Con una dirección un poco más fresca, más negociadora, democrática, como más humana, como más equitativa, o sea que no sientas tú que por ser tú ¡y ya¡, sabes que la cosa no está bien; entonces no, eso no es tan fácil que lo logres acá por ser tú, sino que haya un principio de equidad, o sea que independientemente de que puedas discrepar, de que seas el profe que todo lo crítica o que es muy crítico, pueda saber que puedes acceder cómo a las ocurrencias de tu creatividad; más humana." (entrevista realizada a C, 2023)*

Es posible inferir que dentro de este tipo de reflexiones hay una relación entre la paz y el respeto a la diferencia, implícita en la posibilidad de aportar a través de la creatividad individual, pues exhorta a la negociación, además de increpar a desarrollar el talante democrático que debería tener la institución educativa, este llamado también está presente en la respuesta que da la docente M al definir cultura de paz, en este caso enumerando detalladamente algunas diversidades, diciendo,

> *"(..)*T*iene que ser una cultura de diálogo dialogante, pero qué a la vez también implica el saber hablar, pero el saber escuchar no es simplemente el diálogo, es una acción recíproca y muy compleja, también debe ser la cultura de paz… debe estar caracterizada por unos principios de equidad, de equidad de género, de equidad de etnia, de equidad de cultura, que yo no pueda invalidar las creencias de otro, que yo sea capaz de valorar la posición política del otro, que yo sea capaz de validar los valores del otro, entonces debe ser una cultura dialogante." (Entrevista realizada a M, 2023)*

Estas perspectivas no solo invitan a tener en cuenta la voz de quienes son diferentes debido a su pensamiento político o religioso, también a su brecha generacional (C. Skliar 2010), así lo continua enfatizando en otras de sus respuestas la docente M quien también hace alusión a la participación que tienen los más pequeños, ya que, aunque hay

una tendencia a disminuirlos, a considerarlos objeto de decisiones de los adultos, incluso ignorando su voz, la docente exhorta a escucharlos, denunciándolo en su descripción acerca de cultura de paz así,

> *(..) una cultura que respete la integridad de los niños, por ejemplo, porque yo pienso que una de las raíces de la violencia, es pensar que los niños nos pertenecen y qué podemos hacer con ellos lo que queramos, entonces los vulneramos en todos los sentidos." (Entrevista realizada a M, 2023)*

M Hace referencia además a la población de jóvenes, adultos mayores y la pluriculturalidad y *"(..)plurireligiosidad" (Entrevista realizada a M, 2023)* en la medida que todos *"(..)ocupan un mismo lugar de importancia" (Entrevista realizada a M, 2023)*, presente en la necesaria garantía de sus derechos, pues en su reflexión considera que estas poblaciones tienden a ser las más vulneradas, las más invisibles y a las que menos se escucha, incluso cuestionando la manera en cómo dentro del aula esas prácticas que invisibilizan son reproducidas,

> *"(..)¿Qué papel cumplen los niños desplazados? y que llegan aquí con toda su riqueza cultural y terminan culturizados en lo que somos y perdieron todo, todo eso que traían, ¿qué papel?, ¿dónde está el espacio que ocupan ellos?, ¿dónde está el espacio que ocupan los chicos que llegan de otros países?, ¿dónde está el espacio de los padres?, ¿de los abuelos, los saberes ancestrales?, ¿dónde están acá?, ¿dónde está la pedagogía dialogante?, Cuando tú sigues viendo las mismas dinámicas en muchos, parados al frente y los niños escuchando y copiando, todos mirándose la nuca, sentados atrás, ¿dónde están las pedagogías fuera del aula?, ¿dónde están las pedagogías recorriendo la ciudad?, ¿dónde está la negociación con el niño, con el saber, con la nota, con los padres?" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Así como M se cuestiona por la participación de diferentes miembros de la familia de cada estudiante en las dinámicas en el aula, Y realiza también una reflexión que permite validar su funcionalidad cuando se le pregunta acerca de oportunidades de mejorar su trabajo con otros docentes indica, *"(..) hemos hecho un grupo muy bueno, creo que hemos trabajado de la mano todos. Junto con los estudiantes, junto con los padres y hemos logrado un buen resultado (...)" (Entrevista realizada a Y. 2023)* en esta descripción que la docente realiza al contestar por el trabajo de otros incluye no solamente a los colegas de profesión, por quienes se le indagó en un comienzo, además denota un proceso inclusivo en su práctica pedagógica, destacando el trabajo colectivo con padres de familia y estudiantes, al mismo tiempo que reconoce que los resultados que esta

práctica ha permitido son también debido a ellos, continúa diciendo, *"(..)¿Y qué nos falta? Seguir luchando porque esto tenemos que seguir luchando y hacerlo cada día más, más importante y hacerlo más visible a los otros estudiantes." (Entrevista realizada a Y. 2023)* asegura así que el trabajo debe continuar, pero además demanda de este que logre incluir a más participantes, aumentando el nivel de conocimiento de los estudiantes que aún no conocen de dicha práctica (HERMES, dedicada a la resolución de conflictos).

En el caso de niños, niñas y adolescentes la estudiante Ma (quien también es participante de la práctica pedagógica HERMES) ratifica la perspectiva de inclusión, realizando un llamado al empoderamiento, expresando la necesidad de proveerles información que les permita autónomamente velar por sus derechos de manera directa y reflexionar e intervenir en su realidad, lo que Paulo Freire (2005) enmarca en el concepto de praxis (2005), aludiendo incluso a situaciones que están por fuera del aula como por ejemplo en la cotidianidad familiar,

> *"(..)*T*u papá o tu mamá abusa de ti o te pega mucho, eso está bien o está mal, entonces, no son cosas como que se hablan, desde pequeños, pues entonces sí debería hacer algo, encontrar una manera de cómo entender al hacerle entender a un niño de qué riesgos puede correr y qué puede hacer para ello.*" *(Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Otra intervención que convoca a la inclusión de diversidades es la de la estudiante S que invita reconocer la palabra del colectivo LGBTIQ+, al responder si siente que en la ciudad se está construyendo cultura de paz diciendo,

> *"(..)En algunos ámbitos, sí, digamos lo que es ahorita, lo que tanto pelean, que es lo de la cultura, de los de género qué los que se creen que trans, o bueno, los que son trans, gays, lesbianas y todo eso, pues sí, eso sí lo han inculcado ahorita demasiado (...)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

S hace referencia al desconocimiento deliberado o la invisibilización de estas voces, lo que impulsa a las comunidades educativas a incurrir en prácticas relacionadas con el acoso cibernético escolar o bullying cibernético, haciendo referencia incluso al racismo y a la xenofobia, declarando,

> *"(..)se extiende mucho lo que es el ciber bullying, lo que es mucho el racismo, que creen que digamos que quizás el chiste es que le dicen a la gente negra, negro, o a los venezolanos "(..)venecos" no sé qué, que ustedes no tienen que estar acá, pues eso sigue afectando" (Entrevista realizada a S. 2023)*

El docente Ne a su vez, invita a reflexionar acerca de algunas consecuencias generadas por la falta de escucha a la voz de los más jóvenes, puesto que, en ocasiones no se tiene en cuenta las realidades que viven en sus casas, entre muchas razones por la falta de acompañamiento a estudiantes, considerándolo como uno de los generadores de violencias al interior de la institución educativa,

> *"(..)es que aquí uno lo ve y no son necesariamente los pelaos más problemáticos, pero también tiene una vivencia de estar solos, no abandonados, porque no necesariamente es esa palabra como tan fuerte, pero sí estar permanentemente solos mucho tiempo solos en sus hogares, que termina permeando alguna u otra forma lo que ellos son." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Ne también encuentra en esta preocupación la necesidad de generar espacios que no estén condicionados por la calificación o por la conducta (C. Skliar, 2010) entre docentes y estudiantes ya que generan posibilidades de encuentro y de comunicación, hablando de la práctica que dirige (Golombiao) le describe como un *"(..)escenario diferente de encuentro con el estudiante, con los estudiantes, entonces, no necesariamente es el profesor que puede ser de alguna u otra forma, estricto (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)* condicionando la cercanía y la posibilidad de escucha, *"(..)Yo cómo lo siento como el maestro que es está en otro escenario diferente, como que no, no es lo relacionado con el área, como 'el profe. Me va a poner nota con esto' (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Los estudiantes también manifiestan interés de incidir en los procesos de construcción de paz, llamando a ser escuchados y mostrando su intencionalidad de escuchar a quienes les pueden aclarar caminos de cambio para aportar en la transformación de sus comunidades, el estudiante J, por ejemplo, expone que ha sido consciente de dichas contradicciones, refiriéndose a la manera en cómo se ha dirigido el país, denunciando, *"(..)Todos queremos la paz, pero pues como le digo, el gobierno lo único que quiere es el gobernarnos. Pues por algo se llama gobierno ¿no?, pero pues no, el pueblo si lo quiere, pero el gobierno no lo deja.*" *(Entrevista realizada a J. 2023).*

A su vez el estudiante D refiriéndose en específico al gobierno actual, evidencia en su declaración curiosidad por entender que le falta a la sociedad para vivir en paz, afirmando que,

> *"(..)él (presidente) nos dijo que iba a tratar de cambiar la naturaleza de nosotros, los colombianos, no me acuerdo bien exactamente, pero me gustaría saber, o sea, que me hicieran entender que podemos cambiar más que todo el gobierno, que, digamos, que se planteará una idea así, super nueva que diga, vamos a cambiar y vamos a tratar de cambiar a las personas sin necesidad de afectarlos a ustedes. más que todo a ustedes que es el pueblo." (Entrevista realizada a D. 2023)*

N incluso al analizar sobre la política pública nacional afirma que si la escucha a los jóvenes fuera real habría una respuesta de apropiación y cuidado del territorio,

> *"(..)porque pues nos generarían recursos nuevos y eso generaría más responsabilidad saber cuidar las cosas, el respeto a las cosas, hay diversos aspectos que relacionan la paz y la convivencia y esa convivencia se relaciona con la paz, tener en cuenta a los estudiantes permite mejorar en pro de sus intereses y sus iniciativas." (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Estas tres últimas afirmaciones son muestra de que los más jóvenes en diversos espacios expresan su conocimiento de las dificultades que generan respecto a sus necesidades los entes administrativos, dejando ver cierta impotencia al no poder aportar tanto como quisieran a esa construcción de cultura para hacer las paces (F. A. Muñoz 2010) que se ha ido generando colectivamente, además expresan su intencionalidad de empoderarse y de conocer los caminos que le permitirían participar de dichos procesos, incluyendo apreciaciones que les identifican como parte de la población afectada por la clase dirigente, además de exigir al gobierno actual directivas claras para transformar parte de su ser en pro de la construcción de un país en paz.

Al invitar a la consideración de dichas voces, de todas esas diversidades presentes en el país, tanto docentes como estudiantes enfatizan en la relevancia de la escucha, específicamente la escucha a la diferencia, ya que según sus intervenciones a mayor cantidad de diversidades acceden a la misma cantidad de oportunidades de expresar dicha diferencia, tanto el hablante como quien recibe el mensaje se convierte en un ser capaz de dar valor a lo que se expresa, incluso si no es él mismo quien lo hace, a la vez, el diálogo se ofrece como la oportunidad de que esta acción sea reciproca, que la escucha se logre en dos vías, lo que promueve para sí o para las otredades diferir, logrando un colectivo que realmente busca llegar a acuerdos.

Este acceso consciente a la palabra además permite el empoderamiento de derechos, ya que, al visibilizar las necesidades es posible tenerlas en cuenta dentro de los discursos y consideraciones colectivas, se hacen parte de la realidad imaginada que instituye la sociedad (C. Castoriadis. 2013), lo que facilita el planteamiento de soluciones que construyen prosperidad, lo que D afirma equiparando la paz con la prosperidad, así *"(..) la paz, lo tengo considerando como algo prospero (...)" (Entrevista realizada a D. 2023) más adelante* al indagar sobre su concepción de prosperidad el estudiante indica que la prosperidad es útil *"(..) para darnos a entender, cada quien, a sus formas, sin que nadie nos juzgue (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)*

La estudiante V alude también a esta búsqueda de la otredad definiendo cultura de paz *"(..)como una exploración (...)" (*Entrevista realizada a V. 2023), complementando con su siguiente respuesta acerca de paz diciendo *"(..)convivir con muchas personas sin motivo de agresividad" (Entrevista realizada a V. 2023),* a través de esta afirmación se puede atribuir a la paz un comportamiento procesual que está en continua construcción colectiva (Castoriadis 2013), que depende de la interacción con las personas que nos rodean, si se da lugar al conocimiento propio y del otro a través de la dialogicidad (P. Freire 2005) promoviendo la construcción de lazos que como mínimo logren relegar la agresividad a un protagonismo menor o incluso le detengan.

Este planteamiento es reiterado en la respuesta de la docente C al afirmar lo siguiente acerca de Cultura de paz

> *"(..) siento que la hay en mayor medida porque hay más colectividad, porque se piensan en hacer más cosas, aunar más esfuerzos porque se está dispuesto a, o dispuesta a, porque creo que se partía del principio de que nuestras manos hacen mucho, pero que si las juntamos hacen más (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

En esta misma línea el docente Ne enfocado específicamente en la acción docente, insiste en la articulación de iniciativas, al mismo tiempo que atribuye tal desarticulación a un horizonte institucional que tiene dificultades en su consolidación, afirmando, *"(..)Veo muchos proyectos, veo muchas iniciativas, veo mucho trabajo, muchos maestros queriendo hacer, pero como que a veces está tan desarticulado, no sé si es porque es tanto*

*o porque no necesariamente de la directiva se tiene una claridad de hacia dónde vamos, (…)*" (*Entrevista realizada a Ne. 2022)*.

La creación de redes de apoyo, la planificación colectiva, la resolución de conflictos a través del diálogo, la búsqueda de lograr metas en conjunto de manera comunitaria, entre otras, son entonces vistas como características inherentes a la construcción de paz, más cuando estos objetivos se enraízan en actos solidarios, la estudiante S lo resume diciendo *"(..)Saber tener buena comunicación y tener como un lazo de bondad con las personas, de solidaridad (…)" (Entrevista realizada a S. 2023),* proponiendo además la bondad y la solidaridad como estandarte de la construcción de esos lazos.

Para la docente Y generar dicha sinergia tiene una alta probabilidad de calar en la idiosincrasia del país, en gran medida porque este tipo de procesos ya se vienen ejerciendo, afirma que *"(..) los colombianos somos dados a hablar, somos dados a expresarnos, a mostrar lo bonito, porque hablamos, porque soñamos y porque queremos un país bonito y muchas personas así lo hacemos y tenemos esa cultura de paz y es lo que queremos mostrar (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023)*, su respuesta denota además de una clara referencia a la belleza (en la que se profundizará en otros apartes), una propensión de la sociedad colombiana hacia la comunicación y a la expresión, confirmando en la cultura de paz lo dicho antes acerca de hablar y escuchar, pero además a que se ha soñado y hecho esa cultura de manera colectiva, señalando que muchas personas lo hacen de esa manera y sienten que ese camino es digno de ser mostrado.

El estudiante J que como ya se ha visto en apartes citados anteriormente sostiene varios de sus argumentos en planteamientos críticos hacia el sistema, al imaginar su país inmerso en cultura de paz dice *"(..) sería un país más libre, un país que ayuda a su sociedad, que ayuda a su pueblo (…)" (Entrevista realizada a J. 2023),* J es capaz de insistir en la necesidad de liberar la intencionalidad de su sociedad para desarrollar esa cultura de paz que se construye, permitiendo que la ayuda solidaria entre quienes integramos esta sociedad fluya, estas construcciones de paz y cultura de paz han sido ejecutadas a pesar de los obstáculos administrativos, gubernamentales, económicos y sociales, condiciones que en palabras de Johan Galtung (1987) son asociadas a factores

generados por la violencia Estructural y cultural (1998), estas violencias secuestran o estorban esa libertad pero la sociedad las sigue construyendo y exigiendo su liberación.

Desde esta representación al liberar esas construcciones de paz se presenta *"(..) una sinergia, una sociedad que vive en paz es una sociedad que está pensando permanentemente en evolucionar a otros escenarios, entonces la educación mejora, la salud mejora y el empleo mejora (...)*", *(Entrevista a realizada Ne. 2022)* si la sociedad se permite escuchar, la búsqueda de estudiar y continuar avanzando podrá hacerse de forma libre lo que permite que se fortalezca el ejercicio de aquellos que estudian en la búsqueda de soluciones *"(..)investigadores por montones, empieza aquí a verse trabajos de investigación en salud, en economía, en un montón de campos" (Entrevista a realizada Ne. 2022)*

La paz en esta significación imaginaria social es entonces representada como un esfuerzo común, una sinergia que permite el fortalecimiento de la sociedad, la construcción de soluciones a conflictos y la retroalimentación respetuosa de las verdades que se construyen en colectivo, desde la diferencia y a través de procesos continuos *"(..) un gran círculo en donde quepamos todos en las mismas condiciones, con las mismas distancias y con la misma posibilidad de ocupar el mismo espacio en una sociedad (...)" (Entrevista realizada a M. 2032).*

### 1.2. Sentir Comunitariamente a la otredad

En esta significación en la que es vista la paz y la cultura que le fundamenta como una construcción colectiva, la empatía ocupa un lugar clave, su importancia radica en el entendimiento del otro, relacionándola principalmente con sentimientos de bienestar que solo se construyen a través del diálogo y la gestión emocional y el tratamiento del trauma psicosocial (I. Martín-Baró, 1990), *"(..) todo ese caos puede equilibrarse de alguna manera y puedas sentirte bien, en primera instancia contigo mismo, pero en términos más generales, con un colectivo, con un otro, con una otra con lo otro. que nos podamos sentir bien.*" *(Entrevista realizada a C. 2023).*

Esta sinergia colectiva construye y/o promueve una convivencia en la que es posible el bienestar para todos generando un *"(..) escenario de Cultura de paz, todas las*

*personas implicadas, están pensando todo el tiempo en el otro, bueno, por supuesto en sí mismos... (..) como siendo empáticos con el otro o la otra." (Entrevista realizada a C. 2023)*.

Al lograr dicho escenario permite sobrepasar obstáculos que se ligan con el miedo, pues actos comunes como el estar por fuera de casa pueden llegar a ser vistos como grandes retos, situación que se añora transformar *"(..) digamos salir a la calle a cualquier hora, sin necesidad de estar, ¡sí!, de tener miedo de que nos pueda pasar algo (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)* al vencerlos se puede sentir que el desenvolvimiento de la sociedad se da a partir de diferentes formas de relacionamiento que coadyuvan a que este tipo de relaciones se sigan dando o fortaleciendo, *"(..)Obviamente desde la empatía, desde la confianza, desde que uno trate a las personas con ese respeto y como con ese amor que uno tiene para ayudar a las personas (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

Al observar de manera crítica el miedo, se invita además a cuestionar a quienes beneficia el hecho de mantener las comunidades aisladas *"(..) los habitantes de la ciudad estamos paranoicos con los miedos, que también eso responde a unos intereses (...)" (Entrevista realizada a M. 2023),* obstaculizando la capacidad de construir lazos y tejidos sociales (X. Jares 2004).

Como se explicó en detalle en el anterior apartado para quienes fueron entrevistados la cultura de paz promueve escenarios en los que se da lugar a la confianza, fundamentada en la escucha del otro, se permite sentir, conocer, pensar al otro a través de una comunicación que evita el prejuicio, D hablando de algunos de sus ejercicios en la práctica HERMES describe esta actitud cuestionando la de algunos de sus compañeros de practica diciendo *"(..) o sea ni tratan de… no sé, cómo intimar con una persona en el sentido de que nos cuente cosas (...)" (Entrevista realizada a D. 2023),* reflexiona así acerca de la búsqueda de soluciones que en ocasiones entorpecen el trabajo de mediación de conflictos, pues se plantean sin tener claridad al menos en algunas características de los implicados o desconociendo el contexto en el que se desarrollan.

Eso sumado al hecho de que la confianza es enunciada en algunas respuestas como un acto autónomo, en la medida que sugieren de manera específica que cada persona decide en quien depositarla, como explica D visibilizando que en ocasiones sus pares

estudiantiles prefieren compartir vivencias con estudiantes, *"(..) no buscan a los profesores para hablar, no buscan en las coordinadoras ni a la orientadora (…) (..)se sienten más seguros como hablando y dialogando con alguien más del colegio que sabe que ellos también están viviendo él colegio"(Entrevista realizada a D. 2023),* D a partir de este análisis de su experiencia en HERMES advierte que las relaciones entre docentes y estudiantes presentan marcadas distancias, en buena parte debido a que los adultos están pasando por otros momentos de sus vidas o no tienen la capacidad e información para entender a quienes como él cursan su etapa escolar, lo que también visibiliza Skliar cuando describe las tensiones generacionales entre docentes y estudiantes (C. Skliar 2010).

Esta inquietud acerca del desarrollo de las relaciones entre quienes por lo general representan la autoridad dentro de la institución educativa está presente también en los docentes, por ejemplo en el llamado que realiza la docente C, *"(..) se ejercen autoridades, por supuesto de forma cada vez más horizontal y menos vertical" (Entrevista realizada a C. 2023)* también se encuentra en el llamado que realiza Ne, en el que a partir de su experiencia promueve en el docente la posibilidad de habitar espacios diferentes al generado en el aula, basados comúnmente en condicionamientos como la calificación *"(..) no necesariamente es el profesor que puede ser, de alguna u otra forma, estricto en el aula, el profesor que de alguna otra forma tiene sus normas en el aula, sino que es otro espacio de encuentro absolutamente diferente, con una dinámica diferente" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

La estudiante Ma, a partir de su experiencia, concuerda con la anterior declaración del docente Ne, pues en su proceso ha visto estudiantes que han decidido compartir problemáticas con los docentes en busca de orientación, *"(..)incluso los profesores hacen parte de esto, muchas veces llegan estudiantes a profesores simplemente porque tienen un problema familiar, no saben con quién expresarse y encuentran a ese profesor que les cae bien(…)"(Entrevista realizada a Ma. 2023)* Estas formas de relacionamientos son posibles gracias a encuentros que superan los marcos establecidos en los planes de estudio, espacios como los que son facilitados por las prácticas pedagógicas seleccionadas para la realización de este estudio.

En estos espacios se visibiliza la importancia de la expresión de inquietudes que reconocen la humanidad del docente y del estudiante, lo que abre la puerta a consultas que vienen de los estudiantes *"(..) ¿será que usted me puede aconsejar? ¿Será que usted me puede escuchar? Y ese profesor, como que, ¡mira!, yo te puedo aconsejar a que hagas esto, esto según mi experiencia (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

La estudiante además reconoce que muchas veces las acciones de parte de los docentes son fundamentadas en los protocolos establecidos para la activación de rutas de atención, pues debido a la gravedad o riesgo de revictimización algunas consultas son direccionadas a orientación (acompañamiento psicosocial de cada IED) o incluso redireccionar la manera en cómo se puede hablar dentro del hogar si es el caso, *"(..) tomar la decisión de ir a orientación y hacer una solución si es entre familia (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).* Este tipo de reflexiones lleva también a cuestionarse acerca del papel de otras autoridades, por ejemplo, la función de la policía *"(..) sin violencia, sin, sin crímenes, sin, sin estar, necesitando el uso de la policía para que se resuelvan las cosas (...) (Entrevista realizada a D. 2023)*

En este tipo de interacciones empáticas, que son solo posibles gracias a la sensibilidad que se logra al escuchar al otro, se generan soluciones aterrizadas, que, aunque si bien no están al tanto de todos los componentes de la realidad, al menos incluyen una versión más completa de esta, esas lecturas de la realidad (P. Freire. 2005), están construidas en colectivo y corresponden al interés de alcanzar la paz.

Desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis estas soluciones se pueden clasificar en lo instituyente (2013), pues denotan un marco de relacionamiento transformador que asume los conflictos generacionales desde la dialogicidad, superando la necesidad de imposiciones o de verdades paradigmáticas, entendiendo que cada generación propone diferentes formas de crear y recrear la realidad (P. Freire. 2005); la paz en ese sentido, el meramente colectivo abordado en estos apartes, se puede considerar como una búsqueda constante por parte de muchos actores que construyen soluciones a través de su praxis (P. Freire 2005), generando redes de apoyo y comunicación entre quienes habitan el territorio, pero también con el legado que dejaron atrás, su historia, su

pasado, incluso si vienen del extranjero o de las regiones del país, reconociendo sus ancestralidades, sus territorios, su tejido social.

La paz construida a partir de esta sinergia permite que el sujeto se sienta con la capacidad de aportar a su comunidad y a su entorno, *"(..)La paz es poder tener esa tranquilidad de convivir, de ser una persona útil para la sociedad beneficiosa para la sociedad en pro de una buena convivencia de una sana convivencia"* (Entrevista realizada a Y. 2023) asegurando para cada individuo una voz que accede a oídos atentos para compartirla, enriquecerla o discutirla, *"(..) hay muchas personas pequeñas, en muchos lugares pequeños haciendo cosas. Yo considero eso, creo que sí, por fortuna lo hay."* (Entrevista a C. 2023)

### 1.3. La Esperanza de Escuchar a la otredad

Tanto estudiantes como docentes aspiran a construir un ambiente institucional, local y nacional con mayores garantías, en el que cada persona pueda acceder a sus derechos, entre ellos, hay deseos en busca de la superación de problemáticas que hoy aún son vigentes en la sociedad colombiana, visibilizadas por Johan Galtung (1987) bajo el concepto de violencia estructural y cultural.

Tanto estudiantes como docentes insisten en la necesidad de tomar una dirección diferente *"(..)Yo me imagino este espacio en paz con un cambio de dirección." (Entrevista realizada a C. 2023)* que se posibilite a través de conversaciones reflexivas acerca de la realidad, especialmente en el aula, pues constituye gran parte de su realidad inmediata, pero también analizar situaciones que no transcurren dentro de la institución *"(..)Qué hay como esos encuentros y desencuentros, me parece sumamente enriquecedor que podamos hablar desde el grupo de lo que sucede a la salida del colegio en algunas ocasiones (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Estos espacios reflexivos son poco frecuentes debido a las dinámicas que se establecen según, por ejemplo, la necesidad de cumplir ciertos deberes académicos, no obstante, son útiles en la medida que ejercitan a los estudiantes en la búsqueda de soluciones diferentes a las que suelen aplicarse en la cotidianidad *"(..) sería cheverísimo*

*que ellos pudieran resolver sus conflictos de manera autónoma y de una forma dialogada porque ellos la resuelven, pero la resuelven mal (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Para el docente Ne estos tiempos necesarios para reflexionar en conjunto con estudiantes acerca de la cotidianidad de la escuela son difíciles de obtener, también son necesarios para la evaluación de las prácticas pedagógicas, no en el sentido de la calificación sino en el de la búsqueda de fortalecerlas, *"(..) a veces nos quedamos cortos nosotros los profes del proyecto en hacer esa reflexión final de decir, oiga, ¿cumplimos o no cumplimos? ¿Será que sí cumplimos las normas de convivencia que dijimos que íbamos a cumplir?" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

La búsqueda de tiempos de reflexión entra en ocasiones en tensión con las necesidades que expresan algunos docentes o el enfoque con que se dirige la institucionalidad por ejemplo, *"(..)Cuando un directivo docente no entiende que no es generar el desorden, sino que es una propuesta adicional (...)"* ya que estos tiempos son útiles si se piensa en su influencia sobre dinámicas dentro del aula *, "(..) es un elemento adicional para tratar de manejar la convivencia, un elemento adicional (...)"* esta tensión para el docente además es indicativo de falta de soporte a este tipo de prácticas pedagógicas, pues *"(..)Institucionalmente creo que nos falta, no la aprobación, sino el reconocimiento." (Entrevista realizada a Ne. 2022),* lo que le quita posibilidades de tener una mayor influencia en la convivencia dentro del colegio.

Así mismo para el docente se tiende a ignorar que el interés de fortalecer o intensificar escenarios de diálogo reflexivo además de promover la construcción de soluciones que favorecerían la convivencia, son propiciadores del reconocimiento del otro, esa escucha necesaria que permite el ejercicio de la empatía y posibilita relaciones horizontales, democráticas y respetuosas de la diferencia, impulsando que haya uso de la palabra de parte de todos los actores dentro de la sociedad, dada la posibilidad de sentirse escuchado, además de recibir los aportes de a quien se escucha, resultando en una sinergia que facilitaría la construcción de ideas comunes y su coherencia con los actos involucrados, la docente C describe este escenario detalladamente diciendo,

> "(..)Me imagino como un escenario dónde hay diálogo, donde hay escucha, donde a la palabra se le da poder. Donde los actos son coherentes con las palabras, donde se ejercen autoridades, por supuesto de forma cada vez más horizontal y

> menos vertical, me imagino también que hay conflictos por supuesto, o sea, creo que eso es inherente a la vida misma, el que existan los conflictos, pero *también me imagino que esos conflictos fortalecen un montón y no destruyen (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Como ya se dijo, los procesos dialógicos que se desarrollan en la institucionalidad escolar actualmente son considerados insuficientes por quienes participaron en este proceso investigativo pues en varias de sus intervenciones observan que se privilegia otras formas de compartir la información disciplinaria o de establecer comunicación en otros aspectos, por ejemplo el convivencial, esta inquietud es resonada por la docente Y cuando se le pregunta que hace falta en los docentes para aportar a la construcción de una cultura de paz, *"(..) faltaría de pronto más diálogo, yo siempre, desde pequeñita, yo siempre he dicho que la mejor herramienta para la solución es el diálogo, para la solución de cualquier problema(...)" (Entrevista realizada a Y. 2023),* a la vez C insiste en el fortalecimiento de estas interacciones fundamentadas en la reflexión sobre la concepción de democracia, invitando a debatir y acordar acerca de la importancia de vivirla de manera real para continuar construyendo paz *"(..)pues también tenemos conceptos muy diferentes de lo que eso significa y de las relaciones democráticas. Yo considero que para que haya paz, una democracia podría ser muy interesante de una buena manera, por supuesto (...)" (Entrevista realizada a C. 2023).*

En el caso de estudiantes también se pueden observar solicitudes de este tipo, la estudiante S hace un llamado que sentí intensamente pues cuestiona parte de mi rol docente, al preguntarle acerca de que falta a los docentes para construir cultura de paz, *"(..) Que les pongan más atención a los estudiantes, o sea, como que les intenten entender, intenten entender a los muchachos, cómo son ellos, Ahorita porque, digamos, en cada época los niños son diferentes (...)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

S además de expresar de forma vehemente su solicitud a los docentes, permite inferir en su intervención un deseo especifico de reconocimiento de si y de sus pares por parte de quienes han sido sus docentes, inquiere a que les escuchen aún en la diferencia, incluso atreviéndose a cuestionar las representaciones con los que les han señalado o estigmatizado *"(..) los llaman la generación de cristal, y pues son gente que simplemente, es complicada de entender (...)",* enfatiza a la vez en la validación de sus emocionalidades

y la forma en como la expresan *"(..)para ellos son cómo que hacemos el show(...)"(Entrevista realizada a S. 2023)* por ultimo llama la atención para que entendamos como docentes que el hecho de pertenecer a una generación diferente (C. Skliar 2010) no es necesariamente indicativo de ignorancia o de conflictos violentos entre docentes y estudiantes, solo de diferencias y resistencias que pueden ser gestionadas en paz a través de la escucha y el entendimiento *"(..) intentan, como que hacerlo de la forma y como ellos han crecido, han aprendido, pero que hay muchos muchachos que no dejan que eso les entre en la mente (...)" (Entrevista realizada a S. 2023)* requiriendo la validación de formas diferentes de aprender, de sentir y de ser.

Este reclamo aparece también en las declaraciones de J cuando solicita a los docentes *"(..)de pronto más empatía, digo yo, porque solo lo culpan a uno, solo lo culpan sin saber qué pasó, y pues a veces hay gente que solo se pasa y pues uno no se va a dejar (...)" (Entrevista realizada a J. 2023)* buscando tal vez la validación de ciertas reacciones a las que estudiantes se ven abocados debido a las dinámicas violentas que les plantea la cotidianidad escolar. *"(..)y, pues el culpable queda uno, entonces digo yo que, deberían saber las dos partes, de ahí sí sabe cómo castigar." (Entrevista realizada a J. 2023)* la empatía es entonces tomada como ese medio para entender al otro, pero también como un fundamento para generar justicia, este tipo de relación solo es posible a través de la escucha de todas las partes, de la acción dialógica (Freire 2005).

A través de esta comunicación dialógica, tanto docente como estudiante puede lograr ser receptor y apoyo en la gestión de emociones, escuchar a quienes piden o necesitan ser escuchados, fortalecería esos vínculos humanos que afirman el carácter social de la institucionalidad, dando a la escuela una conformación más allá del cuidado, en la que también a través de la solidaridad se puede aprender cómo cuidar del otro y de sí mismo.

Esta es la misma esperanza que expresa M, cuando al orientar su práctica pedagógica ofrece a los estudiantes opciones de cómo se debe llevar la clase, permitiendo que sus estudiantes propongan alternativas y elijan como debe ser la clase, aun si esto exige que como docente deba reformular su planeación *"(..) ¿quiénes son los 5 que quieren? y a ¿quiénes proponen ustedes? propongan otros cinco, para que uno pueda*

*tratar de ser democrático, en el aula (da un ejemplo) ¿qué proponen ustedes? Tengo dos propuestas, la clase así o la clase 'asa' y ellos dicen 'asa profe'". (Entrevista realizada a M. 2023).*

La estudiante Ma incluso promueve el compartir de saberes entre estudiantes *"(..)* d*esde pequeños, pues entonces sí debería hacer algo, encontrar una manera de cómo hacerle entender a un niño de qué riesgos puede correr y qué puede hacer para ello." (Entrevista realizada a Ma. 2023),* invitando además a la representación de los más pequeños en espacios que son pensados en ocasiones para los estudiantes en grados más altos, considerando que tal vez ellos sean capaces de entender o comunicarse con mayor claridad con sus pares etarios *"(..) de pronto no entienda tanto a un niño como ellos se entienden entre ellos. entonces también sería una buena opción de que, por ejemplo, si hay un niño, no sé quinto y cuarto, y hay un niño de quinto o de sexto que puede ayudar en ese ámbito (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

*S,* también evidencia este deseo de permitir que entre estudiantes se junten a partir del diálogo, resaltando el papel de los delegados que le representan en el gobierno escolar, especialmente cabildante y/o contralora *"(..) están ayudando mucho a eso. Están buscando en hacer cosas diferentes en el colegio, que no sea tan monótono ni sea tan cotidiano, sino que busquen maneras diferentes (...)"* mencionando que sus acciones están de acuerdo con lo que ella y sus pares sienten *"(..)como que ellas, que son jóvenes y nos entienden a nosotros, intentan buscar una manera diferente de hacernos entender que debemos tener convivencia, que debemos tener paz entre nosotros" (Entrevista realizada a S. 2023).*

Esta inquietud está también presente en las respuestas de la docente Y en la que describe el enfoque que su municipio tiene con respecto a la capacitación a través de su única institución educativa oficial, *"(..)capacitación que se haga, lo hacen con los jóvenes del colegio, en Une solamente hay un colegio, que es el colegio departamental, entonces siempre están enfocados, primero en los jóvenes y luego pues ahí sí para la comunidad." (Entrevista realizada a Y. 2023).*

La docente comparando las formas de convivir que encuentra en su municipio y las del colegio en Bogotá D.C. aduce que las grandes diferencias entre los jóvenes de su

municipio y los del colegio Paulo Freire se deben precisamente al acceso que tienen a esa clase de perspectivas, pues dentro del colegio en Une se les reconoce como población prioritaria.

También afirma que es un proceso que está relacionado con la cantidad de responsabilidades que los jóvenes asumen en su municipio, como *"(..) empezar a cuidar a los hermanitos. Tienen que empezar a ver la casa a ser más independientes porque de hecho mamá papá salen a trabajar desde muy temprano, entonces son cosas que hacen que esas culturas sean diferentes y que se vivan diferente" (Entrevista realizada a Y. 2023),* estas prácticas de cuidado y empoderamiento de sí mismos para la docente son elementales, pues constituyen una gran diferencia con respecto a cómo los jóvenes desarrollan sus actividades cotidianas y enfrentan los conflictos.

El aporte que hace la docente llama la atención acerca del deseo de construir junto con estudiantes procesos autónomos, que venzan la dependencia que se tiene de quienes representan autoridad para enfrentarse a circunstancias convivenciales *"(..)ojalá llegáramos a una cultura en la cual podemos en el colegio resolver nuestras diferencias de manera pacífica, dialogada, y que no tenga que estar el maestro ahí" (Entrevista realizada a Ne. 2022)* lo que se desarrollaría a través del cuidado de quien es diferente, entendiéndole, reconociéndole, fundamentándose en relaciones empáticas *"(..)Ojalá llegase el punto en el cual el estudiante pueda ponerse en los zapatos del otro" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Al ser consultada sobre cómo imagina el colegio en paz la estudiante Ma invita a reflexionar acerca ciertas tensiones y/o segregaciones presentes en la institución *"(..)en el colegio hay distintas rivalidades. De entre ellas está la jornada tarde y la jornada mañana. (..) la otra es la división de, de pensamientos como los "(..)ñeritos" con los "(..)ñeritos", los inteligentes con los inteligentes" (Entrevista realizada a Ma. 2023),* para ella esta clase de divisiones evidencian *"(..)grupos sociales que se forman según su pensamiento" (Entrevista realizada a Ma. 2023),* la estudiante invita a la sinergia por la paz, deseando que estas barreras se rompan a través de la escucha y el compartir solidario de conocimientos y experiencias *"(..)yo me di cuenta de eso, porque normalmente los 'ñeritos' son descritos como que ¡uy! es que desde, 'él es un vago', un vago que no hace*

*nada, que no sé qué', pero si tú te pones a explicarles pues ellos entienden'" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

Además Ma afirma que este grupo social, (*"(..)*tribu urbana" endémica de la ciudad *"(..)*los Ñeros", arraigada en parte a la cultura popular cundiboyacense, pero también a varias influencias musicales como el rap, el reggaetón, la guaracha, entre otras están en busca de aceptación y reconocimiento , *"(..)buscan como que la humanidad los acepte, pero ellos para poderlos aceptar, es como en su forma de ser, ellos no saben qué está mal, se tratan mal a entonces tratan mal entre ellos y así ellos piensan que van a lograr ese espacio(...)"(Entrevista realizada a Ma. 2023).*

En esta misma línea la docente Y invita a reconocer que en la diversidad dispuesta en la institución se puede construir cultura de paz, *"(..)uno puede encontrar en el colegio de todo, pero uno puede vivirlo, uno puede convivir con esas diferencias porque es que al fin y al cabo son diferentes pensamientos, diferentes formas de actuar, diferentes gustos y todo eso lo podemos convivir." (Entrevista realizada a Y. 2023).*

Es entonces imperativo tanto para docentes como para estudiantes que las relaciones a establecer permitan valorar cada actor, desde su diferencia, incluso si esta diferencia es opuesta, avanzando *"(..) hacia formas de participación más colectivas, que, si el país avanza en la comprensión de las minorías y la inclusión de las minorías con respeto y con dignidad, si logramos que la gente entienda que todos ocupamos el mismo lugar con la misma dignidad (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)* eliminando barreras para que tanto las minorías como las mayorías en ejercicio continuo de sus derechos puedan defender sus posiciones y decidir libremente.

Sin olvidar que estos procesos participativos deben estar basados en la capacidad de asumir la responsabilidad de las acciones que pueden resquebrajar la convivencia, puesto que, es posible dentro de las relaciones con otros seres o incluso con el otro entorno ser víctima, pero también victimario, entendiendo que no son conceptos ligados exclusivamente a las violencias visibles (J. Galtung 1987), pues también como sujetos sociales se está propenso a ocupar alguno de estos roles en diferentes momentos o incluso los dos en simultáneo *"(..) este cuento de la verdad tendría que estar por encima "(..)de" y todos los actores tendrían que reconocerse como parte del problema, algunos como*

*victimarios seguramente, también como ese doble papel, de ser, de haber sido víctimas y después ser victimarios (…)" (Entrevista realizada a Ne. 2022).* Esta consciencia de sí mismo y la empatía reciproca que genera permitiría que la verdad sea base fundamental para construir paz y cultura de paz.

Al reconocerse como víctima o como victimario, entendiendo a la verdad como una construcción diversa entre varios actores a través del diálogo, dando lugar a acciones solidarias y/o de reparación, que den lugar a reflexionar sobre la importancia de dar, *"(..) otras personas ayudan a otras, mirar como la mayoría de las personas adoptan esos niños que están en bienestar familiar, el gobierno por fin hace algo por Colombia(…)"* (Entrevista realizada a Ma. 2023) con el objetivo de lograr vencer esos prejuicios que hacen dudar lo sanador del acto solidario en una comunidad (X. Jares 2004) *"(..) si hay una persona que necesite que ya no tengamos miedo de dar (…), (..) Vencer el miedo a dar al otro*" (Entrevista realizada a Ma. 2023)

Por último, cabe resaltar que dentro del formulario de preguntas de la entrevista realizada se insistió en situar la paz en colegio, ciudad y país, desde las respuestas surgidas en dichas preguntas es posible afirmar que tanto en docentes como en estudiantes se evidencian intencionalidades relacionadas con reconocer la otredad en sus territorios específicos, esos espacios también son indicativos de equilibrio o de caos, por lo que incluyen dentro de sus deseos la esperanza de paz basada en una relación diferente entre sociedad humana y su entorno,

> *"(..)donde la madre naturaleza es tratada de forma superior, donde digamos que organizamos todos nuestros actos al nivel que se quiera, de manera que se tiene en cuenta que al final es la madre naturaleza la que organiza, la que pone orden, la que pone caos también, no que nosotros somos el ombligo del mundo (…)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Al impulsar el reconocimiento del otro *"(..)*entorno", en el que tanto lo rural como lo urbano son tenidos en cuenta como territorios vivos, que son sujeto de derechos, en el que el ser humano se replantea la perspectiva de ser *"(..)*el ombligo del mundo", además de repensarse su relacionamiento ligado a la lógica ontológica en la que se separa a lo humano de su estrato natural a partir de la identidad (C. Castoriadis. 2013), ahondando reflexivamente en las crisis que se han generado a partir de hábitos de consumo que

aunque sacian momentáneamente ciertos intereses depredan a ese otro entorno, por lo mismo, son inherentemente hechos violentos ya que son parasitarios y desmedidos, lesionando la integridad humana, al mismo tiempo que la de esos otros seres que lo habitan, lo que reduce la posibilidad de encontrar equilibrio, *"(..)considerar que los humanos somos alrededor de lo cual debe girar todo, y creo que por eso estamos en lo que estamos con esas crisis tan fuertes (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Esta búsqueda de equilibrio es confirmada en algunas respuestas que permiten considerar una añoranza específica, presente especialmente en quienes tienen contacto con costumbres campesinas, como es el caso de la docente Y que vive en un municipio de corte rural, o de la docente M quien afirma que *"(..) somos un país agrícola, orgullosamente agrícola, y que un país que pudiera volver al campo, que pudiera crecer en ese aspecto, que pudiéramos llegar muy alto en la seguridad alimentaria, en tener un pedacito de tierra para cada uno, de tener dignidad ecológica." (Entrevista realizada a M).*

Otra ventaja que se puede observar es la que la docente Y propone en algunas de sus respuestas, que se fundamentan en desear convivir de manera armónica en espacios rurales, en el caso de Y como ya se ha dicho, está relacionada con que en su lugar de origen y actual vivienda se presentan ciertas habilidades dialógicas que están ligadas a la posibilidad de relacionarse de manera cercana entre sí, pues al tener vidas que se comparten con cierta cercanía se originan lazos y sinergias hacia la construcción de soluciones, lo que en comparación con la ciudad, tal vez, identifican como poco frecuentes, según su experiencia, en centros urbanos masivamente poblados,

> *"(..)nos conocemos desde muy pequeños y por lo menos a mí me conocen desde muy pequeña y con esas personas yo he vivido, he crecido y he convivido siempre, no digo que estamos exentos de problemas, también se dan los problemas y hay problemas graves como en todo lugar, pero entonces en Une pasa que como nos conocemos, es más fácil darles soluciones a las problemáticas, manejamos mucho el diálogo (...)" (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Planteamientos similares se presentan en la argumentación de C cuando que explícitamente hace referencia a la sobrepoblación, pero también a la falta de oportunidades que se pueden encontrar en los sectores alrededor del campo promoviendo una idea de *"(..) ciudad menos poblada porque se incentiva justamente, o más que*

*incentivar porque se reconoce que no solamente en la ciudad se es posible tener posibilidades(...)" (Entrevista realizada a C. 2023),* ya que en la medida que estas oportunidades se presenten en entornos rurales se evita la necesidad de desplazarse a los grandes centros urbanos, incentivando la vuelta o permanencia en el campo, al mismo tiempo que se busca que sea un proceso autónomo en el que a partir del aprendizaje se disminuya el impacto ambiental de las actividades agrícolas que les sustenten, lo que tal vez se pueda expresar a través de la frase de M cuando dice *"(..)dignidad ecológica" (Entrevista realizada a M. 2023).*

### 1.4. Escuchar para seguir transformando

Al intentar definir el concepto de cultura de paz M se refiere a procesos ligados a la cotidianidad *"(..) la cultura de paz son las acciones cotidianas que tiene una persona, una colectividad y una sociedad, es una manera de pensar, que ya ha permeado las acciones cotidianas de un ser humano" (Entrevista realizada a M. 2023),* en esta respuesta la docente afirma con cierta certeza la influencia que tiene en las formas en cómo se convive dentro del colegio la cultura de paz.

Así mismo, en el recorrido que se ha hecho en esta significación se han descrito algunas de las actuaciones que han sido referenciadas por su tendencia a fomentar la construcción de sinergias por la paz en la voz de los entrevistados, por lo que se puede resaltar que dichas actuaciones aunque en un comienzo han contado con poco o nulo apoyo institucional, no obstante, vienen siendo cada vez más visibles, Ne afirma por ejemplo que tras mucho tiempo de esperar obtener reconocimiento, la experiencia de Golombiao ha ido ganándose espacios y validación por parte de la comunidad, especialmente de los entes administrativos *"(..) ya van a ser 10 años y ya incluso, la misma rectora habla de Golombiao y eso para mí es un orgullo" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Esto último se puede observar cómo indicativo de que estas prácticas pedagógicas son procesos vivos que están en constante construcción, por lo que vale la pena resaltar dentro de las respuestas aquellas declaraciones que exponen esta construcción de cultura

de paz y paz de forma más detallada, evidenciando que a través de las redes sociales tejidas durante mucho tiempo, bajo fundamentos basados en antecedentes experienciales, académicos, artísticos, estéticos, jurídicos, deportivos, entre otros, se puede constatar a través de dichas referencias la generación cotidiana de actuaciones que se interpretan aquí como parte de esta cultura, por lo mismo, es posible constatar su impacto directo en los intereses que tanto estudiantes como docentes han logrado consolidar en su ser, a la vez que contribuyen desde un escenario local a la construcción de los cambios necesarios para transformar o incluso vencer las violencias enquistadas en el país.

Desde estas iniciativas tanto docentes como participantes afirman que en las prácticas pedagógicas *(..) apuntamos a ese mejoramiento de la convivencia en la institución y ese mejoramiento también construye otros procesos afuera, como le decía esa cuestión de que aquí mejore, la convivencia en lo en lo micro tiene una expansión o sea afuera se construyen otras cosas (…)" (Entrevista real*izada a Ne. 2022), en lo que concuerda S al indicar *"(..) eso le aporta como un granito de arena a cada una de las personas que están en ese grupo, para que esas personas en el exterior también ayuden a aportar su granito de arena para poder tener paz (…)" (Entrevista realizada a S. 2023)*, visibilizando además la capacidad que como estudiantes o aprendices tiene para compartir lo aprendido con el resto de su comunidad.

La docente C al responder acerca de si se está construyendo o no cultura de paz en el país coincide con esta óptica que asume que los aportes que se realizan en contextos que podrían ser denominados *"(..)*micro" construyen cultura de paz, afirmando que*, "(..)hay un montón de gente que está pensando en el otro y en la otra, independientemente del tipo de relación que tengan, estudiante, docente o entre docentes, (..), haciendo cosas que están pensando en el beneficio de un colectivo" (Entrevista realizada a C. 2023),* todo esto enfrentando incluso las políticas administrativas que establecen perspectivas anacrónicas o lesivas para la convivencia,

> *"(..) pero pues institucionalmente no lo hay, pues es innegable que venimos de unos gobiernos totalmente lesivos, violentos y pues claro, eso se ve en nuestras relaciones cotidianas, eso se siente en nuestras relaciones cotidianas, pero pues hago la salvedad de la gente que hace unas apuestas diferentes." (Entrevista realizada a C. 2023)*

Este apartado es orientado a profundizar en dicha perspectiva, considerando imperativo pensar en las actuaciones emprendidas por docentes directores y estudiantes participantes en las prácticas pedagógicas institucionales que fueron incluidas en este estudio, entendiéndolas como manifestaciones claras del deseo de llevar a cabo las transformaciones estructurales que la sociedad colombiana necesita, partiendo desde el escenario institucional que provee el IED Paulo Freire.

Vale la pena resaltar también que estas prácticas pedagógicas son auspiciadas gracias a la provisión de espacios en los que la expresión adquiere un grado de libertad poco frecuente en visiones tradicionales de la educación, allí se diversifican las oportunidades que brindan la posibilidad de oír al otro y a la vez, del ser escuchado. Como ilustración adicional se puede mencionar, lo que el docente Ne, en parte tal vez, inspirado en su participación en el colectivo Danzarte Freiriano haciendo alusión específicamente a prácticas relacionadas con las artes *"(..) hay iniciativas también hacia las artes que como que le muestran un escenario diferente para que el estudiante mire que hay otras formas de expresar, porque en el fondo las artes también podrían llegar a ser eso, expresar su descontento, expresar su frustración." (Entrevista realizada a Ne. 2023)*

En esta última declaración es posible inferir también que hay una invitación implícita a que cada docente construya en su labor procesos que permitan validar las iniciativas que estudiantes son capaces de proponer, permitiendo su expresión de manera libre y democrática, por lo que se insiste en la importancia de escucharles, lo que M promueve cuando en sus clases permite la participación verdaderamente activa de quienes desean aportar al desarrollo del plan de estudios, *"(..) ¿quiénes son los 5 que quieren? y a ¿quiénes proponen ustedes? propongan otros cinco, para que uno pueda tratar de ser democrático,(..)¿qué proponen ustedes?(…)" (Entrevista realizada a M. 2025)*.

Estas oportunidades de participación posibilitan al estudiante el asumir responsabilidades que le beneficien y a su entorno, ya que en la visión tradicional de la educación la asignación de roles tiende a ser violenta, en la medida que impone una visión *"(..)*adulto-céntrica", *"(..) pienso que tiene un componente impresionante en los roles que tú le das a los niños y a las niñas en el aula porque estás marcando formas de violencia que replican." (Entrevista realizada a M.)*, esta reflexión surge cuando la docente

cuestiona la manera en cómo se aborda el enfoque de género, haciendo un llamado a flexibilizar ciertas demandas que se hacen a estudiantes a partir de perspectivas pedagógicas que enfatizan en la preparación de la infancia para una adultez basada en los valores hegemónicos o ideales para el adulto (C. Skliar 2010).

De manera similar la docente Y basándose en la comparación entre la infancia y juventud que habita en contextos rurales o urbanos hace en una de sus declaraciones un llamado a empoderar a niñas, niños y adolescentes, a través de responsabilidades que en otros contextos podrían considerarse capaces de asumir solo a quienes ya han alcanzado la mayoría de edad,

> *"(..)son chicos que salen de la casa y para el campo a trabajar, los fines de semana al campo a trabajar, entonces están como más en ese ambiente y quedan como un poquito más sesgados de todos los vicios de todo lo que de pronto se vea aquí más en la ciudad*". *(Entrevista realizada a Y. 2023)*

Surge en esta última declaración una interpretación que es relacionada aquí con la capacidad como seres sociales de intervenir sobre la realidad, en la que coinciden Paulo Freire (2005) y Cornelius Castoriadis (2013), desde lugares de enunciación diferentes, pues ambos enuncian la capacidad del ser humano de hacer que su realidad sea sometida a cambios; permitir al estudiante pensarse su realidad y buscar formas de transformarla a través de procesos reflexivos promueve una forma diferente de asumir la existencia, contraria a la que se dispone desde una visión de la realidad estática, que tiende a la desesperanza al estorbar el cambio, desesperanza que a su vez se manifiesta probablemente a través del consumo de sustancias psicoactivas, el aislamiento y la resolución de conflictos a través de actuaciones violentas.

Si se fundamenta las prácticas pedagógicas en posiciones esperanzadas en las que la realidad esta propensa a transformaciones y se enfatiza a través de la praxis (P. Freire 2005) en la capacidad de cada sujeto de intervenir sobre ella, también es posible generar procesos reflexivos acerca de la otredad y de sí mismo,

> *"(..)no me voy a referir a lo que ocurre en el colegio, sino en otros espacios o sea sería contradictorio uno decir yo en este lugar soy de esta forma, pero afuera soy "(..)Rambo" no hay que hacer afuera, también hay que hacer un ejercicio sobre la tolerancia y sobre la conciencia sobre uno mismo quién es, sobre ponerse en los zapatos del otro y saber el otro, qué está sintiendo, no recuerdo si algún*

> *suceso reciente de en el cual yo me sintiera que, pues que estaban pasando por encima mío, etcétera.*" (Entrevista realizada a Ne. 2022)

A través de estos procesos que se pueden relacionar con lo que propone Paulo Freire (2005) como concienciación (P. Freire 2005) es posible acceder a oportunidades de crear o recrear información acerca de la realidad colectiva, pero también al cómo estamos sintiendo, incluso entender qué se puede hacer sentir mal a la otredad, entender que esa otredad se puede sentir igual o peor que lo que siento yo mismo.

Un ejemplo de esta actuación reflexiva es la que describe Ma, quien comparte con la docente Y orígenes similares, pues proviene de un municipio de corte rural (Quetame, Cundinamarca), además de participar en la práctica pedagógica HERMES ha aprehendido (P. Freire 2005) formas de asumir los conflictos diferentes a las que le han propuesto sus compañeros de curso,

> *"(..) traté como darles a entender, mira, yo respeto, o sea, ya porque ya estamos grandes, yo respeto su forma de pensar, porque yo entiendo que ustedes vienen desde la calle, no desde la calle, obviamente, como desde esa crianza, desde un barrio, en el cual enseñaron a ser así, a tratarse así, Ah hablarse así, pero yo vengo de otra parte, en donde pues no estamos acostumbrados a hacer eso, eso es irrespeto, de hecho, para mí eso ya es bullying." (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

En su narración la estudiante expresa características que ha observado en sus compañeros, denotando cierto grado de comprensión hacia la normalización de actuaciones que sus pares asumen como naturales, seguido a ello indica que fue capaz de comunicar su sensación y clasifica dichas conductas dentro de una tipología académica (Bullyng o Acoso escolar) que le permite manifestar su interés de no seguir siendo víctima de este tipo de actuaciones.

Su experiencia le posibilita hablar de manera clara acerca de sus emociones a quienes estaban causando la victimización, lo que abre un escenario de posibilidades de entendimiento que permiten un aporte sustancial para sí misma, al mismo tiempo que comparte a sus pares un conocimiento aprehendido (P. Freire 2005) en parte gracias a su participación en prácticas pedagógicas como HERMES, a la que tal vez, sus compañeros no han tenido acceso, el desenlace de esta narración es muestra de dicha influencia y de las reflexiones que percibe N en ellos, *"(..) '¡uy vea! ella tiene razón', o sea porque*

*obviamente ellos cómo se tratan entre ellos, para ellos es normal (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

N No olvida mencionar la contribución que realiza el docente que aporta otra perspectiva, *"(..) como que el profesor dijo, 'ella no te ha dado la confianza para que tú la trates así' (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023),* convencida de que dicha sinergia entre sus compañeros, docente y ella misma ha tenido suficiente utilidad para desenlazar el conflicto, finaliza su declaración expresando *"(..) y pues obviamente es respetarnos a unos, a otros, obviamente teniendo diferencias, pero no así, no tratarnos mal, encontrar la manera de solucionar." (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

M reconoce también en HERMES las oportunidades que esta práctica pedagógica provee a estudiantes capacitados por la estrategia (mediadores) pues les permite hacerse conscientes de lo que implica la *"(..) emocionalidad, justicia, equidad, habilidad para hablar de escucha, capacidad de convencimiento, liderazgo (...)" (Entrevista realizada a M. 2023),* C a su vez observa posibilidades similares en los participantes en el colectivo Danzarte Freiriano,

> *"(..)Te abre el espectro del análisis, te hace ponerte unas gafas y a veces todas diferentes, para poderlo ver y en la medida en que uno pueda ver más desde diferentes ópticas, creo que hay unos mayores análisis, hay una mayor empatía en la medida que tú no tienes que comerte lo mismo que el otro comió. Pero sí puedes ser empático con ese dolor que le produjo a ese, ver con otros ojos, desde otras ópticas, amplía el análisis" (Entrevista realizada a C. 2024)*

Esta diversificación conseguida a través de la sinergia que se construye elaborando cotidianamente relaciones dialógicas se hace aún más relevante en las instituciones educativas de Bogotá y Colombia en general, debido a procesos migratorios y de desplazamiento a causa de la violencia, pues a través de prácticas pedagógicas como las estudiadas aquí se da lugar a reconocer la riqueza cultural que acarrean dichas poblaciones, por lo que M exhorta a su consideración a partir de la validación y reflexión sobre su cultura de origen, *"(..)¿Qué papel cumplen los niños desplazados y que llegan aquí con toda su riqueza cultural? terminan culturizados en lo que somos y perdieron todo, todo eso que traían, ¿dónde está el espacio que ocupan ellos?, ¿dónde está el espacio que ocupan los chicos que llegan de otros países?" (Entrevista realizada a M. 2023).*

En su llamado, la docente incluye cuestionamientos acerca de la pérdida de comunicación intergeneracional, *"(..) ¿dónde está el espacio de los padres, de los abuelos, los saberes ancestrales?, ¿dónde están acá?, ¿dónde está la pedagogía dialogante?*" *(Entrevista realizada a M. 2023),* insistiendo, además, en la necesidad de entablar una perspectiva pedagógica dialógica,

> *"(..)sigues viendo las mismas dinámicas en muchos, parados al frente y los niños escuchando y copiando, todos mirándose la nuca, sentados atrás, dónde están las pedagogías fuera del aula, dónde están las pedagogías recorriendo la ciudad, donde está la negociación con el niño, con el saber, con la nota, con los padres." (Entrevista realizada a M. 2023)*

Es entonces imperativo, con la intención de escuchar la otredad, demandar transformaciones en el aula, que faciliten la inclusión de los orígenes, arraigos y particularidades de los hogares a los que pertenecen quienes habitan la escuela a través de la dialogicidad (P. Freire 2005). Esto puede hallarse representado en la descripción de las relaciones convivenciales que Y encuentra en su municipio cuando relata *"(..) es una comunidad en donde la mayoría de personas nos conocemos, entonces nos conocemos desde muy pequeños y por lo menos a mí me conocen desde muy pequeña y con esas personas yo he vivido, he crecido y he convivido siempre" (Entrevista realizada a Y. 2023),* entendiendo que con el aumento de la cantidad de habitantes en un sector territorial o en una institucionalidad (por ejemplo la escolar) se dificulta convivir, entender, comprender al otro, entregarle un rostro humanizado a esa otredad.

Podría proponerse desde la anterior afirmación que, al ignorar, o desconocer las voces de otros y otras (ya de por si un acto violento) se tiende a deshumanizar, se evita comprender a quien es diferente, lo que facilita el camino para violentar dicha otredad. El docente Ne intenta contrarrestar esta deshumanización cuando en el ejercicio de su dirección de la práctica pedagógica Golombiao previo a los encuentros deportivos indica a los participantes *"(..) Jueguen como si estuvieran jugando con sus hermanos, con sus primos, que usted no le va a pegar, no lo va a ofender y va a quedar, no, jueguen bien, jueguen bonito, no se agredan, no se vayan a pegar una patada que después van a quedar ofendidos (...)". (Entrevista realizada a Ne. 2023),* previniendo a través del diálogo actuaciones que generen conflictos mayores, a través de la promoción de decisiones

reflexivas que acercan a la otredad, incluso si es con quien se está compitiendo, al punto de darle al contrincante a través del lenguaje el rostro de un miembro del grupo familiar.

Actuaciones como las descritas facilitan que cada estudiante pueda reflexionar acerca de la construcción de herramientas que les permitan ejercitar su empatía, pues comprenden, por lo menos en parte, las situaciones que están pasando quienes están en su entorno, haciéndose hábiles en leer dichas realidades, *"(..)me dice que tenía un problema y yo le dije ¿qué pasó? 'No es que mi problema es, es que mi mami se murió hace poco y pues he estado muy triste porque la necesito y ya no está a mi lado, y no sé y ese es el problema que yo tengo' y yo, a mí se me salieron las lágrimas" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Para dar un ejemplo se puede tener en cuenta una iniciativa que N junto con algunos compañeros de curso (sin el acompañamiento de un docente) emprendieron con el fin de conocer un poco más su ciudad, en ella se cruzaron con habitantes de calle, esta experiencia permitió a la estudiante realizar ciertas reflexiones en la que empatizó con parte de su realidad, explicando algunas de sus reflexiones así,

> *"(..) porque no tuvieron a donde ir, prefirieron quedarse en la calle, hay muchas de ellas que sufren de depresión, problemas de ansiedad, entre otras cosas. Entonces ahí es cuando me di cuenta de que el mundo no es como a nosotros nos enseñan y nos hacen creer cómo son las cosas" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Se abona así el camino para que como estudiantes puedan desde la construcción de autonomía, ejercitando la resolución de conflictos en formas no violentas, sin la necesidad de un acompañamiento permanente de una *"(..)*autoridad" específica, llamado que reitera D cuando indica (como ya se ha referenciado) que preferiría no *"(..) estar, necesitando el uso de la policía para que se resuelvan las cosas." (Entrevista realizada a D. 2023),* al igual que el docente Ne indicando *"(..)sería cheverísimo que ellos pudieran resolver sus conflictos de manera autónoma y de una forma dialogada*" *(Entrevista realizada a Ne. 2022).*

Hechos, tal vez algo normalizados, como tomarse de la mano, dar o recibir abrazos, también son muestras espontáneas de estudiantes que participan en jornadas de mediación, teniendo en cuenta que ningún docente debe estar en dichas mediaciones pues

el énfasis es que sean estudiantes quienes las medien, *"(..)le pidió perdón, se arreglaron y salieron de allí. literalmente cogidas de la mano, se usa, abrazaron y se… se fueron, se fueron felices y eso me hizo sentir como que estaba… bueno, como que solucione algo" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

En ese mismo sentido, con la intención de contravenir la visión de autoridad que se posiciona en gran medida en la educación tradicional o bancaria (P. Freire 2005), se promueve que desde las actuaciones docentes se consoliden espacios para interactuar en escenarios diferentes al aula, que permitan acercamientos desde una óptica distinta a la del corregidor, castigador o dueño del conocimiento, lo que se ha venido ejecutando a través de las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio, Ne lo describe diciendo,

> *"(..) es un escenario diferente de encuentro con el estudiante, con los estudiantes, entonces, no necesariamente es el profesor, que puede ser de alguna u otra forma, estricto en el aula el profesor que de alguna otra forma tiene sus normas en el aula, sino que es otro espacio de encuentro absolutamente diferente, con una dinámica diferente de pronto, pues yo no soy de los que se la pasan en la casa jugando (…)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Dicho posicionamiento permite la reformulación de barreras tradicionalmente construidas en el aula que dificultan o estorban la construcción de sinergias por la paz, en la medida que la empatía surge contrarrestando la deshumanización e invisibilización de la otredad, *"(..) como que se desarman un poquitico (…), muchos y muchas de estas chicas y chicos que son a veces de los problemáticos y como lo ven a uno en otro escenario, pues como que ya bajan un poquito esa cuestión convivencial y se pueden relacionar con uno como maestro en otros términos." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Esta perspectiva también es evidenciada por la docente Y quien, aunque reconoce que es necesario aumentar esta clase de escenarios de diálogo, también, tiene la certeza de que cada estudiante es capaz de dar cuenta de algunos de los mensajes expresados en el aula u otros escenarios, que han sido compartidos con docentes

> *"(..)reforzar más, porque nosotros les hablamos mucho a los muchachos y de pronto uno que otro se les olvida lo que uno les dice, pero alguna cosita de lo que de lo que tanto les hablamos a ellos les va a quedar y estoy convencida y estoy segura de que en algún momento ellos van a recordar, "(..)A mí me dijeron esto, Los profesores decían esto en el colegio', lo digo porque a mí me pasó también y*

*yo al día de hoy muchas veces recuerdo, 'oiga sí, los profesores sí decían esto' (Entrevista realizada a Y 2022)*

Las actuaciones identificadas en esta SIS entonces están encaminadas a reconocer en la otredad su importancia, origen, intereses y experiencia vivencial a través de la escucha y el diálogo democrático con el fin de permitir establecer acuerdos entre todos los actores que intervienen en la escuela, fortaleciendo herramientas de mediación entre la diferencia, una esperanza que se ha venido construyendo aún sin reconocimiento pero que cada vez irradia mayor cantidad de posibilidades para convivir, esa praxis (P. Freire 2005) surge en quienes se han decidido a aportar en la transformación de las relaciones en la institucionalidad escolar y su entorno *"(..)Eso es, que lo hagan de corazón y que sé que va de los que se están forjando ahorita conmigo, les estoy dando como esa chispita misma mía, que vamos a poder cambiar el colegio, sé que la vamos a lograr (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)*

**2. SIS sobre Paz a través del cuerpo y el movimiento para sanar.**

**2.1. Cuerpo dominado vs Cuerpo liberado**

En las entrevistas se pueden identificar representaciones acerca de paz y de cultura de paz que están enlazadas de forma directa con el cuerpo, tenido en cuenta en este informe de investigación como un objeto de las relaciones de poder (M. Foucault. 2002), entendiendo la escuela como un dispositivo que tradicionalmente ha sido configurado para su dominación.

Vale la pena resaltar que la mayor cantidad de alusiones al cuerpo surgen esencialmente de las reflexiones que permitieron recolectarse en las entrevistas desarrolladas a estudiantes y docentes que han participado en la práctica pedagógica Danzarte Freiriano, probablemente debido a su enfoque artístico ligado al movimiento y a la expresión corporal.

En este apartado la paz y la cultura de paz son representadas como una búsqueda personal que surge en el interior de sí mismo, *"(..) cada cual encuentra su paz de la manera en que pueden, que sienten, que quieren (...)" (Entrevista realizada a C. 2023),* el arte es resaltado por la docente C como uno de esos *"(..)*vehículos" o *"(..)*herramientas"

que permite encontrar paz al contestar a la pregunta '¿Considera usted que la práctica pedagógica Danzarte se relaciona con la construcción de paz o con la construcción de Cultura de paz?' enfocando su respuesta a describir las bondades de lo artístico diciendo *"(..) simplemente porque hay arte, por supuesto que hay una construcción ya de paz, por lo que el arte te posibilita, por lo que te brinda, por lo que te permite sentir, por los acercamientos que puedes tener, por las experiencias que ello te da." (Entrevista realizada a C. 2023)*

Este proceso interno de reconocimiento de la paz permite un compartir con el entorno, es decir, entendiendo que es la paz a partir de las vivencias propias es posible irradiarla al exterior *"(..) es vivirlo, de sentirlo, es conocerlo, saber cómo se vive esa paz, qué es que si lo vivimos lo reflejamos, eso es paz." (Entrevista realizada a Y. 2023),* se infiere entonces que estas representaciones, aunque son nutridas (al menos en parte) desde las concepciones canónicas o teóricas acerca de paz están supeditadas a un proceso de aprehensión (P. Freire 2005) solo posible en la psique de cada sujeto a través del reconocimiento de su corporalidad, pero que puede ser compartida o comunicada con el fin de permitir una sensibilización colectiva a cerca de su importancia.

Esta representación corporal de paz y cultura de paz está probablemente presente en buena parte de la población del país, así lo observa la docente Y, *"(..)Colombia tiene la cultura de paz y muchas personas la tienen y muchas personas quieren mejorarla, lo que pasa es que de pronto nos ha faltado un poquito de tolerancia (...)",(Entrevista realizada a Y. 2023)* no obstante, está en tensión permanente con tradiciones deshumanizantes y problemáticas estructurales (J. Galtung 1998) impide que se vivencie con la intensidad necesaria para consolidarla dentro de la sociedad,

> *"(..) de pronto tanto problema en la sociedad hace también que esto se vuelva más difícil, porque entonces nos enfocamos más en los problemas, en la pelea, en dejarnos llevar por la ira por el momento y dejamos un poco atrás lo que es la cultura, lo que es la tolerancia y ahí se acabó todo." (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Para la docente Y, se puede hablar de una cultura de paz en la que como sociedad se está inmerso, pero que debido a las circunstancias es obstaculizada constantemente *"(..) Tenemos cultura de paz, pero no hemos logrado vivirla." (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Las historias de vida, los traumas psicosociales (I. Martín-Baró, 1990), la herencia del conflicto armado a la sociedad, la codicia, entre otros factores, han relegado las iniciativas en busca de fortalecer o consolidar esta cultura de paz, lo que demanda de cada individuo un trabajo personal que se posibilita a través de prácticas pedagógicas como las visibilizadas aquí, que advierten la necesidad de procesos de concienciación (P. Freire 2005) procesos y comunicación con la otredad para que sean visibilizados de forma comunitaria *"(..) hay unos trabajos propios muy importantes que hacer, somos una cultura violenta y violentada, históricamente, o sea, no en vano tenemos y ejercemos la violencia que ejercemos, entonces creo que sí deben haber unos procesos de sanación individual y colectiva" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Estos trabajos personales requieren de actuaciones que se van dando en la cotidianidad, permitiendo el ejercicio de conectarse con lo que se está sintiendo, para expresar o dejar salir dichas tensiones, liberarlas, lo que según la docente C necesita de habilidades que son ejercitadas en espacios como los dispuestos en el colectivo Danzarte Freiriano *"(..) uno puede estar muy tensionado de todo lo que pasa en la semana o los días previos al ensayo, pero llegas al ensayo y es tu espacio de liberación" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Las apreciaciones de la docente C vienen acompañadas además de cuestionamientos a las formas en como el cuerpo es tratado dentro de la visión de la escuela tradicional, ya que, como se mencionó antes, según su perspectiva esta se inclina hacia su dominación o a su quietud, lo que coincide con varios planteamientos de M. Foucault (2002), que a la larga degenera en expresiones violentas, pues en su esencia la escuela cómo *"(..) se ha concebido es también transgresora del cuerpo y eso también nos lleva a que tampoco sepamos qué hacer con nuestro cuerpo y cuando lo tenemos para utilizarlo, pues allá sale lo más instintivo (...)" (Entrevista realizada a C. 2023).*

Desde esta perspectiva también se busca en este tipo de prácticas permitir a los estudiantes encontrar espacios como los dispuestos en Danzarte Freiriano la tranquilidad y calma que no encuentran en otros ambientes institucionales, lo que tal vez, normalmente no está disponible en otra clase de prácticas pedagógicas, ya que, las relaciones entre los miembros del colectivo tienden a la horizontalidad, ayudando a vencer por ejemplo

miedos a la equivocación o a la expresión libre, inspirando sensaciones de sosiego colectivo, al punto que para el estudiante J puede comparar a las generadas en su hogar, con sus familiares o las que le brindan sus amistades,

> *"(..)me siento como en casa, la profesora es muy buena gente, cuando uno la embarra siempre es tratando de ayudarlo a uno y siempre está pendiente, Danzarte Freiriano es un grupo, pues, como lo dice el nombre de danzas, pero aparte de danzas se creó como esa amistad, como esa casa, como esa familia" (Entrevista realizada a J. 2023)*

### 2.1. Escuchar al cuerpo, sanar en la escuela

Al profundizar en sentimientos que ya han sido relacionados en este informe con la paz y la cultura de paz (la calma, la alegría, la confianza en sí mismo y en sus pares, para dar solo algunos ejemplos), se puede evidenciar que quienes participan en las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio se permiten acceder a ciertos saberes que son vivenciados y aprehendidos (P. Freire 2005) a través de la movilización de su cuerpo, *"(..)es vivirlo, de sentirlo, es conocerlo, saber cómo se vive esa paz, qué es que si lo vivimos lo reflejamos, eso es paz" (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Sentimientos que pueden ser comunicados o reflejados de manera más intensa si se compara la tradicional relación escolar descrita por autores como Foucault (2002) o Freire (2005) con los aprendizajes que auspician el movimiento corporal en el marco de lo artístico o de lo deportivo, pues según los entrevistados pueden ser expresados a la otredad con una claridad que en ocasiones llega a superar el ejercicio discursivo típico del aula tradicional, *"(..)* no se s*i genera eso en los otros y otras, no lo sé, pero yo sí quiero compartirlo porque la danza a mí me generó un mundo totalmente desconocido, una amplitud en mi sentipensar (…)", (Entrevista realizada a C. 2023)*

J, también describe la posibilidad de entregar en los auditorios a través de las presentaciones mensajes acerca de paz*, "(..)por qué se siente mucha armonía cuando uno está en el escenario transmitimos como esa armonía como esa paz, con ese sentimiento de felicidad." (Entrevista realizada a J. 2023), l*as anteriores declaraciones además ilustran una bondad que permite la construcción de paz desde prácticas como la danza, en la medida que este tipo de trabajos son propensos a ser compartidos, es decir, sus

productos debido a su naturaleza no están propensos a ser acaparados fácilmente, sino que, al contrario, tienen una naturaleza fluida, pues depende evidentemente de una otredad que participe e interprete desde el rol de espectador, también la docente C hace énfasis en la capacidad de comunicar que ha descubierto a través de la danza *"(..) esas cosas de las cuales yo he tenido la posibilidad, esas experiencias que yo he tenido puedan ser compartidas, no quedarme con ellas para mí (...)" (Entrevista realizada a C. 2023).*

Esta disposición de compartir que la docente C menciona varias veces en su entrevista, es direccionada por ella a una búsqueda de formas diferentes de relacionarse dentro del aula, argumentando que estos aprendizajes son contrapuestos ante lo que vivió en el aula tradicional durante su escolaridad y sus procesos de educación superior *"(..) no me lo dio el colegio, por ejemplo, que no me lo dio el saber de matemáticas, de ciencias, que quizás con mi carrera con mi carrera profesional" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Como contraposición la docente evidencia una perspectiva crítica a la educación tradicional, promoviendo enfoques en los que la reflexión sobre sí mismo se sostiene no solo en lo que se siente o puede considerase acorde con la paz y la cultura de paz desde la academia, también con lo que puede llegar a comprender una persona a través de búsquedas interpretativas o introspectivas en las que se identifican actuaciones 'negativas' que están generando victimización o revictimización, incluso si se identifica responsabilidad propia en dichos actos *"(..)yo siento que hay algo que está mal, yo soy la que tiene que empezar como a ver de otra manera, como a analizarlo de otra manera, cómo a darle trámite conmigo misma" (Entrevista realizada a C. 2023)*

La estudiante S de manera similar describe desde su experiencia personal procesos introspectivos que le han permitido hacer consciente como a través de su comunicación ha notado afectación a personas en su entorno *"(..) para mí es difícil cambiarlo, lo he ido cambiando así porque yo antes era peor, ¡Eh! esto que como digamos sería como que cambiar eso, cambiar como que lo explosivo y lo tan directa (...)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

Entendiendo que debido al legado del conflicto armado y otros tipos de violencia (J. Galtung 1998) a la sociedad colombiana, como seres humanos, al mismo tiempo que se tiene la posibilidad de optar por la sanación o aportar a la paz, hay también una alta

probabilidad de que a través de las actuaciones propias se violente y o se sea violentado, *"(..)me considero una persona violenta, entonces mi trabajo personal, que es en lo que, pues trabajo frecuentemente, para mí es muy importantísimo, muy importantísimo (…)(Entrevista realizada a C. 2023).*

Por lo que C relaciona las experiencias artísticas con el acceso a formas de sanación que permiten gestionar sensaciones ligadas a experiencias violentas *"(..)cuando tú hablas de terapias o de lo terapéutico, estás hablando de una cosa de sanación y, pues, por supuesto, si tú haces posible que alguien encuentre que el camino es sanar o que alguien encuentre que es por este lado, claro que sí" (Entrevista realizada a C. 2023).*

Por lo que se podría afirmar que los tiempos que se dedican a gestionar conflictos internos, a descubrir las emociones o los sentimientos que se han generado en el propio ser y desnudar las consecuencias de dichas actuaciones se convierten en procesos de construcción de paz internos (a través del arte o el movimiento por ejemplo, como se propone en este apartado), que dejan huellas en la corporalidad y que permiten gestionar, entre otros sentimientos, el dolor, favoreciendo una exploración continua de alternativas que logren evitar el recaer o ser víctima en esas prácticas que se han considerado violentas,

> *"(..)cuestionarse frente a ¿me dejé vulnerar?, ¿por qué me dejé vulnerar?, ¿Cuál debería haber sido mi respuesta? ¿Por qué no reaccioné? ¿Cómo debía haber reaccionado? Es un conflicto. Los actos de violencia generan un conflicto caótico en el ser humano y causan toda una serie de emociones que están asociadas, sobre todo a lo que tiene que ver con el dolor." (Entrevista realizada a M. 2023).*

Lo que reafirma la docente C cuando declara que al sentirse vulnerada encuentra una oportunidad para reafirmar vías alternativas que le lleven a no reproducir las actuaciones que le han vulnerado, lo que describe como 'buen vivir',

> *"(..) me hace sentir también que debo reafirmarme en mis principios de buscar el buen vivir. De no permitir como que eso me contamine, sino que, por el contrario, como con mis respuestas o con mi forma de asumir mi camino propio pueda decir que pues no correspondo a eso como de la misma manera (…)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

Algunas de esas otras vías con las que se puede entrar en contacto para aportar a la paz también son relacionadas con la corporalidad, es decir si hay la posibilidad de descubrir sentimientos relacionados con la cultura de paz a través de las actuaciones que

se saben útiles para compartirla a través del contacto humano o de la reciprocidad emocional autónoma a partir de la corporalidad *"(..) me pidió perdón, se arreglaron y salieron de allí. literalmente cogidas de la mano, se abrazaron y se fueron felices y eso me hizo sentir como que estaba… bueno, como que solucione algo" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*.

Para las docentes entrevistadas hay afirmaciones enfáticas que indican que gracias a las prácticas pedagógicas que fueron seleccionadas para este estudio es posible hacer conscientes sentimientos que están ligados a la construcción de paz, la docente M menciona por ejemplo la frustración, *"(..)Nosotros le repetimos a los mediadores, que a veces no se pueden solucionar los conflictos porque ellos quedan frustrados, 'profe esa persona se fue y nos dejó la conciliación" (Entrevista realizada a M. 2023),* no obstante, también se da lugar a la satisfacción de aportar para construir acuerdos o reconciliar relaciones entre estudiantes *"(..) acaba la jornada de conciliación y ellos vienen tan felices, he llegado a las lágrimas de verlos a ellos cómo satisfechos, por eso que se hace." (Entrevista realizada a M. 2023).*

La docente C relaciona además que muchas emociones o sentimientos que no son explorados por estudiantes podrían estar relacionados con enfermedades o dolencias que ella aun siendo mucho mayor no ha tenido que enfrentar *"(..)desde sus simples dolencias corporales, simples entre comillas, porque son graves, chicos y chicas muy jóvenes, con unos padecimientos de salud que ni yo, casi que triplicándoles la edad los tengo." (Entrevista realizada a C. 2023).*

Aunque durante los últimos párrafos se ha dedicado especial atención a la forma en como la corporalidad, especialmente a través del arte, es capaz de conectar al ser humano con el mundo personal presente en la psique (C. Castoriadis. 2013) y con lo que se siente particularmente a través del movimiento del cuerpo, es importante referenciar que el arte es solo una de esas oportunidades de realizar este proceso de concienciación (P. Freire 2005), La docente C ha sido capaz de tener esta experiencia a través de la danza, como hace referencia sin necesidad de haber realizado un proceso académico,

> *"(..)yo no estudié nada que tiene que ver con lo artístico, no lo he estudiado, pero directamente, digamos, académicamente hablando, pero en la informalidad todo el tiempo, eso es lo que me ha conectado a mí, lo que la danza*

*hizo en su momento en mí, que lo sentí fuertemente que me marcó, que marcó mi cuerpo, mi territorio, mi primer territorio, que marcó mis relaciones, mis dinámicas, por ejemplo, poderlo compartir", (Entrevista realizada a C. 2023)*

Este proceso de pensar intencionadamente de manera reflexiva el cuerpo implica un reconocimiento personal y profundo de lo que se siente, al punto de evidenciar las marcas o huellas que dejan esas sensaciones dentro de como lo denomina C un primer territorio (Entrevista realizada a C. 2023), que además hace las veces de vehículo para enfrentar quien y lo que corresponde vivir, abriendo la puerta de comunicar esos aprendizajes personales, sabiendo que tienen la posibilidad de trascender a través del generoso acto de compartir.

### 2.3. Luchar Por La Garantía Del Derecho De Mover el Cuerpo

Teniendo en cuenta que, en varias perspectivas de las mencionadas aquí, se hace referencia a un cuerpo que tiende a ser victimizado por la educación tradicional, en la medida que esta se enfoca en su dominación (M. Foucault. 2002), en lugar de su exploración reflexiva, al indagar sobre que se desea para el cuerpo es posible develar en los participantes en esta investigación búsquedas enfocadas en transformar dichas circunstancias, permitiendo la aprehensión (P. Freire 2005) de aprendizajes en integralidad, más allá de la dimensión cognitiva, dando lugar a una conexión armónica con lo que representa el cuerpo.

Estos deseos exhortan a la consideración de lo que siente la otredad, en este caso poniéndola en un plano visible, considerando los diversos actores que interactúan con cada miembro de la comunidad educativa; debido a que esta investigación se desarrolla en la institucionalidad escolar, las miradas se centran en quienes interactúan con mayor visibilidad en dicho entorno, pero se puede afirmar que las mismas reflexiones pueden ser aplicadas a cada sujeto, sin importar el rol que desempeñe en otros ambientes en los que se desarrolla la humanidad.

Este llamado está presente en la solicitud de D cuando declara *"(..)siempre los estudiantes somos tachados como para aprender, aprender y aprender y no para también lo sentimental y emocional. Para darnos a entender, cada quien desde sus formas sin que*

*nadie nos juzgue (…)"* (Entrevista realizada a D. 2023), esperanzado en encontrar una visión más integral desde sus docentes, en la que se reconozca sus formas de sentir, de cómo las gestionan y como las expresan.

A su vez la docente C llama la atención sobre la emocionalidad de los docentes apelando a la generación de *"(..)unos espacios, valga la redundancia, donde si hay como unos acercamientos a unas experiencias qué están pensando en el docente o en la docente, qué están pensando en sus cargas emocionales sociales, políticas, económicas y que no por ello es como de juzgar" (Entrevista realizada a C. 2023).* Identifica así una problemática que no solo afecta la salud mental de los docentes si no la posibilidad de desarrollar su rol profesional en las mejores condiciones para los estudiantes.

En ambas solicitudes además se mencionan resistencias a los juicios en los que según sus declaraciones se tiende a invisibilizar ambas sensibilidades, deshumanizando a los individuos, como lo critica Freire en su descripción de la educación bancaria (2005), esta deshumanización puede llevar a sensaciones de inseguridad o miedos, como lo dice D al expresar su idea de una nación pacífica, *"(..) Colombia en paz sería maravilloso en el sentido de que no tendríamos necesidad de nada, y que digamos, pues digamos salir a la calle a cualquier hora, sin necesidad de tener miedo(…)" (Entrevista realizada a D. 2023)* esos miedos e inseguridades pueden ser reconocidos como obstáculos para la consolidación de una paz nacional, ya que reconociendo en el otro un ser humano, aún en su diferencia, sería posible una praxis (P. Freire 2005) transformadora que vaya en pro de esta consolidación.

Es el miedo además relacionado como lo muestra la declaración anterior con una esperanza de disponer de la posibilidad de moverse en cualquier horario, de ir a lugares desconocidos, de enfrentar la calle sin necesidad de sentirse observado, juzgado o aterrado, a esta dicotomía entre el movimiento y el miedo también se refiere el docente Ne al proponer como necesario una presencia de las instituciones del estado más allá de las fuerzas militares o de la policía, llamando a la presencia de *"(..)instituciones que pertenezcan al estado, no solamente los colegios, ahí se necesita, por ejemplo, que haya más presencia de casas de Cultura, por ejemplo de escuelas de formación deportiva, de un montón de cuestiones en la ciudad"(Entrevista realizada a Ne. 2022)*.

Sugiriendo que esa disponibilidad de espacios para que las personas puedan interactuar desde experiencias sensibles que hacen aportes a la paz más allá del cuidado a partir de la vigilancia armada que proveen la policía o el ejército, hoy ese acompañamiento es insuficiente para la cantidad de tipologías asociadas al delito en Bogotá, por lo que promover la ampliación y consolidación de dichas alternativas institucionales tiene que ver con la superación de componentes de esa violencia estructural (J. Galtung 1998) a través de la inversión social direccionada a posibilitarlos.

Ne, además, reflexiona yendo más allá del aula, llamando la atención sobre el real impacto de lo que aprenden estudiantes dentro de la institucionalidad, por lo que se puede inferir que esta necesidad de acceder a espacios de gestión emocional a través del trabajo corporal se debería extender a otros ámbitos del entorno de los estudiantes, ampliando la cobertura hasta, por ejemplo, la esfera familiar *"(..)Tratando de ayudar o apoyar o tratar de que el estudiante vaya por un lado, pero en los hogares, que es como otro núcleo, es diferente" (Entrevista realizada a Ne. 2022).*

La docente M, da cuenta también de este tipo de trabajos que los docentes intentan realizar en la escuela, *"(..)los maestros en cada salón estamos en cada una, hay con cada grupo y con cada niño estamos tratando de transformar y de sanar esas formas de violencia que todos los días llegan aquí (...)" (Entrevista realizada a M. 2023),* pero que tienden a desbordar la capacidad, tal vez, debido a la cantidad de estudiantes o la falta de apoyos desde otras institucionalidades externas a la escolar *"(..) aquí se replican y se reproducen aquí. Por la ciudad, yo me atrevería a decir que la ciudad tiene unas fuertes formas de violencia que son muy difíciles de contener y de transformar." (Entrevista realizada a M. 2023).*

Centrando nuevamente la mirada en estos deseos que van en pro de dar respuestas a las inquietudes expresadas acerca de lo corporal, se resalta la declaración de C, cuando hace referencia a la oferta de espacios culturales, soportada en su experiencia de acercamiento a lo artístico a través de la danza, en la medida que el aprovechamiento de estos espacios no formales fue lo que le permitió acercarse a reflexiones como las descritas en este apartado *"(..) para quizás ver lo que yo no he podido ver o lo que solo he visto, pero desde lo informal, porque toda mi formación en danza ha sido de carácter*

*informal. Por fortuna existen esos espacios informales (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

En el caso de D alude a dichos espacios desde la práctica pedagógica en la que se desempeña como mediador *"(..) los de HERMES están ayudando demasiado a la gente, así sea para desahogarse (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)* asumiendo más allá de la tarea que esencialmente les otorga dicha práctica (la de mediación en conflictos), proveyendo un espacio de desahogo que no es fácil de encontrar en otro tipo de actividades académicas o incluso las opciones punitivas que otorgan los manuales de convivencia.

En consonancia C hace referencia a esa necesaria inversión social que permitiría multiplicar o fortalecer espacios de este tipo, por ejemplo, a través de la profesionalización de artistas, llamando la atención sobre las dificultades que presenta la realidad de ámbitos relacionados con el arte en Colombia, especialmente por las pocas opciones que hay para ejercer desde roles profesionales, lo que ignora los beneficios que ello conllevaría en lo educativo y por ende en lo social, cuestionándose acerca de *"(..)qué es lo que significa en este país dedicarse al arte, entonces creo en ocasiones, que elevarlo al nivel de estudiarlo podría hacer un aporte mucho mayor a las y los estudiantes, por ejemplo, hablar de danza terapéutica." (Entrevista realizada a C. 2023).*

M, imaginando Bogotá en paz, expresa además que oportunidades de este tipo no solamente deberían estar disponibles en las ciudades y que su presencia en zonas rurales aportaría al equilibrio poblacional de la ciudad, puesto que motiva a habitar en otros territorios *"(..) se reconoce que no solamente en la ciudad se es posible tener posibilidades, oportunidades, ser, hacer, sino que también desde cualquier rinconcito lo puedes ser y hacer (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

A manera de conclusión de este apartado es importante resaltar que tanto en docentes como en estudiantes hay una esperanza en descubrir formas de ayudar a la otredad, descubriendo dentro de si esas sensaciones de satisfacción con las que se permiten encontrar a través de su cuerpo gracias a prácticas pedagógicas como las que se estudian en este informe de investigación, logrando entrever a lo mínimo la necesidad de

recursos económicos que estos esfuerzos requieren y las causas estructurales (J. Galtung 1998) de dichas violencias.

Esta reflexión es notable en la siguiente declaración de N, que, aunque se preocupa por los esfuerzos que debe hacer ella y su familia para poder seguir el camino que ha descubierto en HERMES, ha reconocido en su presente perfiles profesionales enfocados en brindar a otros algunas oportunidades como las que ella misma recibió o posibilitó a sus compañeros en el proceso de mediación que acompaño durante sus años de bachillerato,

> *"(..) a mí me encanta ayudar a las personas, me encanta ayudar mucho a las personas, ¡Eh!, pero pues también hay que ver la parte de la parte económica, porque en una carrera de Psicología, pues siempre no es barata y trabajadora social también hay que enfrentarse a problemas muy tesos (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

También estas inquietudes están presentes en la declaración de S al responder acerca de si considera que en la práctica Danzarte Freiriano hay relación con la paz, enfatizando en que a la vez que encuentra posibilidades diferentes de relacionamiento con sus pares y docentes, también entabla una relación con su cuerpo que se sale de la cotidianidad escolar,

> *"(..)Sí, porqué. Digamos lo que es el baile, digamos lo que hacemos nosotros, pues en nuestro cómo le digo, nuestra rutina, del ensayo, lo que es, digamos, el calentamiento y el baile y el estiramiento y todo eso, es muy bueno como para que nosotros nos despejemos y nos desestresemos, que digamos nos ayuda mucho, digamos eso a hacer unos lazos de amistad, de solidaridad, de confianza, de amor y digamos no nos tratamos mal ni nada de eso o sea es un lado donde nosotros nos hablamos muy bien, nos podemos llevar muy bien, todos nos entendemos muy bien, entonces sí siento que es un lado donde se puede hallar paz." (Entrevista realizada a S. 2023).*

### 2.4. El cuerpo en movimiento se encuentra con la otredad

En este apartado se analizan las actuaciones descritas por quienes fueron entrevistados, relacionadas con la SIS Paz a través del cuerpo. movimiento para sanar, teniendo en cuenta que algunas de estas actuaciones ya han sido mencionadas, no obstante, se relacionan aquí con una mayor profundidad en la medida que es importante resaltarlas, pues desde las declaraciones estudiadas se puede afirmar que dichas

actuaciones están siendo ejecutadas en el presente y aportan continuamente a la construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), a través del cuerpo y su movimiento, especialmente en espacios artísticos y deportivos.

En primer lugar, es significativo resaltar la presencia del docente en varias reflexiones que ponen en primer plano dicho rol, se reconoce en dichas declaraciones desde su aporte a las prácticas seleccionadas, hasta planteamientos que promueven transformaciones en el aula, como es el caso de J, afirmando que las sensaciones que encuentra en el colectivo al estar en los ensayos de Danzarte Freiriano es similar a las que experimenta en su hogar, *"(..) como en casa, la profesora es muy buena gente, cuando uno la embarra siempre es tratando de ayudarlo a uno y siempre está pendiente (...)" (Entrevista realizada a J. 2023)*

Se infiere que parte de ese lazo familiar que el estudiante visibiliza se basa en un proceso de acompañamiento que permite afrontar las equivocaciones desde la ayuda, diferente a la presión académica que ejerce el hecho de ser calificado o juzgado con un número o letra, se identifica entonces en las actividades del grupo un énfasis más allá del aprendizaje de una disciplina, la construcción de un colectivo que asume la responsabilidad de transformar las relaciones entre estudiantes y docentes participantes *"(..) aparte de danzas se creó como esa amistad, como esa casa, como esa familia" (Entrevista realizada a J. 2023).*

Esta forma de relacionamiento no dista de un proceso riguroso, solo que el contacto con la equivocación y la corrección es propuesto desde otra perspectiva, lo que facilita entender a los participantes que el aprendizaje de una coreografía, el perfeccionamiento de un paso, la cercanía con el cuerpo de sus pares y de docentes establece una forma de interacción que el aula tradicional no permitiría con frecuencia, es así que la disciplina de la danza permite que el cuerpo experimente sensaciones relacionadas en este estudio con la paz, pues incluso llega a ser visto como un espacio que permite tomar distancia de las tensiones permanentes de la presión académica.

> *"(..) varios me han mencionado y varias también, uno puede estar muy tensionado de todo lo que pasa en la semana o los días previos al ensayo, pero llegas al ensayo y es tu espacio de liberación, y es tu espacio de tranquilidad y es*

> *el espacio de no cansancio, a pesar de que vengas súper cansado o cansada (…)" (Entrevista realizada a C. 2023)*

La estudiante S también hace referencia a esta clase de actuaciones, mencionando dos en particular, *"(..) pues de convivencia me parece muy chévere porque digamos, nosotros nos entendemos, nos gusta buscar diferentes ideas. Y que digamos que las cosas que nos propone la profesora de nosotros de danzas nos gusta y lo hacemos y lo promovemos y pues es un ambiente muy chévere (…)", (Entrevista realizada a S 2025),* en la primera parte de la declaración menciona la posibilidad de proponer ideas por parte de los estudiantes, además menciona la construcción de una comunicación reciproca, en la que la docente también está dispuesta a someter a valoración sus propuestas, lo que permite generar una percepción del ambiente que la estudiante relaciona con la paz,

> *"(..) pues ahí sí se encuentra, pues paz y todo eso, porque como está la gente que también le gusta la danza, que está ahí, pues le relaja mucho, digamos, después de la jornada estudiantil que puede que lo hubiera pasado uno un mal momento o un mal trago, eso lo ayuda a relajar a uno demasiado (…)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

Vale la pena resaltar que S en esta última declaración afirma que el coincidir en el interés de la danza facilita el proceso de construcción de un ambiente de relajación, al mismo tiempo que describe la posibilidad de liberarse de cargas o tensiones que ha ido acumulando en la cotidianidad académica; a la vez, visibiliza que a través de estos espacios se fortalece el relacionamiento con otras formas de movimiento, bailando en concordancia con tradiciones folclóricas que dan pistas acerca del ser y hacer de otros tiempos o territorios, lo que refuerza conocimientos que, tal vez, han sido comunicados en otras asignaturas o que al menos hacen parte de otros campos del conocimiento, *"(..) también vuelvo y digo, le da a uno más conocimiento sobre la cultura y sobre nuestro país, que quizás cosas que nosotros ni sabíamos ni conocíamos, ni nada de eso." (Entrevista realizada a S. 2023).*

Como lo menciona la estudiante el contacto con otros tiempos o territorios desde una perspectiva artística relacionada con lo corporal permite la consideración de otros aspectos que se conectan con la construcción de identidad; para el caso de la danza folclórica se puede por ejemplo considerar como las comunidades rurales en las que se fundamentó la generación de dichos performances, dilucidando por ejemplo tensiones con

respecto a la feminidad o la masculinidad, incluso los procesos reivindicativos de derechos del campesinado, de comunidades indígenas o afrodescendientes, estas actuaciones coinciden con demandas expresadas por varias personas entrevistadas,

> *"(..)No es la informática, no es Excel, es voy a ver otro escenario diferente, si toca explorar eso porque creo que las cosas que hay que, uno en la ciudad como que a veces está tan distante de las problemáticas que han ocurrido en los campos, pero en los campos han ocurrido vainas terribles." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Ne además llama la atención acerca de la *"(..)*lejanía" entre la sociedad que se ha desarrollado en la ciudad y las comunidades campesinas, exhortando a el movimiento que implica ir a escenarios extraños, a través de la danza, para dar solo un ejemplo, se promueve una cercanía necesaria entre ambas formas de instalarse en un territorio y la forma en como los usos y costumbres, las condiciones sociodemográficas o actividades económicas marcan nuestra existencia, al mismo tiempo que deja impreso en el cuerpo huellas necesarias para la consideración, análisis y reflexión sobre dichas diferencias, dando lugar al conocimiento de eventos 'terribles' que pueden afectar directa o indirectamente ambas formas de apropiar los territorios.

Desde estas últimas apreciaciones se resalta además ese necesario contacto con la realidad de otros seres, que coincide con lo propuesto en la SIS **Paz como Construcción común: sinergia en la búsqueda de la empatía**, teniendo en cuenta que este proceso de acercamiento parte de un proceso de introspección que sucede específicamente en el cuerpo de cada participante, pero que además permite encontrarse con el cuerpo del otro.

En el siguiente apartado se profundizará en como esos encuentros consigo mismo dan lugar a formas diferentes de relacionarse con la otredad o con el colectivo, en el que la competencia es cuestionada como base fundamental para el desarrollo de las relaciones de convivencia, pasando a ser vista como un motivante importante, más no el único posible.

## 3. SIS sobre la Paz Como Renuncia Parcial a La Competencia

### 3.1. Perder o ganar no es lo más importante

En las entrevistas es frecuente encontrar referencias a la competencia, es cuestionada como un detonante de violencias, desde el docente al estudiante o entre pares, al hablar de Cultura de Paz la docente M describe de manera detallada esta inquietud *"(..)Tiene que ser una cultura que no compita (que complejo), sí, que no tengamos en la cabeza la idea de 'todo es una competencia', porque eso personal, económica, sentimental, valida que yo ejerza acciones de violencia sobre otros."(Entrevista realizada a M. 2023)*

En el caso del Golombiao, referido a un deporte con adaptaciones desarrollado para aportar a la convivencia, la competencia se propone como un proceso necesario, pero no como fundamental, *"(..)es jugar con otros cursos, hacen un deporte que a la mayoría les gusta, mientras que se va socializando, se va consiguiendo personas, hablando así" (Entrevista realizada a V. 2022),* V al describir cómo funciona esta práctica pedagógica resalta la socialización como característica determinante.

Esta perspectiva también es validada por Ne, quien como director de Golombiao afirma que dicha práctica hace énfasis en obtener experiencia para convivir, en lugar de la aspiración de la victoria sobre otro, esperable en todo tipo de disciplinas deportivas *"(..) que todos sean ganadores, porque es que esa es la idea, todos seamos ganadores por convivencia, pues eso se gana y se pierde un partido, normal, pero nos pudimos divertir* (…)" (Entrevista realizada a Ne. 2022).

Cabe resaltar que esta práctica se estableció dentro del colegio en parte debido al uso competitivo de las canchas, en el que muchas veces quienes la usaban con mayor frecuencia dejaban por fuera o expuestos a ser maltratados a estudiantes más pequeños o mujeres, al identificar está necesidad el enfoque para abrir este espacio a esos grupos excluidos se direccionó hacia compartir dicho espacio *"(..) permitir al otro y a la otra que también me parece que ese espacio es compartid*o, que se necesita compartir porque es lo único que hay." *(Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Habiendo abordado entonces la necesidad de vencer a la competencia como único paradigma de acercamiento a una disciplina se pueden construir procesos incluyentes, que denotan formas de relacionarse poco frecuentes en la cotidianidad académica; otro ejemplo de este trabajo es que dentro del Golombiao se incluye un docente, ya sea hombre o mujer como requisito para poder inscribir el equipo en el campeonato anual, abriendo a cada docente la posibilidad de interactuar de una manera diferente con sus estudiantes *"(..) es que es un escenario diferente de encuentro con el estudiante, con los estudiantes" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* facilitando encontrar otras maneras de posicionarse con la otredad, incluso cuestionando la visión de autoridad tradicional, *"(..) el profesor que de alguna otra forma tiene sus normas en el aula, sino que es otro espacio de encuentro absolutamente diferente, con una dinámica diferente (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* lo que facilita un acercamiento a la realidad tanto de estudiantes como de docentes.

Se propone en contraposición a la competencia el establecimiento de vínculos que contribuyen a la construcción de ambientes de colaboración, fundamentados en tejidos desarrollados a través de por ejemplo la bondad o la solidaridad, *"(..)Saber tener buena comunicación y tener como un lazo de bondad con las personas, de solidaridad (...)"* (Entrevista realizada a S. 2023)

Estas reflexiones son extrapoladas al aula por la docente M hablando de sus aportes a la paz, *"(..)hacerles entender que no todos tienen que ser buenos, ni tienen que tener la mejor nota que el esfuerzo que tú haces, si lo haces con ética, con disciplina y con respeto en el aula es válido" (Entrevista realizada a M. 2023)*, se infiere que la docente relaciona la calificación con la expectativa que dirige al estudiante a comparaciones con sus pares, tal vez llevando a que se sienta inferior o superior que con quienes comparte el aula, una habilidad estructural de la competencia. Valida además otros aspectos que tienen que ver con el nivel de ética, respeto y disciplina con que se desarrolle un esfuerzo, lo que para la docente es suficientemente determinante para evaluar a cualquier estudiante o para que este se evalué a sí mismo.

La docente ata cabos con respecto a la influencia de este tipo de frustración generado por la competencia en la forma en cómo se desarrollan algunas actividades en el aula, *"(..)no importa aprender del error, por ejemplo, es otra cosa básica que he tratado*

*de que, al niño, a los niños y a las niñas desde el comienzo de la clase se les dice, errar es válido, no importa que no tengas todo bien, no importa, lo hiciste" (Entrevista realizada a M. 2023)*, apelando a preguntas reflexivas o introspectivas que le permiten al estudiante mirarse a sí mismo, *"(..)¿ese es tu máximo esfuerzo', pero también si no hiciste tu máximo esfuerzo, ¿crees que hiciste tu máximo esfuerzo hoy? ¿qué diste lo mejor hoy?" (Entrevista realizada a M. 2023),* asume así la comparación desde una perspectiva crítica enfocada en lo que se pudo haber hecho mejor, afianzando la autoevaluación como base para sobreponerse a la frustración académica.

Permitir este tipo de reflexiones revalúan la competencia como la única forma de convivir, además de darle a cada estudiante ideas que a la larga construyen herramientas para gestionar conflictos en la cotidianidad *"(..)conflictos hay, por supuesto, o sea, creo que eso es inherente a la vida misma, el que existan los conflictos, pero también me imagino que esos conflictos fortalecen un montón y no destruyen (...)" (Entrevista realizada a C. 2023),* se parte entonces de la reflexión acerca de sí mismo pero se considera a la otredad más allá de un rival a superar, alguien potencialmente dispuesto a recibir o construir una relación empática *"(..) imagino que en ese escenario de Cultura de paz, como que todas las personas implicadas, están pensando todo el tiempo en el otro, bueno, por supuesto en sí mismos, pero, pero están pensando como todo el tiempo en el otro, como siendo empáticos con el otro o la otra*." *(Entrevista realizada a C. 2023)*.

### 3.2. Sentirse más es realmente posible de la mano de la otredad

Golombiao convoca entonces a sus participantes a un compromiso de asumir las competencias de forma crítica, invitando a construir espacios en los que se fundamenten lazos solidarios, *"(..) como si estuvieran jugando con sus hermanos, con sus primos, que usted no le va a pegar, no lo va a ofender…, no, jueguen bien, jueguen bonito, no se agredan, no se vayan a pegar una patada que después van a quedar ofendidos" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* tiene en cuenta así las sensaciones que genera el perder o el ser victimizado al ser expuesto a una comparación, apelando a visualizar contextos en donde la otredad es cercana, como en el caso de las familias.

Esta clase de visualizaciones, al acercar la otredad, permiten elevar cuestionamientos que ponen sobre la mesa, entre otras discusiones, las afectaciones que pueden generar los apodos, la xenofobia, el racismo o el acoso escolar *"(..) se extiende mucho lo que es el ciber bullying, lo que es mucho el racismo, que creen que digamos que quizás el chiste es de que le dicen a la gente negra, negro, o a los venezolanos 'venecos' (…)" (Entrevista realizada a S. 2023), S* desnuda así discursos que aun soterrados afectan los sentimientos de quienes son depositarios de dichas actuaciones,

> *"(..) no puedo decir que hay un límite a donde eso ya se pase, porque definitivamente… aunque lo digan que es de chiste, se sabe que en el trasfondo de, de lo de esas palabras, si existe el racismo, si existe… esa intención de querer ofender a la gente (…)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

Afectaciones que son identificadas por J en conflictos que pueden considerarse frecuentes dentro de la institucionalidad, *"(..) una pisada, pues bueno listo, no lo vuelvo a hacer y ya, pero pelea por eso, o por bobadas (…)" (Entrevista realizada a J. 2023),* al mismo tiempo que minimiza esta clase de tensiones con el término 'bobada', que sugiere ya una forma diferente de afrontar los conflictos ofrece una alternativa que permitiría transformar dichas prácticas, la empatía, *"(..) deben ser más empáticos y el colegio en paz se sentiría como, como otra cosa como más, o sea, se sentiría diferente, porque no, cada quien está, como viendo, ¿quién es más?, ¿quién es esto?. Que no se esté buscando ¿quién es más? (…)" (Entrevista realizada a J. 2023), s*e cuestiona a través de estas preguntas la validez de la competencia, proponiendo que, al encontrarse con el otro, entenderle, reconocerle no es necesario superarle.

Se relaciona aquí esta última declaración con la discusión planteada por Paulo Freire (2005), en la que *"(..)*ser más" a tendido a ser visto como la posibilidad de igualar las ventajas de un opresor, este planteamiento es considerado cercano a la visión propuesta por quienes fueron entrevistados, al direccionar hacia una cultura colaborativa que, en lugar de generar distancias, acerca para solucionar problemas en común.

Este relacionamiento solo se prevé posible si hay cercanía con lo que siente el otro, si se considera que hay una proximidad con su realidad, en la que se establecen lazos comunes para lograr superar las dificultades que se presentan en el camino de forma colectiva, en lugar de superarle para dejarle atrás. Este planteamiento es enfatizado por J

cuando describe un proceso de aprendizaje que ha apropiado para confrontar actuaciones violentas *"(..)Sí, ahorita es más como más pensativo de que me está tratando mal, bueno, déjemelo que me trate mal y ya, no pienso en armar el problema, porque no le veo necesidad de buscarle problemas cuando usted no está haciendo nada malo (...)" (Entrevista realizada a J. 2023), J* ilustra en su declaración que a través de la racionalización de hechos amenazantes, en lugar de dirigirse hacia la tensión con la actitud de ganar y parecer más, prefiere darles el espacio a quienes ejecutan dichos hechos para que puedan desahogarse, incluso a expensas suyas, asume que *"(..)*no es nada malo", tal vez, consciente que hay razones estructurales para que actúe de esa manera.

Esta clase de habilidades convivenciales son necesarias para *"(..)Entender al otro, pero también de cómo uno afecta a los demás, de por qué el otro se siente de alguna otra forma (...) no me va a referir a lo que ocurre en el colegio, sino en otros espacios, lograr entender al otro, no la búsqueda de anularlo, considerando además que le puedo hacer daño al otro" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* o incluso aportar a que se sienta bien.

### 3.3. Menos tiempo para competir, más tiempo para compartir

Como ya se dijo la competencia es vista en esta SIS como una fuente de conflictos, en la institucionalidad escolar, que por ejemplo, pueden surgir de la comparación entre pares o la necesidad de superar a alguien, en ese sentido hay un llamado frecuente en las declaraciones de los entrevistados que promueve la disposición de espacios que permitan acceder a otro tipo de perspectivas, como las que ofrece la danza o el deporte, en las que superar no sea lo más importante, el participar en dichas iniciativas que haya más interés, incluso de quienes no están involucrados directamente en mensajes construidos a partir de estas premisas, *"(..) ha servido de pronto a más gente a darse cuenta, no sé de pronto de las danzas de los deportes de todo un poquito, entonces yo creo que hemos ayudado.*" (Entrevista realizada a J 2025).

A la vez se evidencia que hay una intencionalidad de llevar conocimientos que se desprenden de dichas prácticas relacionados con la solidaridad y la empatía a otros espacios, diferentes a los que estudiantes encuentran en la institucionalidad, lo que N enmarca en su vida cotidiana *"(..)lo aplico en mi vida cotidiana para ayudar a otras*

*personas (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023),* sin dejar de aportar a la convivencia del colegio *"(..)entonces, así es como yo aporto en la confianza del colegio, como que escuchando y aconsejando a otras personas para pues no se peleen (...)"(Entrevista realizada a Ma. 2023).*

También se refleja en esta significación la esperanza de encontrar contacto con la diferencia *"(..) es jugar con otros cursos, hacen un deporte que a la mayoría les gusta, mientras que se va socializando, se va consiguiendo personas, hablando así (...)" (Entrevista realizada a V. 2022)* incluso la diferencia que representa el docente *"(..)Yo cómo lo siento como el maestro que es está en otro escenario diferente, como que no, no es lo relacionado con el área (...)" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Este deseo de relacionarse con la diferencia a través de este tipo de prácticas pedagógicas también es planteado como una forma de *"(..)superar el miedo a grupitos, que son los que están acá en el colegio que buscan conflictos y problemas, así, más que todo por el diálogo para que ellos traten de que nos digan, no es que, 'me inconforma tal cosa, de que me disgusta', esa es otra cosa (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)* abriendo la posibilidad de entender o a cuestionar las causas de tensiones cotidianas entre quienes conviven dentro de la institución.

Estos cuestionamientos llevan a recrear escenarios, en los que las formas de relacionarse con la otredad otorgan un valor mayor a la palabra y al diálogo como alternativas viables para superar dichas tensiones *"(..)Me imagino como un escenario dónde hay diálogo donde hay escucha, donde a la palabra se le da poder." (Entrevista realizada a C. 2023),* dando lugar a cercanías o espacios compartidos que antes eran acaparados por la fuerza o por prácticas que se pueden considerar violentas, por ejemplo, la participación de la mujer en el uso de las canchas de microfutbol, *"(..) el tema de que las de que les va mejor a las mujeres, porque también pueden jugar (...)" (Entrevista realizada a V. 2022)* aún ante la carencia de espacios de ese tipo, *"(..)permitir al otro y a la otra que también me parece que ese espacio es compartido, que se necesita compartir porque es lo único que hay." (Entrevista realizada a Ne. 2022)* a través de herramientas que son dispuestas de manera consciente en las dinámicas establecidas en las prácticas

pedagógicas, como la estudiante V referencia acerca del perdón *"(..) o sea uno hace una falta y pues ya tiene que pedir perdón (...)" (Entrevista realizada a V. 2022)*

Esto también es expresado para reflexionar acerca de las relaciones entre docentes, ya que la visión de una competencia violenta entre compañeros de trabajo es visible dentro de la institucionalidad, incluso para que entre estudiantes haya justificaciones de sus propios actos violentos, *"(..) usted ha visto profesores allá discutiendo, alegando, entonces ya, por ejemplo, para los estudiantes ya no, es como que sí, 'si ellos lo hacen ¿por qué yo no?' (...)" (Entrevista realizada a V. 2022),* por lo que se proponen también escenarios libres de ese tipo de disputas a través del diálogo *"(..) en serio creer que él o la compañera tiene mucho para decirme mucho para aportarme, está dispuesto a dar su tiempo, está dispuesto a dar su intelectualidad, está dispuesto a dar su conocimiento lo que haya construido" (Entrevista realizada a C. 2023).*

Se elucida así que hay posibilidad de construir en colectivo, lo que ejercita la comunicación para pensar soluciones a tensiones que se consideren prioritarias pero que cuando se abordan de manera individual pueden ser menos influyentes en la convivencia dentro de la institucionalidad escolar, por lo que se invita a un *"(..) Encuentro diferente entre los estudiantes y los maestros, porque no soy directamente el único que organiza, si no somos varios maestros y creo que eso es un espacio de encuentro que posibilita el dialogar sobre otras problemáticas(...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* se propone entonces tender a la deslegitimación de la competencia como algo necesario *"(..)es decir no esto no tiene sentido para competir pues es algo, que tiene que ver con que compartamos (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Para finalizar este apartado es importante referenciar que se identifica una carencia con respecto a las prácticas pedagógicas que se seleccionaron para este estudio, debido especialmente a la falta de tiempo, varios docentes invitan a otorgar mayor atención a la evaluación de dichos espacios, diciendo por ejemplo *"(..) a veces nos quedamos cortos nosotros los profes del proyecto en hacer esa reflexión final de decir, oiga, ¿cumplimos o no cumplimos? ¿Será que sí cumplimos las normas de convivencia que dijimos que íbamos a cumplir?" (Entrevista realizada a Ne 2025),* llamando a la reflexión intencionada que permita hacer conscientes aprendizajes que se llevan a cabo en medio

de las dinámicas que se proponen en este caso a través del arte (Danzarte Freiriano), el deporte (Golombiao) o la mediación de conflictos (HERMES).

### 3.4. Colaborar en lugar de competir

Teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio se encuentran en ejecución hay algunas actuaciones que son referenciadas por docentes y estudiantes relacionadas con la perspectiva planteada dentro de este apartado en la que la competencia puede ser revaluada o incluso relegada a un plano menos protagónico, en pro de la construcción de una cultura de paz fundamentada en la convivencia cotidiana con la otredad, este es por ejemplo el interés encontrado en las declaraciones del docente Ne quien definiendo Golombiao declara,

> *"(..)hay un ganador o se empata o se pierde como dicen en el fútbol se gana, se empata o se pierde, pero que no, porque se pierda, se va a ir sin puntos, entonces dijimos un puntico para el que pierde, dos punticos al que empata y tres para el que gana como que es más parejo ahí y en últimas, creo que lo más importante es que se entienda que es algo para convivencia." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Invitaciones como esta conllevan a considerar actuaciones como el perdón, en el que se hacen conscientes las faltas propias, generando búsquedas relacionadas con mantener relaciones de convivencia en las que la competencia es relegada a un segundo plano *"(..)uno hace una falta y pues ya tiene que pedir perdón, entonces ya se va, ya se va mejorando" (Entrevista realizada a V. 2022),* logrando que *"(..) no tengamos en la cabeza la idea de "(..)es todo es una competencia", porque eso en lo personal, económica, sentimental, valida que yo ejerza acciones de violencia sobre otros.(...)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Al mismo tiempo estas reflexiones son aplicadas en situaciones que no necesariamente suceden dentro de la institución escolar e incluso son compartidas a manera de ayuda, para que otras personas contribuyan a la convivencia de quienes están en el entorno de docentes y estudiantes *"(..) lo aplico en mi vida cotidiana para ayudar a otras personas, entonces, así es como yo aporto en la confianza del colegio, como que escuchando y aconsejando a otras personas para pues no se peleen y eso, de hecho, mi salón es muy conflictivo"* (Entrevista realizada a Ma. 2023)

Al ver en el ser humano al rededor en lugar de un rival a vencer, un posible receptor de ayuda, se da lugar a través de la actuación solidaria de ayudar al rol de cuidador que también es referenciado en las declaraciones dispuestas dentro de las entrevistas, como es el caso de la mención que hace M de las políticas públicas que se vienen desarrollando por la administración distrital *"(..) me parece que la primera vez que se habla de personas que son cuidadoras y que eran invisibles ante los ojos de los demás(…)" (Entrevista realizada a M. 2023)* rol que como dice la docente ha sido ignorado pues se tiende a subvalorar su importancia.

Se busca además que estas reflexiones influencien en actuaciones de la vida cotidiana, así lo referencia N cuando describe que en el desempeño de su labor profesional promueve comportamientos que le permitan enfrentar a sus estudiantes la vida a través de valores humanos *"(..)no solamente específicamente en un área, no, tenemos que formarlos en valores, tenemos que enseñarles cómo se van a comportar y cómo se van a enfrentar a esa vida cuando salgan del colegio" (Entrevista realizada a Y. 2023)* exhortando a aprovechar los aprendizajes más allá del aula, dando lugar a pensar un proceso académico en el que la calificación o la idea de ser mejor que el compañero no sea fundamental.

Así mismo, se considera que también hay una latente capacidad en cada docente para generar actuaciones violentas hacia los estudiantes a través de planteamientos relacionados con la competencia, avocando a estudiantes a competir o a sentirse inferiores, en lugar de fortalecer el trabajo colaborativo que promueve la solidaridad en lugar de la superación de la otredad *"(..) mi principio es reducir mi capacidad de ser atropelladora con los niños. Ese es mi principio como maestro y entonces yo para ser coherente con eso, por ejemplo, yo parto del principio de trabajar en equipo (…)" (Entrevista realizada a M. 2023).*

Por último, es importante resaltar la perspectiva que propone la estudiante V al describir como sería una cultura de paz, expresando a su manera un interés particular por entrar en contacto con realidades diferentes a la suya, la estudiante además ya fue referenciada antes al declarar que dentro de la práctica pedagógica del Golombiao uno de sus objetivos es socializar con otras personas con las que normalmente no socializaría,

*"(..) yo creo que socializando con todos los cursos, desde los grados pequeños hasta los grados grandes sobre las causas, consecuencias, lo positivo y lo negativo, lo negativo de una… de un conflicto de la violencia y eso." (Entrevista realizada a V. 2022),* propone además la reflexión sobre los conflictos, siendo consciente que en ellos hay matices benéficos para la convivencia que se pueden comprender mejor si se está en contacto permanente con la diferencia, estableciendo relacionamientos entre quienes son considerados pequeños para que puedan interactuar y escuchar a los más grandes o en doble vía.

## 4. SIS sobre la Paz Como Contención De Arraigos Violentos

### 4.1. Cultura para hacer las paces vs 'incultura'

Antes de entrar en materia con respecto a esta SIS es necesario decir que es planteado como presupuesto que las formas de violencia (J. Galtung 1998) de las que la sociedad colombiana ha sido víctima son expresadas a través de traumas psicosociales (I. Martín-Baró, 1990), que redundan en la forma en que cada sujeto se relaciona con la otredad, teniendo en cuenta no solo a lo humano sino a su entorno, lo que ha permitido que se validen socialmente actuaciones que continúan reproduciendo victimizaciones, a este tipo de actuaciones son las que se denomina aquí como arraigos violentos.

En las declaraciones de los entrevistados es posible identificar una representación que relaciona lo inculto con la falta de cultura de paz, es el caso de Y, por ejemplo, quien hace alusión a dos diferentes grupos sociales que ha observado en la ciudad, *"(..) así como hay una Bogotá, muy cultural, muy pacífica, muy dada a la solución, así mismo, hay una Bogotá que no es exactamente esto (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023).*

Hace referencia además a una causalidad que en cierta forma explica por qué este segundo grupo descrito por la docente según su observación de la sociedad bogotana es proclive a mantenerse en este estado de *"(..)*incultura", incluso teniendo el conocimiento disponible para optar por formas de convivir de manera más pacífica *"(..)entonces es todo lo contrario se ve ahondada por los problemas, por la intolerancia, por el desespero, por las problemáticas sociales, que de pronto tienen que afrontar, qué hacen que en momentos dados se acabe la cultura, se acabe la paz (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023),* esta

causalidad además se comparte a toda la sociedad, pues no solamente afecta su relacionamiento con la otredad, también a la otredad, que al verse afectada puede llegar a verse impulsada a seguir ese mismo camino *"(..) lo acaban para ellos y lo acaban para los demás (…)*" *(Entrevista realizada a Y. 2023).*

Por supuesto, si la sociedad es afectada, se puede inferir que esta falta de cultura tiene influencia en la institucionalidad escolar, incluso en la manera en cómo estudiantes pueden aprovechar el conocimiento dentro del aula *"(..)es que los temas convivenciales, como que siempre han venido afectando la forma en la que los estudiantes asumen o sacan provecho, o de alguna u otra forma tienen contacto con lo que se intenta hacer en las áreas (…)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*, lo que concuerda con planteamientos de Xares (2004) y de C. Skliar (2010), al hacer referencia a las dificultades que se presentan para comunicar conocimientos en medio de espacios permeados por legados violentos en una comunidad.

La búsqueda valiente y continua de superar *"(..)*la incultura" de paz, es decir, estos arraigos violentos, a través de prácticas pedagógicas como las estudiadas aquí, entendiéndolas como esfuerzos transversales a los que se hace a diario en el aula según lo especificado en los planes de estudio, desde lo dicho por docentes, está fundamentada en ciertas concepciones que evidencian como necesarias, *"(..)implica emocionalidad, justicia, equidad, habilidad para hablar, de escucha, capacidad de convencimiento, liderazgo (…)" (Entrevista realizada a M. 2023),* aprovisionando experiencias que permitan ejercer cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), incluso consigo mismos (como se profundiza en la SIS relacionada con cuerpo y movimiento), a quienes están en la institucionalidad escolar, pero también a quienes se puedan ver beneficiados en el entorno de la comunidad educativa.

Se observa así un énfasis marcado en habilidades relacionadas con el diálogo *"(..) enseñarle a los niños y a los jóvenes a resolver esos conflictos mediante el diálogo, antes de llegar a los golpes antes de llegar de pronto a las malas palabras, a las riñas o peores problemas (…)" (Entrevista realizada a M. 2023),* de forma implícita en esta inquietud se puede constatar la consciencia de que uno de los legados de los conflictos históricos que ha vivido el país (Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No

Repetición 2022) es esta tendencia, este arraigo a resolver los conflictos a través y por el ejercicio de violencias que han desgastado el tejido social en todos los territorios de Colombia.

Aun cuando estas prácticas pedagógicas están en constante tensión en la escuela, es probable encontrar en cada docente concepciones ligadas a dicha representación *"(..)hay maestros trabajando por una cultura de paz, porque están muchos de ellos por una convicción personal y porque conocen, interpretan, que significa una cultura de paz(...)" (Entrevista realizada a M. 2023),* su labor disciplinar está impregnada de actuaciones que buscan todos los días entregar a sus estudiantes pistas para que puedan seguir de manera autónoma caminos que les permitan construir una convivencia pacífica, apelando a la integralidad y a la humanización de los procesos educativos,

> *"(..)tú ves maestros que en su práctica en el aula son incluyentes, tienen prácticas que tratan de ser equitativas, tratan con dignidad a todo el que esté en el espacio de aula, proyectos hermosos trabajando aquí con cuerpo y alma, no solamente con lo académico, sino con también con el cuerpo y con el alma, trabajan con esas tres dimensiones del ser humano" (Entrevista realizada a M. 2023)*

A través de dichas prácticas se rompen esquemas instalados a manera de paradigmas que restringen la acción docente a lo correctivo, al aprendizaje formulado a través del mero refuerzo negativo o positivo (la calificación, por ejemplo), se traducen así hacia cada estudiante,

> *"(..) muchos imaginarios de Cultura de paz, como la posibilidad de sentarme a hablar, el aprender a escuchar, la posibilidad de sacarme emociones y ver que otro me puede apoyar con esas emociones. Y es que son una cantidad de cosas y creo que también es un impulso a la creencia de que en la escuela todo debe ser punitivo (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Se promueve así la construcción desde el individuo de culturas para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) que no surjan de la imposición, sino de la búsqueda propia de caminos empáticos con la otredad que a la larga aportarán a lo colectivo, *"(..) uno de los pilares de la cultura de paz que es desde la autonomía, desde la autogestión del conflicto y desde la resolución de un conflicto por un medio que no sea la fuerza o de la violencia (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Esta SIS basada en la búsqueda autónoma de caminos para vencer arraigos violentos es visible en cada estudiante consultado para este estudio, particularmente se resalta el caso de Ma (Participante de HERMES) quien en varias de sus respuestas es capaz de abordar desde su historia familiar una visión crítica de como su crianza ha sido transformada gracias en buena parte a los aprendizajes que ha vivido en el colegio, un ejemplo es cuando hace referencia a la victimización de la que era objeto por parte de su padrastro *"(..)mi padrastro me pegaba, Eh, yo sabía que estaba mal pero o sea, normalmente a uno le dicen 'los mayores siempre van a tener la razón', pero no siempre va a ser así," (Entrevista realizada a Ma. 2023),* da cuenta de reflexiones profundas, al punto de cuestionar el actuar de sus seres queridos, además de un impulso transformador que desvirtúa máximas tradicionales idealizadas que obligan a las nuevas generaciones más jóvenes a sufrir casi en silencio las tradiciones violentas que han incluso permeado las pautas de crianza en las familias en que se desarrollan.

La reflexión personal llevó a Ma a buscar ayuda *"(..) había un carro precisamente en el cual era resolución de conflictos y llegué y le dije, mira, es que mi padrastro me está pegando, yo, yo sé que no es mi papá y que no me debe pegar y me dijo, 'si, estás en lo correcto, no tiene derecho de pegarte' (...)*" (Entrevista realizada a Ma. 2023) encontró una institucionalidad que le permitió gestionar su rabia y encontrar caminos para transformar su situación.

A partir de dicha guía la estudiante continúo buscando voces que le apoyaran *"(..) me tomaron la orientación, en orientación me dijeron que sí… obviamente me llamaron a mi mamá y eso ayudó como que mi padrastro rebajará su rabia y entre otras cosas (…)"* (Entrevista realizada a Ma. 2023) nuevamente la institucionalidad le permitió hablar con sus familiares y transformar las circunstancias que para ella le habían generado cierta rebeldía en contra de sus cuidadores, a la vez que iba entendiendo de donde surgían dichos arraigos, hablando de su padrastro,*"(..) también él ha sido un niño que ha sufrido de cierta manera, por eso le entiendo, porque también le enseñaron de cómo corregir a golpes, por eso es que es tan duro (…)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

Fue ella, sin ser 'mayor' quien hizo un llamado a la razón, gracias a su proceso autónomo y a una institucionalidad que le apoyó que logró las transformaciones

necesarias para construir una cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) en su hogar *"(..) al pasar del tiempo como que ya arreglamos eso, gracias también a orientación y gracias también, cómo tratar de hablar con él y mi mamá habló con él y yo también, como que ya fui a ablandando mi punto de rebeldía" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Estas reflexiones de parte de Ma no solo están presentes en lo que respecta a su ámbito familiar, también en la entrevista son direccionadas a sus compañeros de clase,

> *"(..)De hecho, esas personas de cierta manera buscan como que la humanidad los acepte, pero ellos para poderlos aceptar, es como en su forma de ser, ellos no saben qué está mal, se tratan mal a entonces tratan mal entre ellos y así ellos piensan que van a lograr como que ese espacio y eso, pero sí es más que todo, es poder entendernos entre todos y llevarnos bien entre todos." (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Da cuenta así de esa falta de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) que identificó también en su familia, la normalización de arraigos violentos que hace que sus pares reproduzcan lo que han aprendido pues no encuentran otros caminos para hacerse a un lugar en ese mundo violento que es planteado desde los traumas psicosociales (I. Martín-Baró, 1990) y legados violentos pasados de generación en generación.

En cuanto a la institucionalidad la estudiante es capaz de vencer el miedo a comentar sus problemas, incluso rompiendo barreras de intimidad que incomodarían a cualquier familia, sin esas intromisiones autogestionadas este proceso de lucha en contra de los arraigos violentos no habría sido posible, a lo que hace referencia la docente M cuando, hablando de otro tipo de normalizaciones a violencias que se asocian aquí a la indiferencia, dice,

> *"(..) en la ciudad estamos paranoicos con los miedos, que también eso responde a unos intereses, también me cuestionaba mucho, la persona que dijo que no le importaban, que finalmente los desplazados llegaban aquí a los semáforos y terminaban acostumbrándose a ellos y es la verdad de una ciudad que tiene que recibir a todas las formas de violencia, que trata de convivir con ellas y hay miles de superhéroes tratando de salvarnos de ellas." (Entrevista realizada a M. 2023)*

Decir, está mal, contarlo a la otredad, aun temiendo ser revictimizado, buscar alternativas para la solución hace parte de las responsabilidades que se deben asumir para lograr vencer esta 'incultura', suena obvio decir que si hay una institucionalidad abierta a la escucha que vele por la transformación, todas estas paranoias serían minimizadas.

Si, hay arraigos violentos, pero se pueden contener, esos procesos de contención están en curso en los colegios, desde diversas prácticas pedagógicas, se están dando, en el aula se vienen construyendo y fortaleciendo por que un sin número de profesionales de la educación y estudiantes se están preguntando *"(..) ¿Cuál es la Colombia que les va a quedar a mis hijos entonces?" (Entrevista realizada a Y. 2023),* disponiendo para las nuevas generaciones caminos que permiten avanzar, así sea poco a poco hacia ese fin *"(..)y eso es lo que queremos en la comunidad, lograr la paz, entonces todo está proyectado para lograr una paz." (Entrevista realizada a M. 2023)*

### 4.2. Sentirse para sentir la otredad

Como se profundiza en el apartado dedicado a la SIS **Paz a través del cuerpo: Movimiento para Sanar**, tanto docentes como estudiantes enfatizan en la realización de procesos introspectivos que permitan reconocer dentro de sí afectos y sentimientos que se relacionan con la paz; en este apartado esos procesos introspectivos se presumen necesarios, pero con otro fin, el de identificar esos arraigos violentos a contener, además se insta a reconocer en otros cuerpos o institucionalidades en las que esas prácticas arraigadas son reproducidas, tales como la familia o la escuela.

En esta clase de procesos se busca ampliar el reconocimiento del sentir propio, además de entender cómo se puede hacer sentir la otredad, específicamente cuando se ejecutan prácticas violentas *"(..)Hay que hacer un ejercicio grande de lado de la tolerancia, y de entender al otro, pero también de cómo uno afecta a los demás, de por qué el otro se siente de alguna u otra forma (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Al identificar dichos sentires también es posible acercarse a comprender los orígenes de dichas prácticas, al mismo tiempo que se busca concertar alternativas de cambio, es el caso de la estudiante S que al describirse encuentra que tal vez debido a la manera en cómo se desarrolla la convivencia con su familia ella ha normalizado ciertas actitudes que

generan, a lo menos, dificultades con sus pares en el colegio, *"(..) muy personal mío, mío. Cambiar ya de actitud digamos a veces porque digamos, yo soy una persona muy explosiva y una persona que se estresa demasiado, pues porque he vivido mucho en ese entorno, ahí, casi siempre en mi familia explosiva, grosera, estresante (...)" (Entrevista realizada a S. 2023)*

Por lo que se ha propuesto a evitar continuar reproduciendo esas prácticas, logra identificar lo que es necesario transformar a través de su ser, de la reflexión personal en sus actuaciones, enlistándolas de manera consciente *"(..) a veces digo palabras que son muy hirientes y que puedo herir a una persona o la puedo ofender, muy fácil que pueda hacer que me quiera buscar una pelea sin ninguna razón." (Entrevista realizada a S. 2023)*

La docente M referencia dichos procesos realizando su descripción de la manera en cómo se desarrollan las mediaciones en la práctica pedagógica HERMES, relatando como fundamental que los estudiantes mediadores deben aprender,

> *"(..)que tú no le das las soluciones; qué si le das dos palabras a este, tienes que darle dos palabras al otro; que debes ser justo y ecuánime; que debes guardar silencio si sientas el impulso de decirle, 'pero es porque le hiciste eso a tu compañero', el mediador escucha y es como un ejercicio, como diría Sócrates mayéutica, de preguntar para que terminen poniendo todo sobre la mesa". (Entrevista realizada a M. 2023)*

M enuncia también así la necesidad de evitar entrometerse en el proceso de diálogo entre quienes han solicitado la mediación, resaltando el carácter personal de esa clase de procesos, promoviendo la autonomía de quienes están siendo afectados, para que sean ellos quienes descubren esos sentires y la manera en que deben proceder en futuras situaciones similares si es que se presentan. Esto libra a los mediadores de imponer juicios o reproducir violencias al obligarles a asumir soluciones que no son consensuadas directamente por los afectados, es decir, a través de preguntas proveerles un espacio de diálogo sincero en que ambas partes disponen su verdad y construyan a partir de ahí soluciones posibles, *"(..)uno de los pilares de la cultura de paz que es desde la autonomía, desde la autogestión del conflicto y desde la resolución de un conflicto por un medio que no sea la fuerza o de la violencia" (Entrevista realizada a M. 2023),* concuerda así con evitar el sentirse salvador (P. Freire 2005) de alguien cuando se media en un conflicto,

buscando una lectura de la realidad (P. Freire 2005) y la construcción de transformaciones a partir de la praxis liberadora (P. Freire 2005).

Esa lectura de la realidad (P. Freire 2005) no solo es una lectura de las violencias que son visibles (J. Galtung 1987), también de lo que está generando una reacción particular dentro de sí mismo que le hace sentir necesario violentar o expresarle a la otredad como se está siendo violentado *"(..)yo siento que hay algo que está mal, yo soy la que tiene que empezar como a ver eso de otra manera, como a analizarlo de otra manera, cómo a darle trámite conmigo misma (...)" (Entrevista realizada a C. 2023)* gestionando las emociones propias para que en un proceso dialógico la otredad también se permita hacerlas conscientes.

Lo que deviene también en la necesidad de una revisión de lo que docentes tienden a asignar a través de la práctica educativa tradicional, ya que es evidente que marcan al estudiante, entendiendo que dichas denominaciones parten de prejuicios que se edifican en la manera en cómo se ve al mundo desde las diferencias generacionales que hay entre el profesorado y sus estudiantes (C. Skliar 2010)*"(..) pienso que tiene un componente impresionante en los roles que tú le das a los niños y a las niñas en el aula porque estás marcando formas de violencia que replican (..,)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

La docente M además, habiendo realizado un proceso introspectivo de su propia práctica docente, en la búsqueda de fortalecer esta necesidad de autonomía declara, *"(..)los niños tienen que aprender a leer su contexto y aprender a entender que hay formas de violencia donde tú no las ves y no las identificas" (Entrevista realizada a M. 2023),* formas de violencia que ella incluso se atreve a identificar en sí misma *"(..) el hecho de la evaluación, por ejemplo, hoy para mí la evaluación no es sumativa, hay niños que me dicen, '¿pero por qué pase yo profe?', y yo he eliminado totalmente la evaluación sumativa y en dígitos." (Entrevista realizada a M. 2023),* proponiendo una evaluación alternativa que opta por eliminar esa clase de violencias,

> *"(..)he tratado de hacerlo con lo que veo que son las fortalezas de cada niño, son una cantidad de cosas y no adueñarme de la clase yo, que la clase la hagan ellos y que, si yo estoy, por ejemplo, haciendo una clase que ellos me dicen profe no deberíamos hacer esto porque yo, les digo, bueno, sí, miremos esto y no lo hagan como yo lo dije, porque tenemos que aprender que es que es dialogante" (Entrevista realizada a M. 2023).*

Reconociendo tal vez que la imposición de estándares que no tienen que ver con la realidad de cada estudiante puede considerarse un hecho violento que es capaz de hacer sentir victimización a la otredad, en este caso estudiantil.

Transformaciones que le han permitido a la docente un contacto más cercano con la realidad (P. Freire. 2005) de quienes participan en la práctica, al punto de identificarse con sus emociones, *"(..) que los mediadores me enseñan, que los admiro profundamente, para mí, con decirte que hay mediadores que me han hecho llorar (…)"(Entrevista realizada a M. 2023)*, reconociendo su compromiso autónomo con la transformación de las relaciones de convivencia en el plantel *"(..) me dicen, profe, mira, solucione esto que y yo me conmueve hasta las lágrimas, y yo digo que papel… y lo mejor de todo, que yo rescato muchas cosas, los niños están ahí porque quieren, no por una nota, ni por el servicio social (…)"(Entrevista realizada a M. 2023).*

Sin la obligación de cumplir o de obtener un refuerzo positivo a través de la calificación la estudiante confirma las sensaciones de una de sus docentes directoras, *"(..)Y como nosotros mismos ayudamos a otras personas de nuestro entorno. Y mantenemos eh, una convivencia solidaria y amistosa y con otras personas. Esa sería como mi definición culturalmente." (Entrevista realizada a Ma. 2023)* encontrando en ella sentimientos solidarios que le invitan a dar continuidad al 'trabajo social' que ha ejercido dentro del plantel *"(..) a mí me encanta ayudar a las personas, me encanta ayudar mucho a las personas… porque en una carrera de Psicología, pues siempre no es barata y trabajadora social también hay que enfrentarse a problemas muy tensos, (…)" (Entrevista realizada a Ma. 2023).*

La docente Y invita también a permitirle al estudiante acceder a sentimientos que tal vez no están disponibles en sus hogares exhortando a la comunidad educativa a dirigir su acción pedagógica a proveer esa clase de espacios a través del diálogo,

> *"(..) todos esos diálogos que uno pueda tener con el estudiante van a ser beneficiosos para ellos, porque ellos muchas veces en la casa no lo tienen y nosotros somos ese segundo hogar, entonces aquí precisamente eso es lo que tenemos que hacer, hacerlos sentir a ellos seguros, hacerlos sentir que son importantes, que también son amados, que también son bienvenidos a este lugar, a esta comunidad (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Es decir, si el estudiante se siente juzgado, calificado, oprimido (P. Freire 2005), violentado, puede llegar a sentirse acogido, amado, emancipado (P. Freire 2005), descubriendo la posibilidad de descargar las emociones en la otredad para obtener apoyo, sentirse escuchado y propenso a transformar su realidad y a sí mismo.

### 4.3. La esperanza de transformar lo que sea necesario transformar

Desde esta significación se apunta a considerar la herencia de violencia en la sociedad, resumida por M en la siguiente declaración *"(..) pienso que tantos años viviendo este conflicto y viviendo hechos de violencia tan brutales como los feminicidios, como la vulneración de los de los niños, unos escenarios que parecen absurdos y que bueno que impregnan tanto (…)*" (Entrevista realizada a M. 2023), esta intencionalidad se cristaliza a partir del encuentro intencionado con las emociones propias, especialmente las que surgen al violentar o ser violentado, proveyendo un marco de interpretación para entender a la otredad y lo que siente, teniendo en cuenta que dicho legado permea la sociedad a través del trauma psicosocial (I. Martín-Baró, 1990), lo que afecta las relaciones convivenciales en el entorno, específicamente para este estudio en lo que respecta al entorno de la comunidad educativa del colegio del IED Paulo Freire .

Es así qué se presenta prioritaria la necesidad de hacer ejercicios que busquen hacer conscientes las afectaciones a las que niños y niñas están expuestos debido a diferentes tipos de violencia, *"(..) no se sabe si un niño estaba siendo abusado desde pequeño, no se sabe si puede ser una niña que está sufriendo de violencia infantil o entre otras cosas. Porque ellos no saben qué es eso. (…)" (Entrevista realizada a Ma. 2023)*, por lo que las prácticas pedagógicas deberían estar direccionadas a entablar un diálogo con ese tipo de realidades que permitan a quienes son afectados a actuaciones en pro de transformarlas, basadas en formas de acción que eviten reproducir violencias y fundamenten una visión crítica que las cuestione permanentemente, la ayuda y el amor en ese caso son propuestas como transgresoras de visiones punitivas de los procesos pedagógicos *"(..) desde pequeños y como que ese amor esas ganas de ayudar a alguien y le pueda servir en un futuro (…)"(Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Como ya se dijo en otros apartados, procesos con este tipo de intencionalidades ya se encuentran en curso, aunque según quienes fueron entrevistados es imperativo visibilizarlos, primeramente, en el escenario donde se aplican a través de reflexiones que cuenten con la discusión posterior entre docentes y estudiantes, realizando preguntas como *"(..) ¿cumplimos o no cumplimos? ¿Será que sí cumplimos las normas de convivencia que dijimos que íbamos a cumplir?" (Entrevista realizada a Ne. 2022),* se reconocería así, haciendo cada vez un poco más consciente a cada integrante de los verdaderos objetivos de dichas prácticas, las discusiones y transformaciones que se generan al participar en ellas.

Además de este reconocimiento entre quienes están más involucrados, se exige en varias declaraciones que institucionalmente se dé cuenta del valor de iniciativas de este tipo, respaldándolas y apoyándolas, lo que solo es posible a partir de una comunicación más fluida entre quienes las dirigen o las integran y quienes tal vez desde otras perspectivas las juzgan o pretenden invisibilizar *"(..) pero si uno cree… que no hay un lineamiento desde arriba, una línea directora que nos diga venga a esto le vamos a invertir tiempo… esto es lo que vamos a hacer y tratemos de hacerle por este lado, como que todo está desligado." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

En segundo lugar, a estas inquietudes también se suma el interés por generar espacios para reconocer los esfuerzos previos y actuales por construir cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), entre ellos las posturas construidas a partir de procesos de paz nacionales, generalmente a partir de la desmovilización de bandos contrarios que alzados en armas se han sentado en mesas de concertación, entregando a la nación marcos conceptuales y jurídicos que la fundamentan, por lo menos de manera parcial, teniendo en cuenta por ejemplo los procesos de paz que desembocaron en la constituyente del 91 (Corte Constitucional, 2024), entendiéndola como un proceso inclusivo de diferentes grupos de la sociedad, pues reconoce sus demandas y las prioriza en busca de construir paz,

> *"(..) creo firmemente que desde la Constitución del 91 hay otro camino posible, siempre les he dicho a los niños que la Constitución del 91 es una puerta a la construcción de una sociedad que tenga una transformación hacia una mayor cultura de paz y creo firmemente en eso, porque es que por primera vez nos vimos*

*como una sociedad más incluyente, más igualitaria y 'pluritodo'" (Entrevista realizada a Me 2023).*

La docente Me en esta declaración invita además a visibilizar la exclusión como parte de esa violencia estructural (J. Galtung, 1987) recordando que hay sectores de la sociedad que están siendo vulnerados constantemente, centrando su mirada en la ciudad en que transcurren la mayoría de sus actividades cotidianas, *"(..)hay una Bogotá que sobrevive en unas condiciones terribles de vulneración constante, sí, me gustaría que la ciudad fuera una ciudad realmente de oportunidades y que por donde se pudieran equilibrar esos dos escenarios que fuera más igualitaria, más incluyente." (Entrevista realizada a Me 2023).*

También dicho reconocimiento es imprescindible fundamentarlo en las reflexiones que han dejado los traspiés que han prolongado la perspectiva de que vencer al diferente, así sea a sangre y fuego, es la única forma de conseguir la paz, presente en la fundamentación de paz negativa que postuló Johan Galtung (1987) lo que no ha permitido, *"(..)entender que el otro tiene su derecho a existir, que no lo podemos eliminar" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Este fenómeno a visibilizar de manera profunda según la intencionalidad de docentes entrevistados es explicado por razones atribuidas a que en Colombia se ha obedecido a intereses asociados con los importantes beneficios económicos que genera la guerra, especialmente a ciertos grupos sociales, *"(..) nunca ha habido un esfuerzo serio, por qué la guerra también es un negocio para muchos (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)* intereses representados en la elección de gobernantes de turno, lo que describe M observando que a partir de allí se puede explicar las dificultades que ha tenido la implementación del acuerdo de paz con las FARC EP, *"(..) tratar de resolver lo que ocurrió ahorita con las FARC fue complicadísimo porque hubo esto, como que no es una política sino que cada gobierno como que tiene su parecer (...)" (Entrevista realizada a M. 2023).*

Ne Siguiendo también la línea que propone la constitución del 91 (Corte Constitucional, 2024) cuestiona el absurdo de considerar que la paz depende del interés de un sector político u otro, pues la *"(..) constitución lo que demanda es que sea el estado*

*el garante de la paz, no cada gobierno diciendo 'bueno, este es mi parecer y aquí vamos a seguir en guerra y seguiremos en guerra, ¿cuántos años? (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Al Aterrizar estas reflexiones en el contexto de la comunidad educativa se puede nutrir las prácticas pedagógicas incluidas en este estudio, ya que estos procesos de paz han dejado ver a la sociedad formas de hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), para dar solo un ejemplo la docente Me hacer referencia a los marcos de justicia restaurativa que provee el acuerdo de paz entre el estado y las FARC EP diciendo,

> *"(..) esto de justicia restaurativa, me parece una oportunidad para HERMES y creo que se deben integrar los dos en algún punto, complementar, Porque si yo voy y me siento y hablo de mi conflicto con el otro y no tengo una reparación, el conflicto se quedó ahí (...)" (Entrevista realizada M 2023)*

Continúa además denunciando los aportes a las prácticas cotidianas dentro del aula como propensas a transformaciones también desde estos conocimientos legados de la mesa de diálogos de la Habana, *"(..) es algo que los maestros no sabemos, porque fuimos, nosotros somos de una cultura punitiva, 'usted va a hacer', entonces creo que ahí ellos que son los expertos nos pueden traer instrumentos para complementar HERMES" (Entrevista realizada a M. 2023)*.

Esta búsqueda debe ser tomada como una permanente lucha colectiva por alcanzar la igualdad y dignidad, que se fundamenta en entregar a las víctimas sentires solo posibles al recibir actuaciones que se restablezcan o reparen lo que se ha perdido a causa de los hechos victimizantes *"Estamos muy lejos de que ocupemos el mismo lugar con la misma dignidad, con el mismo pasado, con el mismo presente y el mismo futuro y un país en donde todos tengan la misma oportunidad de estudiar y trabajar, las mismas oportunidades son como eso, eso para mí es paz" (Entrevista realizada a M. 2023)*.

Lo que conlleva también la necesidad de escuchar y de perdón, incluso de segundas oportunidades para evitar la repetición (Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022), lo que N resalta llamando la atención sobre victimizaciones que a veces pasan desapercibidas, como es el caso de personas en habitabilidad de calle,

> *"(..)Que no fue solo por la drogadicción, sino porque no tuvieron a donde ir, eh prefirieron quedarse en la calle, hay muchas de ellas que sufren de depresión, problemas de ansiedad, entre otras cosas. Entonces ahí es cuando me di cuenta de que el mundo no es como a nosotros nos enseñan y hacen creer cómo son las cosas y en ese momento me di cuenta de que hay personas que merecen una segunda oportunidad." (Entrevista realizada a Ma. 2023)*

Esta lucha incluye cambios necesarios para el ejercicio de todos los derechos, de todas las personas dentro de la sociedad, en las entrevistas se dan ejemplos concretos de propuestas que se consideran necesarias para dotar a cada miembro de la sociedad colombiana de esta autonomía, como es el caso de la entrega de tierras y proyectos productivos en pro de la soberanía en cuanto a producción de alimentos que propone M para recuperar la tradición y vocación agrícola de Colombia, *"(..)que un país que pudiera volver al campo, que pudiera crecer en ese aspecto, que pudiéramos llegar muy alto en la seguridad alimentaria, en tener un pedacito de tierra para cada uno, de tener dignidad ecológica(...)" (Entrevista realizada a M. 2023)* tal vez inspirada en esos estudiantes que han sufrido de desplazamiento y en el auto reconocimiento de su origen campesino, *"(..) somos un país agrícola, orgullosamente agrícola, y que un país que pudiera volver al campo (...)"* (Entrevista realizada a M. 2023)

Otro ejemplo concreto es el que propone Ne con respecto a la educación, cuando denuncia las dificultades que devienen para la garantía de este derecho universal,

> *"(..)Tengo mucho la esperanza de que exista un cambio estructural en la educación y ese cambio estructural no es en el pago que nos den, no es que nos reconozcan más, en realidad es como el problema menor de todos, tiene que ver y no tiene que ver, el problema de fondo aquí si es que aulas de clase de 40 es muy complicado para dinamizar cualquier tipo de proceso (...)" (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Esta esperanza, que en la declaración de Ne se ejemplifica desde lo educativo, debido a la naturaleza de la investigación, también otorga un lugar importante a la solidaridad en todos los ámbitos de la sociedad, exhortando a que la ayuda de parte de quienes hayan ejercido violencias permita ir hacia una prosperidad común. *"(..) la gente que tiene cómo la plata ayudándolo a uno, por ejemplo, ayudando a una persona en malas condiciones, de pronto ayudando ahí, que no se maten por la plata, por el gobierno que se ayuden entre todos." (Entrevista realizada a J. 2023)*, J en esta última declaración

además visibiliza tipos de violencia que están asociadas a la codicia de ciertos sectores de la sociedad que incluso de manera inconsciente participan de estas violencias estructurales (J. Galtung 1998), lo que conlleva también un proceso de concienciación (P. Freire 2005) en el que estos actores aún no armados acepten su responsabilidad y sean convocados a la reparación de sus víctimas; deseo también presente en la declaración de Ne cuando propone una consideración total de la verdad desde todos los actores que intervienen en las violencias que victimizan la sociedad,

> *"(..)construir algo que esté por encima de cualquier filiación política, por ejemplo, este cuento de la verdad tendría que estar por encima "(..)de" y todos los actores tendrían que reconocerse como parte del problema, algunos como victimarios seguramente, también como ese doble papel de ser de haber sido víctimas y después ser victimarios". (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

Para el caso de la escuela, ese esfuerzo por la verdad incluye a docentes, quienes también están propensos a violentar a través de su práctica, incluso a partir de la reproducción de violencias estructurales, relacionadas con la reiterada exclusión, velando por la construcción de una escuela en

> *"(..) donde los maestros dejemos de tener la razón, en donde no descalifiquemos todo; no quiero seguir en una escuela que es adulto-céntrica. Que si tú ves nos negamos a darle participación a los saberes de los de los niños a la cultura de infancia, porque hay unas prácticas culturales a la cultura de los adolescentes, a las culturas de los jóvenes están muy excluidas de las dinámicas y de la cotidianidad de la escuela (...)" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Es por esto qué M invita a la capacitación continua de docentes que por la naturaleza de su rol profesional son la primera línea de resolución de conflictos en la institucionalidad escolar, partiendo de su experiencia como directora de HERMES, *"(..)es que los maestros deberíamos tener la misma formación que tienen los niños mediadores, porque es que los maestros no salemos resolver conflictos en el agua y muchas veces terminamos agravándolos; y, además, los maestros llegamos 'usted, ¿por qué hizo? y lo voy a sancionar, traiga su papá'(...)*" (Entrevista realizada a M. 2023)

En este sentido también M sugiere que la escuela, encabezando procesos de capacitación docente, debe considerar la importancia de las emociones cuando se le pregunta acerca de los aportes que haría a la práctica pedagógica HERMES, *"(..)Yo creo que una de las cosas que puede aportar, que yo veo fundamental es que la escuela tiene*

*que masticar el problema de inteligencia emocional y los mediadores deben recibir una capacitación extra acerca del problema de la inteligencia emocional" (Entrevista realizada a M. 2023)*, además de imaginarse un escenario educativo en el que sin importar el rol que se desempeñe todos *"(..)deberíamos tener acceso a la comprensión de la paz y desde lo académico, a veces siento que es que tenemos unos vacíos de formación impresionantes. Tú hablas de emociones con algunos compañeros y yo creo que, para mí, por ejemplo, ha sido un reto comprender esto de las emociones." (Entrevista realizada a M. 2023).* Y que esto redunde en las prácticas pedagógicas dentro del aula, pero también en el ámbito familiar *"(..) los papás sí creo que deberían tener oportunidad de recibir en las en los colegios educación emocional, educación, frente al conflicto y educación sobre el manejo responsable de las redes. (…) (Entrevista realizada a M. 2023).*

En síntesis, esta SIS es compuesta por deseos esperanzados en vencer la violencia estructural (J. Galtung, 1998) a partir del trabajo personal para encontrar la verdad, en busca de que se materialice en construcciones colectivas que comprendan que es necesario sanar a la sociedad,

> *"(..) que, si el país avanza hacia formas de participación más colectivas, que, si el país avanza en la comprensión de las minorías y la inclusión de las minorías con respeto y con dignidad, si logramos que la gente entienda que todos ocupamos el mismo lugar con la misma dignidad, sería suficiente" (Entrevista realizada a M. 2023).*

Aunando esfuerzos para que esta sociedad logre aprender que toda esa historia de violencia se puede transformar en,

"(..)Una sociedad que aprenda, que viva una cultura de paz, tiene que aprender a resolver los conflictos de otras maneras que no sean a través, por ejemplo, de la justicia y de la prisión de la cárcel, de la censura, del castigo, de la penalización, tiene que aprender a resolver las cosas de otra manera (…)" (Entrevista realizada a M. 2023).

### 4.4. Docentes Y Estudiantes Están Lográndo Transformar La Historia Violenta Del País

En las respuestas de quienes fueron entrevistados hay marcadas declaraciones que permiten evidenciar que **c**ada docente ha logrado llevar al aula discursos relacionados con la contención de arraigos violentos,

> "(..)nosotros les hablamos mucho a los muchachos y de pronto uno que otro se les olvida lo que uno les dice, pero alguna cosita de lo que tanto les hablamos a ellos les va a quedar y estoy convencida y estoy segura de que en algún momento ellos van a recordar, 'A mí me dijeron esto, Los profesores decían esto en el colegio', lo digo porque a mí me pasó también y yo al día de hoy muchas veces recuerdo, 'oiga sí, los profesores sí decían esto'" (Entrevista realizada a Y. 2023).

Estos discursos son fundamentados en la formación disciplinar, la experiencia, los referentes previos, los intereses particulares, entre otras instituciones sociales (C. Castoriadis. 2013), una de las más importantes influencias que se pueden confirmar en las respuestas, es la constitución del 91 (Corte Constitucional, 2024), además de los acuerdos de paz, en especial el realizado con las FARC EP, tal vez porque es el más cercano temporalmente, reconociendo sus avances para construir imaginarios inclusivos y formas de dialogar entre diferentes.

Llevar dichas voces al aula como lo relata Y constituyen procesos de los que no se puede calcular su impacto fácilmente, pues puede tomar tiempo para que se constate su efecto y depende de cada estudiante, por lo que tiende a no ser inmediato, generando frustraciones como las que describe Ne diciendo, *"(..) estas últimas semanas, yo le diría convivencialmente ha sido un desastre, pese a todo y le da a uno la sensación como que hombre, ¿dónde estoy?, O sea, todo esto que le estamos tratando de hacer, pero mire lo que está ocurriendo allá afuera (…)*" (Entrevista realizada a Ne. 2022); también, por parte de docentes se generan cuestionamientos problematizadores que intentan avizorar el impacto en el entorno de la comunidad *"(..)Esa reflexión también es complicada para uno como maestro ¿hasta qué punto todo el esfuerzo que uno hace como maestro tiene impacto afuera en los barrios? por ponerlo en lo más cercano." (Entrevista realizada a Ne. 2022)*

No obstante, esta frustración motiva procesos comprensivos de la realidad, especialmente cuando el docente se detiene a considerar lo que vive cada estudiante en su hogar, en su barrio, incluso en la misma institución educativa, renovando fuerzas para continuar esperanzadamente en compartir dichos discursos,

> "(..) hay muchos de esos estudiantes que también tienen problemas afuera y que muchas veces uno se entera, entonces ahí entramos nosotros de pronto de a poquitos a 'oiga venga, mire, piense así y manéjelo con calma, todas esas palabras

de aliento, todos esos diálogos que uno pueda tener con el estudiante, va a ser beneficioso para ellos (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023)

Estos procesos se llevan a cabo en las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio, pero también en el aula *"(..) los maestros en cada salón… ahí, con cada grupo y con cada niño, estamos tratando de transformar y de sanar esas formas de violencia que todos los días llegan aquí… aquí se replican y se reproducen (…)"* (Entrevista realizada a M. 2023) aun cuando no resuene como sería el ideal en esfuerzos similares entre estudiantes, *"(..) el colegio, los directivos, los profesores, los coordinadores, lo están intentando, sí, pero hay unos momentos, en los que a ellos ya se les sale de las manos y no pueden hacer nada porque los muchachos definitivamente no colaboran (…)"(Entrevista realizada a S. 2023)*

Esta tensión constante entre la frustración y la esperanza permite que tanto estudiantes como docentes ejerciten habilidades relacionadas con la solidaridad y la acción dialógica (P. Freire 2005) *"(..) por mi parte, vuelvo y digo, personalmente, pues obviamente los oriento, los guío, los ayudo, los escucho, porque también la escucha es fundamental (…)" (Entrevista realizada a Y. 2023)*.

La docente M nuevamente, dando un ejemplo de esos 'mecanismos de contención', hace mención del legado de la constitución del 91 (Corte Constitucional, 2024) comentando que gracias a las perspectivas que se presentan en este marco ha sido posible entregar espacios de construcción que permiten el ejercicio de otras formas de hacer comunidad por ejemplo a *"(..) los chicos de las barras de fútbol haciendo cursos de agricultura urbana con los habitantes de las localidades… esta es una acción que no se hubiese podido vivir antes, porque hay un espíritu diferente" (Entrevista realizada a M. 2023),* espacios que exigen a sus participantes la escucha de saberes de otras generaciones o culturas, venciendo el individualismo en pro de la construcción colectiva.

Estos aportes se han concretado también en la forma en cómo según estudiantes, algunas familias han contenido pautas de crianza violentas arraigadas por generaciones, como lo explica D a través exponiendo esa contención ayudada de la metaforización de un filtro,

> *"(..)Qué los papás, bueno, mis abuelitos los maltrataban, en el sentido de que les pegaban por todo, que llegaban borrachos y así. Lo que hicieron mis papás hicieron como un filtro, no dejaron pasar eso y empezaron a darnos cosas buenas, y de esas cosas buenas he demostrado que sí ha funcionado en mi núcleo familiar no soy lo que es mi papá, (...)" (Entrevista realizada a D. 2023),*

En las respuestas de estudiantes también se pueden observar referenciadas actuaciones conscientes ligadas a la contención de arraigos violentos *"(..) yo antes, era muy impulsivo… me decían algo y yo lo devolvía o hacía… ahorita es como más pensativo de que me está tratando mal, bueno, déjemelo que me trate mal y ya, no pienso en armar el problema (...)" (Entrevista realizada a D. 2023),* está afirmación da cuenta de la reflexión intencionada que el estudiante ha generado para evitar prácticas violentas que antes ejercía; además es capaz de comprender que en las violencias que sus pares ejercen hay necesidades de expresión que no juzga como malas *"(..) no pienso en armar el problema, porque no le veo necesidad de buscarle problemas cuando usted no está haciendo nada malo (...)" (Entrevista realizada a D 2023);* D propone desde su experiencia el uso de la razón para *"(..) hacer que las demás personas caigan en cuenta los errores que están cometiendo. En eso y en que me pueden tener a mi para lo que necesiten, si necesitan desahogarse, necesitan hablar, más es en lo personal (...)" (Entrevista realizada a D. 2023)*

Otro ejemplo es la declaración de la estudiante V cuando al contestar a la pregunta ¿que aportaría a la cultura de paz responde?, *"(..) yo misma creo que sería como desde dar ejemplo, de que, o sea, si uno tiene un conflicto no debería ir a hacerlo directamente a la violencia, sino intentar razonar y de poco en poco la gente va entendiendo." (Entrevista realizada a V. 2022),* aunque en este caso continúa considerando la violencia como una opción posible, la estudiante propone como primera opción intentar razonar para entenderse con sus pares.

Esta actuación da cuenta de un proceso de contención de arraigos violentos que se puede evidenciar de manera similar en declaraciones como la de la docente M cuando indica *"(..) yo parto del principio de que la paz es primero, es una forma de convivir en la cual yo acepto que hay conflictos. Pero que tengo una disposición para enfrentarlos y solucionar. O por lo menos aportar mi deseo de quererlo solucionar." (Entrevista*

*realizada a M. 2023);* se visibiliza también estos procesos en la declaración de D cuando indica *"(..) qué haya cultura de paz y tenemos cultura de paz, más que todo son los principios de, de respetar, de hacerse respetar y de no maltratar."* (Entrevista realizada a D 2022)

También es evidente esta contención en procesos personales de cada estudiante, *"(..) lo he tomado yo desde muy pequeña, entonces como que para mí es difícil cambiarlo, lo he ido cambiando así porque yo antes era peor, ¡Eh! esto que como digamos sería como que cambiar eso, cambiar como que lo explosivo y lo tan directa (...)"* (Entrevista realizada a S. 2023) que además repercute en actuaciones hacia la transformación de su ser.

Es importante resaltar también que, así como hay una relación simbiótica entre las violencias que se ejercen en el entorno y sus reproducciones dentro del aula se puede constatar también este tipo de relación en prácticas relacionadas con la cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), toda vez que las transformaciones que estudiantes y docentes logran en casa son llevadas a la institución escolar

> *"(..)la cultura que se tiene, la cultura que se aprende, porque como le dije anteriormente, es algo que nosotros empezamos a aprender en la casa, se aprende en la casa y es lo que yo voy a mostrar, entonces yo lo muestro en la evidencia de mi casa de mi hogar, con mi esposo, con mis hijos, con mis padres, con mis hermanos." (Entrevista realizada a Y. 2023)*

Este tipo de reflexiones con sintetizadas en declaraciones como la de la docente C realiza al promover reflexionar acerca de la necesidad de dar continuidad a *"(..) unos trabajos propios muy importantes que hacer, somos una cultura violenta y violentada, históricamente, o sea, no en vano tenemos y ejercemos la violencia que ejercemos, entonces creo que sí debe haber unos procesos de sanación individual y colectiva (...)" (Entrevista realizada a C. 2023).*

La docente M las implementa no solo en la convivencia cotidiana, también en su práctica educativa en aula cuando cuestiona a través de sus actuaciones la obligatoriedad de lograr ideales esperados por los adultos (C. Skliar 2010),

> *"(..) ser buenos, ni tienen que tener la mejor nota, que el esfuerzo que tú haces y lo haces con ética, con disciplina y con respeto en el aula es válido, no importa aprender del error, por ejemplo, es otra cosa básica que he tratado de*

> *qué al niño, a los niños y a las niñas desde el comienzo de la clase se les dice, errar es válido, no importa que no tengas todo bien, no importa, lo hiciste" (Entrevista realizada a M. 2023)*

Lo que complementa consensuando con sus estudiantes las formas de evaluación, *"(..)generalmente en el aula yo no evalúo, de prácticamente el 90% de las clases se las evalúan, evalúan su producto entre todos lo evalúan con un compañero, con tres compañeros" (Entrevista realizada a M. 2023)* velando así por la autonomía y praxis reflexiva de sus estudiantes en pro de una *"cultura que respete la integridad de los niños, por ejemplo, porque yo pienso que una de las raíces de la violencia, es pensar que los niños nos pertenecen y qué podemos hacer con ellos lo que queramos, entonces los vulneramos en todos los sentidos." (Entrevista realizada a M. 2023)*

Es entonces valido decir que cada docente y estudiante realiza actuaciones que poco a poco, paso a paso, resistiendo a la frustración y a la desesperanza heredada de una historia violenta, evitan que ese legado se perpetue, *"(..)Es complicado, uno quisiera pensar, que sí tiene un impacto grande, que bueno y ese es el propósito, al menos una vida que se logre rescatar… al menos algún estudiante que se logre abstraer de esas situaciones." (Entrevista realizada a Ne. 2022)* a través de una cultura de cuidado y de amor que se piensa una sociedad en paz que se está construyendo en gran parte desde la escuela.

# CAPITULO V
# CONCLUSIONES

En el marco de los objetivos planteados para la investigación que buscaba interpretar los imaginarios sociales de paz que tienen los docentes y estudiantes que participan en 3 experiencias pedagógicas institucionales del Colegio IED Paulo Freire, las cuales desde sus prácticas y discursos a portan a la construcción de la paz y la convivencia escolar.

Es así como desde la entrevista y los relatos de los actores que participan en: Danzarte Freiriano; Golombiao y el proyecto Hermes, se encontraron un grupo de significaciones imaginarias sociales que pueden definirse como instituyentes, en tanto plantean nuevas miradas a la construcción colectiva de cultura de paz, el trabajo o sentido del cuerpo y de las interacciones escolares; Significaciones que se agrupan denominadas así Paz como construcción común: sinergia en la búsqueda de la empatía; Paz a través del cuerpo: Movimiento para Sanar; Paz como renuncia Parcial a la Competencia; y, por último, Paz como contención de arraigos violentos.

Teniendo en cuenta estas SIS se concluye que:

- La paz necesita de la comunicación continua con la diferencia, entendiendo que dentro de la institucionalidad escolar todas las voces, las de estudiantes, padres, administrativos, docentes y docentes directivos, entre otras, son capaces de aportar para concertar de manera dialógica relaciones armónicas; sin olvidar la importancia de voces emergentes como las de comunidad LGTBIQ+ o la de los migrantes, considerando además los derechos del medio ambiente y quienes están constantemente protegiéndolo, lo que llevaría a la renovación del pacto social que vela por fortalecer la sana convivencia, dentro y fuera de la institución, facilitando la definición de objetivos comunes que promuevan la construcción de lazos, de redes de apoyo y de espacios de planificación colectiva que articulen las apuestas de dichas voces que hoy son ejecutadas a través de caminos separados.

- Las generaciones más jóvenes quieren participar, exigen ser escuchadas, especialmente en espacios de decisión, pues su voz tiende a ser invisibilizada por la adultez, lo que los puede llevar a expresarse a través de violencias conscientes o inconscientes, teniendo en cuenta que dicha invisibilización es generada en gran medida a concepciones tradicionales de la educación en la que la mirada adulta es valorada como superior.

- El Entendimiento de lo que siente la otredad, velar por que la otredad sea consciente de lo que cada uno siente, llevando a construir empatía, para vencer el miedo beneficioso para ciertos intereses, ya que el miedo tiende a romper los tejidos sociales y la posibilidad de organizarse en colectivo, al disminuir la posibilidad de confiar en la otredad, estos procesos de desintegración del tejido social se pueden contrarrestar a través del amor y las ganas de ayudar solidariamente a las otras y otros.

- La búsqueda colectiva de cuestionar la visión de autoridad dentro de la institucionalidad, o fuera de ella, refiriéndose por ejemplo a la interacción con jefes de familia o autoridades policiales, permite su reformulación crítica a través de la generación de espacios que posibiliten otro tipo de relacionamientos, rompiendo con el esquema de la estructura academicista que implica la calificación o el castigo, permitiendo el establecimiento de lazos basados en la escucha, el entendimiento y la búsqueda de acercarse al cumplimiento de objetivos colectivos como los que implica la construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

- Como sociedad es necesario velar por priorizar la realización constante de lecturas de la realidad reflexivas que se construyan a través de procesos dialógicos basados en sentimientos empáticos, que no solo giren alrededor de las problemáticas dentro de la institución, si no, también sobre el entorno y el contexto del estudiante, promoviendo su institución continua a través de relacionamientos horizontales fundamentados en principios democráticos entre docentes, estudiantes sin discriminar su edad y otros actores involucrados directa o indirectamente con el aula, padres de familia o directivos docentes, por ejemplo, demanda tiempos específicos que pueden llegar a entrar en tensión con los

planes de estudio preestablecidos por el colegio; institucionalizar dichos tiempos al considerar su importancia puede tener un impacto mayor incluso que los avances académicos, sobre la convivencia y la construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), más si esta priorización se entiende como aporte a la labor docente, en la medida que ignorar dichas problemáticas obstaculiza evidentemente la comunicación de conocimientos disciplinares.

- Entregar oportunidades de ejercer cuidados sobre sí mismo y sobre la otredad, incluyendo la otredad entorno, es decir el medio ambiente, visibiliza la importancia de asumir responsabilidades, pues aporta a la construcción de autonomía que repercute incluso en las formas de solucionar conflictos, venciendo divisiones justificadas en prejuicios, estigmatizaciones o divisiones nominales (ñero, inteligente, cucho, por ejemplo) facilitando una comunicación dialógica fundamentada en la valoración de los aportes de la diferencia, de la diversidad, en pro de dilucidar en colectivo caminos para el ejercicio pleno de los derechos y la construcción colectiva de verdad y procesos de reparación.
- La cotidianidad ya está permeada por discursos relacionados con la paz, en gran medida gracias al trabajo pedagógico realizado por docentes; cada docente imprime en ellos las construcciones que ha realizado apoyándose en su acervo cultural, su formación profesional, su historia de vida, su trasegar colectivo y sus intereses particulares, sustento en el cual desde hace décadas se vienen afianzando transformaciones estructurales necesarias para seguir construyendo una *"cultura* para hacer las paces" (Francisco A. Muñoz 1999, aun en contra de las incoherencias administrativas que devienen del manejo de las políticas públicas por parte de gobiernos y directivas desconectadas de la realidad local y nacional.

- Las aulas deben ser transformadas a través del fomento de la participación estudiantil, hecho que confronta la visión tradicional de educación pues valida la necesidad de decisión del estudiante, permitiéndole acceder a la construcción de conocimiento desde su infancia en comunión con sus docentes, rompiendo barreras de relacionamiento e ideas impositivas que deshumanizan al punto de pretender que cada

estudiante es apenas un depósito de información (P. Freire 2005), en lugar de ello, al poner a dialogar todas las voces involucradas, al conocer sus lugares de enunciación y permitir el ejercicio de un papel activo en la configuración de su realidad cada estudiante puede llegar a generar autonomía, responsabilidad, empatía, respeto, solidaridad, amor, entre otros sentimientos y valores que son considerados aquí como precursores de sentido para la vida, dando vías alternativas a la desesperanza que produce una visión de la realidad estática, entendida como gatilladora de procesos depresivos, adicciones y otros procesos autodestructivos.

- La escuela tradicional se relaciona con el cuerpo a partir de la dominación, lo que limita su capacidad de contacto con el entorno, por ende, el aprendizaje a través de todos los sentidos, incluso en lo que se refiere a la paz, lo que requiere una sensibilización colectiva acerca de su importancia, que permite hacer conscientes las sensaciones que afianzan conocimientos relacionados con estar en paz, que a su vez provee herramientas de comunicación con la otredad que muchas veces son relegadas a un segundo plano dentro del aula.

- Las experiencias pedagógicas ligadas a lo artístico proveen espacios en los que estudiantes y docentes se pueden relacionar con el cuerpo desde perspectivas afines a la cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), en la medida que se ejercitan procesos que están ligados directa o indirectamente a la sanación de heridas generadas por actuaciones violentas, al permitir liberar o expresar tensiones, compartiendo con sus espectadores mensajes aprehendidos (P. Freire 2005), a través de la riqueza sensorial del cuerpo, al mismo tiempo, este tipo de compartir afianza lazos horizontales entre diferentes y previene expresiones violentas enlazadas a los miedos instintivos a la diferencia que representa la otredad, auspiciando sentires colectivos que remplazan dichos miedos, fundamentándose en la tranquilidad, el sosiego y la confianza.

- Lo que es aprehendido con el cuerpo a través de, por ejemplo, experiencias artísticas y/o deportivas, entre otras, dependiendo de los intereses personales, se comparte de maneras mucho más integrales que el mero ejercicio discursivo que prima en la labor

académica tradicional, además, su propensión a ser observado por un auditorio o público promueve el ejercicio de la interpretación, que nutre la capacidad analítica y reflexiva de sus espectadores, aportando así a la capacidad de aprehensión (P. Freire 2005) de participantes y espectadores en el aula, constituyendo un campo fértil para el aprendizaje de saberes disciplinares; a la vez, al permitir una conexión reflexiva con lo que se siente, fortalece la auto gestión emocional y la empatía, estos saberes facilitan el entendimiento de lo que siente la otredad, lo que genera una mayor conciencia de lo que genera en si mismo y en la otredad las acciones violentas.

- El cuerpo es capaz de expresar entre otros sentimientos como la frustración, pero también la satisfacción, estar atentos a interpretar las señales que comparte, pues son un indicativo del impacto real de las violencias, puede evidenciar, a través de su observación profunda relaciones con patologías o dolencias mentales y físicas, lo que da la posibilidad de construir formas de tratamiento, incluso sanación a dichas problemáticas desde lo pedagógico, aspirando a acrecentar los efectos benéficos de los aprendizajes que tanto estudiantes como docentes tienen en el aula, estos saberes son relacionados por los docentes con la cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), pues permiten enfrentar traumas psicosociales (I. Martín-Baró, 1990) relacionados con acciones violentas, en la cotidianidad de la institución escolar.

- Se establece por parte de estudiantes como prioritario entablar con los docentes un relacionamiento que implique una visión más integral de a quienes enseña, en el que el ejercicio pedagógico tenga en cuenta una mirada profunda de lo que sienten y piensan. Esta demanda además es reciproca, pues como docentes también se denuncia la falta de interés por el reconocimiento de su humanidad y de la poca intensidad de las búsquedas actuales de su bienestar como colectivo magisterial; la falta de consciencia de estas otredades, protagonistas de esta investigación, se vinculan aquí con la deshumanización, reproducción a rajatabla del desarrolló de las relaciones de convivencia en el resto de Colombia, llevando a identificar síntomas como el miedo, la desconfianza, la inseguridad, entre otros, pues la otredad es mirada como enemiga de la paz propia, lo que, así como en la escuela, tiende a limitar la capacidad de movimiento del cuerpo, entendiéndole como

inherente a su capacidad de expresión. Estas reflexiones fundamentan la aspiración, especialmente por parte de docentes a contar con institucionalidades del estado en todos los rincones del territorio nacional que vayan más allá de la acción represiva, Casas de cultura, por ejemplo, promoviendo la expresión integral y la comunicación entre diferentes, en pro de humanizar cada cuerpo, incluso el cuerpo de lo no humano, el entorno, su flora y su fauna, pues se considera elemental para prevenir su victimización o revictimización.

- La consolidación de espacios que velen por la humanización de la diferencia, a través del cuerpo como los propuestos en la conclusión anterior, o incluso otros pretextos dependen de la atención y robustes con que el estado aborde dichas carencias, además de la consabida falta de inversión social que ha acaecido en los territorios durante décadas de abandono estatal, también se aspira por parte, especialmente de docentes a transformar la valoración del rol del artista o el deportista a través de recursos que velen por su profesionalización, entendiendo el nivel de importancia de sus aportes a la construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999).

- En el aula es posible construir relaciones similares a las que se construyen en casa, ya sea reproduciendo las formas de violencia instauradas en las pautas de crianza o remembrando la paz que algunos estudiantes viven en el hogar, buena parte de estas sensaciones están ligadas a las maneras en cómo se evalúa a los estudiantes, generando críticas a los sistemas de evaluación basados en el prejuicio, en el castigo y en el refuerzo negativo o positivo que se origina desde quien representa la autoridad, generalmente el docente, estas prácticas al ser consideradas violentas por estudiantes son constantemente comparadas con formas más solidarias en las que la corrección está basada, en lugar de en el señalamiento, en la aspiración a construir aprendizajes que no tienen miedo de la equivocación.

- Mover el cuerpo de manera intencionada, como lo permite la danza folclórica, es un ejercicio sanador que rompe con la monotonía del aula tradicional, libera de tensiones acumuladas en espacios que influyen en la institucionalidad escolar, como el hogar o la calle, movilizando hacia relaciones horizontales al promover la interacción con la

diferencia que suponen los cuerpos de docentes y estudiantes de otras edades o grados, pero también con la de otras identidades, por ejemplo, la campesina, permitiendo entrar en contacto con el decir y hacer social (C. Castoriadis. 2013) de otras culturas a través del folclor expresado en sus musicalidades y formas de bailar, dejando entrever cuestiones relacionadas a la manera en cómo se han sobrepuesto esas identidades a la violencia histórica que ha sufrido el país.

- La competencia mal direccionada es detonante o validación de violencias, por lo que se insta a quitarle su valoración como fundamental para el desarrollo de actividades académicas en el aula, tal como lo establece la educación tradicional, teniendo en cuenta que la competencia al tener una valoración protagónica en las prácticas pedagógicas tiende a degenerar en la necesidad apremiante de superar a como dé lugar a la otredad o producir sentimientos relacionados con la comparación que afectan la autoestima y la capacidad de relacionarse con la otredad, auspiciando la exclusión de quienes parecen ser más débiles o 'perdedores', lo que debilita oportunidades de construcción de lazos de colaboración entre diferentes, por lo que docentes y estudiantes proponen darle prioridad a la construcción de tejidos fundamentados en la bondad o en la solidaridad, partiendo de principios encaminados a reconocer como validos los esfuerzos realizados por cada estudiante, siendo valorados desde las posibilidades particulares de cada quien, incluyendo criterios relacionados con su historia de vida, su proceso académico, sus dificultades físicas o cognitivas y la capacidad de evaluarse a si mismo de manera consciente, respetuosa, disciplinada y ética, reconociendo además que estos procesos aportan también en la gestión autónoma de conflictos por fuera del colegio, pues al momento de solucionarlos estará más presente la intención de conciliar por encima de la de ganar.

- A través de la competencia se incurre en la comparación, que tiende a visibilizar defectos en la otredad o fomentar discursos de odio relacionados, por ejemplo, con el racismo, la homofobia y la xenofobia, lo que da lugar a victimizaciones que se normalizan con el fin de superar o anular la otredad, asumir de forma reflexiva esa búsqueda de ser más que la otredad, permite fortalecer procesos solidarios que están relacionados con la

visión que propone Paulo Freire (2005) cuando enuncia que solo se puede ser más si quienes están alrededor también logran superar sus carencias, valorando la praxis dialógica y colectiva como la forma de humanización por excelencia de las sociedades en busca de su liberación.

- Se necesitan el fortalecimiento o la creación de más espacios en los que la competencia es abordada de manera crítica y no como fundamental, alrededor del arte y el deporte, por ejemplo, en la medida que los conocimientos que se aprehenden en dichos espacios tienen un impacto benéfico, confirmado en las declaraciones de quienes participaron en este ejercicio investigativo, no solo dentro de la escuela, también en la cotidianidad de la comunidad, puesto que en lugar de anular o alejar de la otredad se encuentran caminos para compartir solidariamente aun en medio de la diferencia y la diversidad, superando los miedos e inseguridades que se inculcan a través de la comparación y la búsqueda de superioridad. Se resalta así el papel de quienes a través de reflexiones relacionadas con la competencia han encontrado sentido en relaciones basadas en el compartir o el brindar ayuda, valorando la diferencia desde ópticas con mayor grado de complejidad que el superar a la otredad.

- Los traumas psicosociales (I. Martín-Baró, 1990) redundan en actuaciones violentas que son reproducidas en la institucionalidad escolar, estas actuaciones denominadas aquí como arraigos violentos son ejecutadas y normalizadas incluso cuando las personas tienen conocimientos suficientes para optar por otra clase de comportamientos más afines a la cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), debido en buena parte a una realidad llena de injusticias que Galtung (1998) clasifica dentro de la violencia estructural, esta causalidad afecta las relaciones convivenciales dentro de la escuela y de manera más específica las dinámicas dentro del aula, lo que implica obstáculos para el compartir de conocimientos disciplinares dispuestos en los planes de estudio de la institución; las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio al ser transversales al trabajo por áreas en el aula, complementan el esfuerzo docente y estudiantil desde perspectivas que se acogen a la integralidad del ser humano y de su entorno, velando por consolidar formas de gestión de las emociones, sensibilidades

empáticas, construcciones colectivas de alternativas a la violencia, recreación de la verdad y el conocimiento para evitar optar por imposiciones.

- Los conocimientos aprehendidos (Freire. 2005) en las prácticas pedagógicas seleccionadas para este estudio tienen ya influencias confirmadas en las dinámicas convivenciales entre estudiantes, pero también en la reflexión o transformación sobre las dinámicas familiares y comunitarias a las que muchas veces se reacciona con indiferencia, lo que exhorta a institucionalidades relacionadas, tales como directivos docentes, gobierno distrital y nacional a promover su fortalecimiento incluso si esto riñe con las concepciones que han sido hegemónicas basadas en modelos educativos o políticas públicas basados en preceptos neoliberales que ignoran convenientemente las causas reales de las problemáticas relacionadas en este informe.

- Los procesos introspectivos son útiles no solamente para entender lo que se siente, también para identificar lo que siente la otredad, el realizarlos desde esta perspectiva permite generar reflexionar acerca del impacto que tienen las acciones propias y solidarizarse con lo que sienten otros seres, lo que permite fundamentar conscientemente acercamientos a la otredad desde la solidaridad, la comprensión, él deseo de ayudar y la empatía; no obstante, estos procesos al ser personales aunque pueden ser orientados por docentes u otros mediadores, no se debe olvidar que solo si son procesos autónomos, verdaderamente se afianzan en el estudiante, mensaje que también debe ser aprehendido por estudiantes en la medida que pueden generar frustraciones, es decir, si se quiere ayudar, se debe estar también estar dispuesto a gestionar emocionalmente que no siempre tienen el impacto que se quisiera, fomentando el asumir responsabilidades de cuidado, pero también el hecho de que cada quien es libre de vivir su proceso de forma independiente, por lo que la construcción de verdad y de alternativas de reparación o superación del conflicto depende inherentemente de quienes están siendo afectados.

- Como docente se violenta a estudiantes a través de prácticas arraigadas culturalmente, como la clasificación, la calificación o la actuación punitiva normalizada en la educación tradicional, por lo que se hace necesario realizar procesos de reflexión

constantes del accionar pedagógico en el aula y en la institucionalidad escolar en general, teniendo en cuenta que hay diferencias generacionales (C. Skliar, 2010) con quienes son más jóvenes, al punto de dejarse conmover por sus historia de vida, sus dificultades, sus aspiraciones y sus emociones, pues en esas aristas es que se fundamentan diferentes formas de ver y asumir el mundo, esta praxis (P. Freire) en el accionar pedagógico además impulsa en el estudiante sentirse apoyado, guiado, soportado, incluso amado, en lugar de juzgado u oprimido (P. Freire 2005), lo que promueve que a la larga estos procesos reflexivos ocurran aún sin la presencia de un adulto, facilitando que tanto docentes como estudiantes revisen continuamente esos arraigos violentos, a partir de su análisis reflexivo, con la esperanza de evitar reproducirlos en el aula y en la cotidianidad, promoviendo gestionarles de manera autónoma y en colectivo para que dichas reflexiones devengan en caminos para superarles o contenerles.

- Comunicar de forma dialógica (P. Freire, 2005) en el aula y en las prácticas pedagógicas la información disponible acerca de actuaciones violentas es una necesidad apremiante, ya que, al promover la concienciación (P. Freire, 2005) sobre estos hechos en cada miembro de la comunidad educativa, especialmente niños y niñas, se logra generar procesos reflexivos que permiten construir caminos alternativos de relacionamiento, fundamentados en el empoderamiento autónomo de su realidad individual y colectiva, lo que es contrario a la normalización de dichos comportamientos que en suma fomentan su reproducción. Los procesos que llevan a cabo docentes y estudiantes con este enfoque tienden a ser subvalorados o ignorados, incluso estorbados, por lo que sus participantes y directores persuaden a fortalecerlos, respaldarlos, apoyarlos y consolidarlos como propuestas transversales con la misma importancia que los planes de estudio de la institución.

- En el colegio se debe dar espacio institucional dedicado específicamente al rescate de los aportes de marcos jurídicos como los establecidos en la constituyente del 91(Corte Constitucional, 2024) y los procesos de paz que se han realizado con grupos armados como el que realizó el estado con las FARC EP, ya que proveen información valiosa y normatividades construidas desde referentes acreditados e incluso experiencias de

construcción de cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999), considerando conceptos como los derechos humanos, los derechos del medio ambiente, la justicia restaurativa, la búsqueda de paz como la principal responsabilidad del estado, entre otros discursos que dan lugar a reflexiones que velan por la humanización de los territorios y de las prácticas de quienes los habitan; sumado a esto, al estudiar dichos marcos, se realiza un esfuerzo por denunciar y analizar críticamente las miradas que optan por una perspectiva simplista que apela a solucionar los conflictos a partir de la intencionalidad de eliminar la diferencia a *"(..)*sangre y fuego", lo que corresponde a intereses de poderes económicos y belicistas que en gran parte han sido responsables de la generación de las violencias históricas en el país.

- En la medida que la verdad y la reparación se constituyan como prioridades cada actor de la sociedad puede considerar su grado de responsabilidad en la lucha colectiva necesaria para superar las causas de la violencia estructural (J. Galtung, 1987), lo que obliga también a asumir tareas de transformación de sus prácticas; para el caso del docente en este informe se visibilizan tareas que exhortan a reflexionar acerca de sus actuaciones como posibles hechos victimizantes, relacionadas con la dominación, la punición, la clasificación de estudiantes sin valorar sus aportaciones desde la diferencia, la idealización de valores propios como los únicos posibles, el adulto-centrismo en el aula, la poca gestión emocional, entre otros.

- La cultura para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999) no son solo procesos relacionados con la convivencia en un territorio o institucionalidad, pues depende de la exigencia solidaria de dignidad e igualdad para todos los grupos sociales que los habitan o integran, como lo dice la constitución política *"(..)Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica." (Corte Constitucional, 2024)*, por lo que las prácticas pedagógicas seleccionadas para este informe de investigación son reconocidas aquí como iniciativas formuladas y ejecutadas en busca de la garantía de derechos inalienables como la vida, el libre desarrollo de la

identidad, la educación, entre otras, ya que, además de las relaciones obvias entre su intencionalidad primordial, artística, deportiva o conciliadora y la paz, a través de estas se promueven tanto en docentes como en estudiantes reflexiones amplias acerca de las problemáticas de la sociedad colombiana, que constituyen insumos sustanciales para la superación de las causas estructurales que mantienen a la mayoría de la población del país en condiciones que les victimizan y vulneran.

# BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Ariza, Laura Alexandra. (2017) Educar Para La Convivencia: Competencias Del Docente Para Promover La Inclusión Escolar De Niños, Niñas Y Jóvenes Desvinculados De Los Grupos Armados Ilegales En El Contexto De Transición Hacia El Postacuerdo. Pontificia Universidad Javeriana.

Amézquita Aguirre, Luisa. Trimiño Velásquez, Celina. (2020) Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira. https://doi.org/10.19053/01227238.1191 (Corte Constitucional, 2024)8

Anzaldúa Arce, Raul (2012) Imaginario Social: Creación de Sentido. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Arenas Ortiz, M (2012) Concepciones Acerca De La Paz Desde La Perspectiva De Los Estudiantes Del Magisterio. [Tesis doctoral, Ciencias De La Educación] Universidad de Granada Tesis Doctorales.

Aron, Ana María. Neva, Milicic. Iván, Armijo. (2012) Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Arenas Montenegro, Carolina Jazmín. Barreto Sarria, María Fernanda. (2019) Paz Y Convivencia Desde El Contexto Escolar Una Mirada Desde Las Voces De Los Niños Y Las Niñas De Grado Transición En Tres Instituciones Educativas De Bogotá, D.C. Pontificia Universidad Javeriana

Bárcena, Fernando, (2009), *"(..)*Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones", Revista Todavía, Buenos Aires, núm. 21, may., pp. 6-9.

Bocanegra, Elsa María. (2007) Del Encierro Al *"(..)*Paraíso" Imaginarios Dominantes En La Escuela Colombiana Contemporánea: Una Mirada Desde Las Escuelas De Bogotá. Universidad De Manizales CINDE. [Tesis Doctoral]

Villamil, Elías (2021) Jóvenes Se Gradúan Como Facilitadores En Construcción De Paz Y Reconciliación. Bogotá. https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/110-jovenes-seran-facilitadores-de-paz-y-reconciliacion-foto

Martín-Baró, Ignacio (1990) Psicología Social de La Guerra: Trauma y Terapia. UCA Editores. San Salvador.

Bourdieu, P. (2013) Entrevista A Pierre Bourdieu - La Lógica De Los Campos: Habitus Y Capital. Sociologos. http://ssociologos.

Bustelo Graffigna, Eduardo (2012) Salud Colectiva. Buenos Aires. 8(3):287-298, septiembre - Diciembre, 2012

Castoriadis, Cornelius (1993). 1ra edición (1983). La institución Imaginaria de la Sociedad. Tusquets, Vol. I y II

Castoriadis, Cornelius. (2013) 1ra edición (1983). La institución imaginaria de la Sociedad. Tusquets Editores.

Céspedes, Sandra Milena (2015). Disposiciones, trayectorias e imaginarios sociales de Estado y ciudadanía en el proceso de reintegración de guerrilleros y paramilitares en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, 38(1), 185-209.

Cegarra, J. 2012. Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. Cinta de Moebio. (43): pp. 1-13.

Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) Hay futuro si hay Verdad. Informe Final. Hallazgos y Recomendaciones. Biblioteca Nacional de Colombia

Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) Hay futuro si hay Verdad. Informe Final. Mosaico Metodológico. Escuelas de Palabra. Biblioteca Nacional de Colombia.

Corte Constitucional (2024). Constitución Política de Colombia 1991 (Corte Constitucional 2024). Consejo Superior de La Judicatura. Centro de Documentación Judicial (CENDOJ). Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2015) Decreto 1038 de 2015 - Gestor normativo. (s. f.). Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735

Escobar Villegas, J.C. (2000) Lo Imaginario. Entre Las Ciencias Sociales y La Historia. (1. ª ed.) Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Fisas, Vicenç. (2001) Cultura de Paz y Gestión de Conflictos. Icaria/Antrazyt/UNESCO.

Foucault, Michel (2002) 1ra edición (1976) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Foucault, Michel (1968) Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores Argentina.

Franco Franco, M.C (2012) Iniciativas De Construcción De Paz Desde La Sociedad Civil En El Marco Del Programa De Desarrollo Y Paz Del Magdalena Medio: Estudio de Caso: La Asosiación De Campesinos Del Valle Del Río. [Tesis Pregrado] Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora Del Rosario.

Freire, Paulo (2005) 1ra edición (1970) Pedagogía Del Oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1971). La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores

Funes Lapponi, Silvina. (2000) Resolución De Conflictos En La Escuela: Una Herramienta Para La Cultura De Paz Y La Convivencia. Contextos Educativos, 3 91 (Corte Constitucional, 2024)-106.

Galindo, A. (2022) Reconocimiento y Empoderamiento Pacifista del Docente Para La Construcción De Una Cultura De Paz En Colombia Desde El Enfoque De Las Capacidad. [Tesis Doctoral] Universidad Carlos III de Madrid.

Galindo, A. (2023). Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia. Márgenes, Revista de Educación

de la Universidad de Málaga, 4(1), 71-93. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909 DOI: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909

Galtung, Johan (1998) Tras la Violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gogoratuz.

Galtung, Johan (1987): Gandhi oggi, Turín, Abele.

Garzón Valle, Alexander (2016) Imaginarios Urbanos Y Apropiación Del Espacio Público Por Parte De Estudiantes De La IED Castilla. Universidad Nacional de Colombia.

Giroux, Henry (1990). Los Profesores Como Intelectuales. Paidós.

Grupo de Investigación Infancias (2008). Imaginarios De Infancia Y la Formación De Maestros. Instituto Para La Investigación y El Desarrollo Pedagógico IDEP.

Hernández Delgado, E. (2014) Empoderamiento Pacifista de Experiencias Comunitarias Locales En Colombia (1971-2013). [Tesis doctoral, Instituto de la Paz y Los Conflictos]. Editorial de la Universidad de Granada

Hobbes, Th omas (1993) *"(..)*Leviathan". In Great Books of the Western World. Nº 21. Chicago: Encyclopaedia Britannica, inc. 43-283 pp.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Grijalbo.

Honneth, A. (2007). Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento. Katz Editores.

Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz Editores

Jaramillo Herrera, J. (2016) Movimiento Minga-Congreso De Los Pueblos, Su Empoderamiento, Expresión De Paz: ¿Imperfecta? Integral-Transformadora, Colombia Años 2000-2013. [Tesis Doctoral, Historia y Arte]. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. http://hdl.handle.net/10481/44302

Jares Xésus R. (2004) Educar Para La Paz En Tiempos Difíciles. Bakeaz

Jares. Xésús R. (2001) Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia. Editores: editorial popular. España

Jares. Xésus R (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar [versión electrónica]. Revista iberoamericana de educación, 15. Recuperado el 10 de julio de 2018, de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm..

Jiménez Bautista, Francisco. Barrientos Soto, Andrea (2018) Buscando cartografías de paces: la paz resiliente". En Enfoques contemporáneos para los estudios de paz, editado por Dora Elvira García-González. CONACYT / Tecnológico de Monterrey.

Jiménez Rueda, Viviana Marcela. (2016) Imaginarios Sociales Sobre Violencia En La Infancia: Construcción De Las Prácticas Culturales. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Langle de Paz, Teresa. (2018) La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones. Anthropos.

Lederach, John Paul (2000) El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz. Catarata.

López, Rueda Blanca Aracely y Gómez Mora Héctor Mauricio (2020). Imaginarios sociales sobre el territorio y los retos que desencadenan para construir paz en Colombia. Palobra, 20(2), 251-272. 10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3318

Martínez Guzmán, Vicent (2001) Filosofía para hacer las paces (Francisco A. Muñoz 1999). Barcelona. Icaria

Mejía Espinosa, María Emilia, (2016) Condiciones Para Que El Ámbito Escolar Sea Un Escenario En El Que La Memoria Pueda Facilitar El Tránsito Hacia Una Cultura De Paz En Colombia. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20613

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Población afectada por la violencia. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84293.html

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994/ Ley General de Educación. 8 feb. 1994, Recuperado 25 Enero 2024 www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Mendoza, Nidia. Molano, Frank. (2009) Voces De La Historia, En La Reconstrucción de Memorias De La ACVC. Agencia de Prensa Rural. https://prensarural.org/spip/spip.php?article186

Moreno González, M.C. (2017) La Lúdica Y El Diálogo En La Cultura De Paz En Niños De Edad Preescolar. [Tesis Pregrado] Pontificia Universidad Javeriana

Moreno Millán, F (2014) El Concepto de Paz En La constitución de 1991 (Corte Constitucional, 2024): Reconstrucción Dialéctica De Su Significado A Partir De La Jurisprudencia De La Corte Constitucional. Revista de Derecho. Universidad Católica del Norte. Sección: Estudios. Año 21 - Nº 2, 2014 pp. 305-346

Muñoz, Francisco A. (2005). Empoderamiento pacifista. En F. A. Muñoz, J. Herrera Flores, B. Molina Rueda y S. Sánchez Fernández (Eds.), Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía (pp. 137- 140). Editorial Universidad de Granada.

Murillo Orejuela, Liz (2022) Del Blanqueamiento Y La Aculturación A La *"(..)*Diferancia": Imaginarios En Torno A Las Mujeres Negras En Contextos Urbanos Colombianos. Pontificia Universidad Javeriana.

Orti, A. (1986) La Apertura Y El Enfoque Cualitativo o Estructural de la Entrevista Abierta Semidirectiva y la Discusión de Grupo. Comp. M.G.F, J.I y F.A. El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de investigación (p.153-186) Alianza Editorial.

Qvortrup J. (2001) Childhood as social phenomenon revisited. En: Bois-Reymond M, Sunker R. Childhood in Europe: Approaches, trends, findings. New York: Peter Lang; 2001. p. 215-241.

Ramírez - Carmona, L., Alejandra Ríos - Cepeda, V., Lucía, & Albertico, D. E. P. L. C. E. R. (2016). Albertico DESAFÍOS EDUCATIVOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Ra Ximhai. 12, 51–69.

Ramírez Carmona. Laura Alejandra. Ríos Cepeda, Vera Lucía. Guevara Araiza, Albertico (2016) Desafíos Educativos Para la Convivencia Escolar. Universidad Autónoma de México.

Ríos Rodríguez, Gabriel Jaime. (2017) Imaginarios Sociales Que Tienen Los Padres Y Madres De Familia Sobre Violencia Y Las Prácticas De Convivencia Escolar. Pontificia Universidad Javeriana.

Rueda Penagos, Z. (2015) Comunicación y Cultura de Paz. Una Propuesta Desde La Complejidad Para transformar la violencia Simbólica Para El Cambio Social. El Caso De Las Elecciones De La Alcaldía de Granada. 2011. [Tesis doctoral, Instituto de la Paz y Los Conflictos] Universidad de Granada Tesis Doctorales. https://digibug.ugr.es/handle/10481/45395

Salinas, Comboni. Nuñez, Jose Manuel (2020) Interculturalidad y Diversidad en la Educación. Concepciones Políticas y Prácticas. Universidad Autónoma Metropolitana.

Sandoval Manríquez, Mario. (2014) Convivencia Y Clima Escolar: Claves De La Gestión Del Conocimiento. Centro De Estudios Sociales. Ultima Década N°41, Proyecto Juventudes, Diciembre 2014, Pp. 153-178.

Sierra Pardo, Claudia Patricia. 2015. *"(..)*La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación". Trabajo Social 17: 115-128. Bogotá: Departamento

de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Silva, A. (2004). Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología. Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Colombia.

Secretaria De Educación Del Distrito (2019) Educación Para la Paz. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/nuestraentidad/educacion-para-la-paz

Skliar, C., (2010), C, Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010

Sochimilca Socha, Orlando Arturo (2016) Estudio De La Ciudad De Girardot - Cundinamarca Como Escenario De Prácticas Comunicativas Que Posibilitan La Interacción Social Y Dan Sentido A Los Imaginarios De La Ciudad Y El Turismo. Pontificia Universidad Javeriana.

Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela. Dins Toro, B. i Tallone, A.[coords.], Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas, 2021, 155-170.

Taylor, S.J. y Bogdán, R. Introducción A Los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados. Ediciones Paidós América.

Toro Bedoya, G.A. (2014) Construcción De un Modelo De comunicación Para El Desarrollo y La Paz En El Oriente Antioqueño. [Tesis doctoral, Instituto de la Paz y Los Conflictos] Universidad de Granada Tesis Doctorales.

Torquemada, de la Hoz. (2014). Derechos Humanos y Convivencia En la Comunidad Educativa: Acción- Reacción Ante Una Crisis de Humanidad. [Tesis Doctoral] Universidad De Málaga.

Triviño Roncancio, A.V. y Rincón V., Cecilia. (2016) Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo: discursos, saberes y prácticas 1997-2014 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Triviño Roncancio, A.V. (2018) Imaginarios Sociales de Infancia y Su Incidencia En La Práctica Pedagógica De Una Escuela Bogotana. Revista de La Educación Latinoamericana, 20 (31), 47-69.

Triviño Roncancio, A. V. en Rincón Verdugo, Cecilia. [y otras 4 autoras] y (2024) Niños y niñas de Bogotá: Entre el discurso de la política educativa y las prácticas institucionales. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Valdez Román, Luz Bertila. Romero Leyva, Francisco Antonio (2011) Diversidad Y Convivencia Intercultural En Estudiantes De La Universidad Autónoma Indígena De México, Unidad Mochicahui. Universidad Autónoma DE Mexico. Unidad Mochicahui.

Valero Diaz, Brenda María (2017) Género y Paz: Relatos De Mujeres Víctimas de Violencias. [Tesis Doctoral] Universidad De Granada.