

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE POSTCONFLICTO

[Libroproducto de investigación 2014 – 2015]

TEACHER TRAINING IN TIMES OF POST-CONFLICT

[Research Book 2014 - 2015]



GROW FOUNDATION FOR
HUMAN DEVELOPMENT



REDEDUTRANSLATINDOC





LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE POSTCONFLICTO

[Libro producto de investigación 2014 – 2015]

TEACHER TRAINING IN TIMES OF POST-CONFLICT

[Research Book 2014 - 2015]



**Grow Foundation for
Human Development**



Rededutranslatindoc





Edición Grow Foundation for Human Development – RED EDUTRANSLATIN DOC

**Carrera 5 No. 1-45 Mosquera, Cundinamarca
Colombia**

22 de enero de 2016

Web: www.rededutranslatindoc.org

**Dirección Editorial:
Javier Ricardo Salcedo Casallas**

**Corrección Editorial y de Estilo:
Javier Ricardo Salcedo Casallas
David Fernando Cortés Saavedra**

**Diseño y Diagramación:
Javier Ricardo Salcedo Casallas
Comité del Sello Editorial Grow**

**Pares evaluadores
Juan Carlos Jaime
Ragnhgild Guevara Patiño**

**Publicación Digital:
<http://www.growfoundationhd.org>
<http://www.rededutranslatindoc.org>**

ISBN: 978-958-58935-2-8



Tabla de contenido

Prólogo	7
Prologue	10
Introducción	12
Introduction	14
CAPÍTULO I. Pedagogía, paz y reconciliación	16
CHAPTER I. Pedagogy, Peace and Reconciliation	17
Pedagogía	17
Paz	19
La tradición de “la guerra justa”	20
La Tradición político – utópica	21
La tradición, el pacifismo absoluto	22
La Ciencia de la Paz	23
Reconciliación	27
CAPÍTULO II. Formación y desarrollo profesional docente para el posconflicto colombiano	32
CHAPTER II. Teacher Training and Professional Development for the Post-Conflict Colombian	32
Cátedras para la Paz	34
Pedagogía de la Memoria	36
Praxeología	42
CAPÍTULO III. ENFOQUE PLURIVERSAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PAZ Y RECONCILIACIÓN	48
CHAPTER III. PLURIVERSAL APPROACH FOR TEACHER TRAINING IN PEACE AND RECONCILIATION	48
El Pluriverso	49
El Pluriverso como Enfoque Formativo para la Paz y la Reconciliación	53
REFERENCIAS	62
APÉNDICE A “RECURSOS DIGITALES” DOCUMENTALES DE PEDAGÓGICAS POSTABISMALES	67



**ÁPENDICE B. DOCUMENTOS DIGITALES DE PROPUESTAS POSTABISMALES
PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN..... 68**



“la ciencia ennoblece a quien se dedica a ella, sea como especialista o solo como estudiante. La ciencia es un instrumento poderoso que puede elevar o destruir a la vida. Nada nos puede librar de los horrores de la guerra excepto la resolución del hombre por abolirla, y su incondicional negativa a permitir que sus energías sean indebidamente utilizadas para una mala causa.”

Albert Einstein

“establecer en las universidades y los establecimientos de enseñanza superior un juramento para los jóvenes científicos e ingenieros que se gradúan, recordándoles las consecuencias éticas y humanas de las investigaciones científicas y de las realizaciones tecnológicas”

Unesco

“La ética y la responsabilidad de la ciencia deberían ser parte integrante de la educación y formación que se imparte a todos los científicos. Es importante infundir en los estudiantes una actitud positiva para la reflexión, vigilancia y sensibilidad respecto de los problemas éticos con los que pueden tropezar en su vida profesional. Es necesario que se incentive adecuadamente a los científicos jóvenes a respetar y observar los principios y responsabilidades básicos de ética científica. La Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO (COMEST), junto con el Comité Permanente sobre Responsabilidad y Ética Científicas del ICSU (SCRES), son especialmente responsables del seguimiento de esta cuestión”

Conferencia Mundial sobre la Ciencia UNESCO – ICSU (1999 WSC)



Prólogo

Al finalizar el año 2013 el grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos, CIESPE, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, se dio a la tarea de diseñar un proyecto de investigación cuyo título: “Construcción de Experiencias de Formación Docente para la Paz y la Reconciliación en Facultades de Educación” asumiera un estudio sobre los aportes que las universidades bogotanas estaban ofreciendo al proceso del postconflicto colombiano.

La apuesta se desarrolló durante un año de trabajo iniciando en el 2014 y culminando en el año 2015, de cuyo ejercicio se origina el presente libro. Los maestros investigadores que participamos en dicha investigación asumimos a partir del estudio documental, en primer lugar, que el postconflicto colombiano se devela como producto de la consolidación de un esquema de negociación a partir de una agenda temática definida; en este orden, es un proceso que se gesta a través de la negociación entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Colombia que tiene algunas particularidades cercanas a lo que Fisas (2014) plantea entorno a las fases habituales de negociación que se mecen entre la tregua y el cese de hostilidades. El postconflicto no se da sin generarse los acuerdos parciales y el acuerdo general.

Sin embargo, la dinámica que está alcanzando el país apunta a la consolidación de diálogos que conquistan las lejanías bélicas que ha impuesto un conflicto de más de 50 años, y en este contexto, resulta clave, iniciar la reflexión y la acción sobre lo que se está dando como postconflicto porque no basta con la firma de los acuerdos, el desafío inicia con el trabajo que todos emprendemos para hacer posible que los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales no deterioren lo transitado.

En este camino, la educación superior, resulta desafiada, porque no basta con advertir que sus procesos formativos ya han maceado la paz y la reconciliación y en este orden, seguirán colaborando en el postconflicto. No basta con educar sin el sentido concreto de campos curriculares, investigativos y de extensión que superen la



exigencia de una educación de calidad pensada para la competencia individual y global de las organizaciones en el mercado cognitivo, es necesario que dichas dinámicas entren en relación con la humanización de los conflictos en el postconflicto, creando una diferencia global en donde las universidades del país y los programas de licenciatura concretamente, propongan al mundo la educación de calidad para la paz.

Las universidades del país y especialmente los programas de licenciatura, deben convertirse en laboratorios de paz y reconciliación para el postconflicto. Ello plantea la exigencia de hacer posible la emergencia de nuevas miradas epistemológicas y metodológicas que inicien su configuración en el adentro de las vidas de aquellos que padecieron de forma directa la destrucción masiva de sus sueños, utopías; de su tierra, de sus costumbres y tradiciones; de sus creencias y sensibilidades; de sus apuestas y sus organizaciones; en suma de sus visiones de mundo, pero conviene un giro a esta mirada sufriente, se hace necesario investigar para formar sobre prácticas de paz y reconciliación u otras con carisma esperanzador, hechas por hombres y mujeres de carne y hueso, que sometieron a la muerte entorno a la vida.

La vida de los hombres y de las mujeres que han padecido el conflicto armado es el lugar de nuevas epistemes y de nuevos métodos. Sus conocimientos y experiencias permiten la diferencia global en la formación de maestros y maestras entorno a la paz y la reconciliación.

Las nuevas epistemes son el germen para currículos postconflicto con nuevos problemas que requiere el mundo con 14 situaciones de negociación terminas: Malí (MIA), India (ULFA-PTF, URF, KCPLamphel, KYKL-MDF, KCPPakhanglakpa, KCP-N, KNLF, KRF, NSCN-K, NSCN-KK, NSCN-IM), Filipinas (MILF) y Serbia (Kosovo); 16 con dificultades: Malí (MNLA), Senegal (MFDC), Sudán (SPLM-N), Colombia (FARC), Afganistán (talibán), India (ULFA-I, NDFB-P), India-Pakistán (Cachemira), Birmania (UNFC), Tailandia (BRN), Moldavia (Trandsniestria), Turquía (PKK), Armenia-Azerbaiyán (Nagorno-Karabaj), Georgia (Abjasia y Osetia del Sur) e Israel-Palestina; 5 que no



terminaron mal: Sudán-Sur del Sudán, Marruecos Sáhara Occidental, Filipinas (MNLF), Filipinas (NPA), Chipre; 7 en exploración: RCA (LRA), Pakistán (talibán), Etiopía (ONLF), Colombia (ELN), India (NDFB-R), Tailandia (PULO), Siria y 3 resultas: Sudán (JEM-Bashar) y India (facción KCP-MC y UPKK) (Fisas, 2014), todas experiencias que requieren el apoyo de nuestras creatividades curriculares.

Por Javier Ricardo Salcedo Casallas
Mosquera, Diciembre 22 de 2015



Prologue

At the end of 2013 the research group *Education, Culture and Teacher Education* belonging to the *Research Center in Social, Political and Educational Studies* (CIESPE) of the Faculty of Educational Sciences of La Salle University, was given the task of designing a research project entitled: "Building Teacher Training Experiences for Peace and Reconciliation in Faculties of Education." This project aimed to analyze the contribution offered by Universities in Bogotá to the post-conflict process.

The departing project that gave rise to this book was developed over a year period starting in 2014 and ending in 2015. Based on a preliminary documentary study the researchers who participated in this project assumed that Colombian post-conflict was the result of the consolidation of a negotiation scheme emerging from a clear thematic agenda. In this order of ideas Colombia's post-conflict has emerged from the negotiation process that has been taking place between the FARC and the government of Colombia. Such process presents some of the characteristics of negotiation between ceasefire and cessation of hostilities that Fisas (2014) states as the usual stages of the post-conflict. This means that post-conflict does not occur without generating partial agreements and consensus.

However, the dynamics of negotiation produced as the post-conflict unfolds have led to certain achievements over a military conflict which have lasted form more than 50 years. Since the military conflict will not necessary end once the agreements are signed (given its multifaceted nature) we face the challenge of tackling political, social, economic and cultural problems.

Therefor higher education is challenged. It is not enough to assume that the formative actions that take place in the university encourage reconciliation and thus cooperate with the achievement of a post-conflict society. Educating without a clear sense of curriculum, investigation and extension is not enough. Neither will it be enough to educate solely aiming to enhance the global and individual competences of the cognitive market; it is necessary that educational dynamics direct the humanization



of conflict within post-conflict, creating universities and more specifically, education faculties which will offer quality education for peace.

Colombian universities and education programs must become peace and reconciliation laboratories for post-conflict. This requires the emergence of new epistemic and methodological views in the spirit of those who were directly stripped away from their land, dreams, culture, costumes, ceremonies, beliefs, organizations, utopias and traditions. In order to somehow safeguard lost world visions and to create new ones it is necessary to overcome a perspective of suffering providing hope and charismatic approaches which will help us built reconciliation and peace attitudes made for real women and man of flesh and blood.

This perspective provides new epistemic methods which could make a difference in our educative system inscribed a global panorama. Therein lies the foundation of new post-conflict curricula needed by a world with at least 14 situations of concluded war negotiation: Mali (MIA), India (ULFA-PTF, URF, KCP Lamphel, KYKL-MDF, KCP Pakhanglakpa, KCP-N, KNLF, KRF, NSCN-K, NSCN-KK, NSCN-IM), the Philippines (MILF) and Serbia (Kosovo); 16 situations of war negotiation developed with difficulty: Mali (MNLA), Senegal (MFDC), Sudan (SPLM-N), Colombia (FARC), Afghanistan (Taliban), India (ULFA-I, NDFB-P), India-Pakistan (Kashmir), Myanmar (UNFC), Thailand (BRN), Moldova (Trand sniestria), Turkey (PKK), Armenia-Azerbaijan (Nagorno-Karabakh), Georgia (Abkhazia and South Ossetia) and Israel-Palestine; 5 situations of war negotiation which concluded fairly well: Sudan-South Sudan, Morocco Western Sahara, Philippines (MNLF), Philippines (NPA), Cyprus; 7 situations of war negotiation still on exploration: RCA (LRA), Pakistan (Taliban), Ethiopia (ONLF), Colombia (ELN), India (NDFB-R), Thailand (PULO); Syria and only 3 situations of war negotiation concluded in a satisfactory fashion for all parties: Sudan (JEM-Bashar) and India (KCP-MC faction and UPKK) (Fisas, 2014). These negotiations solicit our pedagogic creativity and encourage us to tune our state of mind to the challenges demanded by the changes to come.

For Javier Ricardo Salcedo Casallas
Mosquera, Diciembre 22 de 2015
Traducción David Fernando Cortés Saavedra



Introducción

El libro que esta ante usted, respetado lector de paz, es una apuesta pedagógica postabismal y de didáctica no parametral. Él ha fluido como producto de investigación de docentes que se enuncian como investigadores pertenecientes al “grupo pedagogía, cultura y formación docente” porque han convivido con sus propias experiencias universitarias preguntándose por ¿cómo se puede formar a los maestros y maestras para el postconflicto en Colombia?

El título “Formación Docente en Tiempos de Postconflicto” se origina como una posible respuesta a tan inagotable pregunta gracias al aval y patrocinio del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos, CIESPE, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y a los aportes narrativos de docentes y estudiantes de las Facultades de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El libro expone en tres capítulos su contenido epistémico y metodológico, elaborado así: el *Capítulo I. Pedagogía, paz, reconciliación* considera los conceptos claves producto de una revisión documental historiográfica que tejen un corpus teórico que se usa convencionalmente para comprender estos términos. El *Capítulo II. Formación y Desarrollo Profesional Docente para el Postconflicto Colombiano* expone tres enfoques pedagógicos: la cultura de paz, la pedagogía de la memoria y la praxeología que encarnan prácticas formativas en paz y reconciliación en programas de licenciatura, cada una desde un ángulo singular y original y el *Capítulo III. Enfoque Pluriversal para la Formación de Docentes en Paz y Reconciliación*, que constituye una apuesta formativa para docentes en formación y en profesionalización; dicha perspectiva se asume desde estudios antropológicos y sociológicos de Arturo Escobar y Boaventura de Sousa Santos; por medio de su pensamiento, se tejen consideraciones transformadoras para comprender el postconflicto, la pedagogía, la didáctica a partir de un giro epistemológico, el pluriverso/las epistemes postabismales, que permiten



avanzar hacia una matriz de las pedagogías de las esperanzas para la formación de unas otras ontologías no dualistas que se necesitan para el postconflicto.

Esperamos que esta apuesta, contribuya al pensamiento y acción postconflicto colombiano y porque no del planeta Tierra, permitiendo abrir el sendero de una pedagogía pluriversal con didácticas no parametrales que se realizan entre la vida cotidiana y que han de transitar en el mundo académico para hacer posible maestros y maestras postconflicto.



Introduction

The book that is before you, dear reader of peace, is a post-abysal learning bet, a didactic and no parametric enterprise. It is a product of the research made by teacher researchers belonging to the group Education, Culture and Teacher Education who have deeply reflected on training and educating new teachers in the context of Colombia's post-conflict.

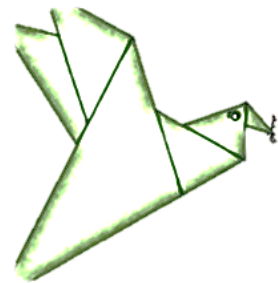
The book "Teacher Education in post-conflict times" is a potential answer to this inexhaustible question and was possible thanks to the endorsement and sponsorship of the Center for Research in Social Studies and Political Education, CIESPE belonging to the Faculty of Education of La Salle University and the narrative contributions from teachers and students of the Faculty of Education of the University Francisco José de Caldas, the National Pedagogical University of Colombia and the University Corporation Minuto de Dios.

The book exposes its epistemic and methodological content in three chapters, drafted as follows: *Chapter I. Pedagogy, peace, reconciliation* considers key concepts issued from a historiographical literature review weaving a theoretical corpus used to understand these terms. *Chapter II. Teacher Education and Professional Development for Colombian Post-Conflict* exposes three pedagogical approaches: the culture of peace, pedagogy of memory and praxeology training which embodies peace and reconciliation in undergraduate programs, each from a unique and original angle. *Chapter III. Pluriversal approach for Teacher Training in Peace and Reconciliation: a pedagogic proposal for students who wish to become teachers.* This proposal departs from the anthropological and sociological studies of Arturo Escobar and Boaventura de Sousa Santos. Their considerations on pedagogy allow us to understand post-conflict processes, pedagogy, the pluriverse and the post-abysmal epistemes, as well as the epistemological shift on didactics. All of these perspectives enable us to progress towards a network of *pedagogies of hope* and towards the construction of non-dualist ontologies much needed in the post-conflict agreements.



We hope this engagement, contributes to the shaping of national and international post- conflict agreements, opening the path for a pluriversal pedagogy and not parametrical teaching. Such pedagogy must take place in everyday life as well as inside academia in order to make possible our goal of helping to shape teachers of a post-conflict era.

Traducción David Fernando Cortés Saavedra





CAPÍTULO I. Pedagogía, paz y reconciliación

CHAPTER I. Pedagogy, Peace and Reconciliation

Por Luís Ernesto Vásquez Álape¹ y Daniel Guillermo Turriago Rojas²

El presente capítulo es construido a partir del estudio documental de una serie de aprehensiones teóricas en torno al contenido de categorías como la pedagogía, la paz y la reconciliación que instalan las posiciones epistémicas de las que parte este texto, y que permiten una relación con los capítulos que siguen.

Pedagogía

El estudio sobre *pedagogía* dedicada a la paz y la reconciliación exige posicionarla como un saber re-constructor que es a la vez discursivo y práctico porque inicia, se desarrolla y nunca termina en y desde los conocimientos de la enseñanza (Zuluaga, 1999) en cuyo desenvolvimiento se reconoce la legitimidad de portador de este saber, el maestro, que hace de la pedagogía una emergencia práctica de elementos formativos.

Esto supone que el maestro no sólo aplica un discurso sobre paz y reconciliación sino que crea las condiciones pedagógicas y didácticas para trasladar las “teorías” de violentólogos, politólogos, entre otros expertos, mediante el método de la enseñanza (Vladimir, s.f.) al contexto educativo.

La traslación teórica al contexto educativo de los contenidos teóricos sobre paz y reconciliación permite entrever que el ejercicio del maestro supera las prácticas del

¹ Miembro del Comité Científico de la Red Edutranslatin Doc. Docente Investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Magíster en Educación y Licenciado en Filología y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

² Docente Investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Historiador de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en sistemas de información y gerencia de documentos de las Universidad de La Salle.



aprendizaje de paz, reconciliación, entre otras categorías, mediante textos, cartillas u otros artefactos discursivos con unas otras enseñanzas que nacen de las construcciones cotidianas de la formación del maestro, de la enseñanza y en ella de las relaciones pedagógicas y del flujo y afectación massmediática sobre el conflicto armado colombiano hoy concentrado en el proceso de paz que se adelanta en la Habana, Cuba.

La invitación que se plantea es que al pensar en pedagogía dedicada a formar para la paz y la reconciliación en programas de licenciatura en el sistema de educación superior se hace necesaria una formación atenta que enseñe la exigencia de que el saber discursivo sin un sujeto de saber pedagógico instrumentaliza o configura un espacio y un tiempo artificial de la formación para la paz, capaz de erosionar la sensibilidad que provoca el maestro en el acto de la enseñanza.

La formación para la paz y la reconciliación transforma el discurso experto en estas categorías y las que se deriven como justicia transicional, posconflicto, perdón, olvido, entre otras, en actos sentí/pensantes que especialmente el maestro expresa como sujeto del saber pedagógico. Lo contrario, constituido en la aplicación de manuales, cartillas, etcétera, importantes por supuesto, convierte a la pedagogía en una disciplina que se dedica a la trasmisión de planes, programas y teorías o a la reducción de ésta como instrumento limitado a un mecanismo transmisionista.

El tratamiento que se propone al concepto de pedagogía como saber dedicada a la realización formativa en paz y reconciliación en los programas de licenciatura es el de hacerla un espacio abierto a la multiplicidad de conocimientos para construirla. Trasfiriendo el aporte de Zuluaga (1999) podría decirse que el maestro universitario y los programas de educación por donde transita debe superar el mecanicismo didáctico que le lleva a consultar y aplicar constructos pre/fabricados sin atreverse, leyéndolos, a escuchar, a leer e interpretar esos otros conocimientos que nacen de la práctica pedagógica y de las relaciones de la pedagogía con la didáctica, el campo de aplicación y la articulación con el saber enseñado.



En otras palabras, hacer pedagogía para la paz y la reconciliación a docentes en formación exige en primer lugar, relacionar la vida cotidiana con estas categorías y los flujos informáticos que de una u otra forma tejen el espectro social en torno a ellas, y en segundo término, entrar a revisar la (s) didáctica (s) que coadyuvan a la articulación de las vivencias, experiencias y saberes cotidianos atravesados por la densidad de información comunicada a la sociedad con la formación para la paz. Esto significa concebir que podemos seguir construyendo elementos pedagógicos para el posconflicto si acertamos en afirmar que no hay paz y reconciliación formada en programas de educación sin sujetos docentes universitarios capaces de sostener a la pedagogía como saber. Y no habrá saber pedagógico en paz y reconciliación sin sujetos docentes universitarios formados para y por tales saberes.

De inmediato, se entroniza en las categorías que permiten tejer un escenario central para la formación de docentes en el posconflicto colombiano. La asunción del devane conceptual que se presenta se asume en primer lugar desde una perspectiva historiográfica en la que se estudia y analiza, los principales hechos históricos que dieron lugar a métodos, objetos de estudio e intereses sobre paz.

Paz

La paz luego de cincuenta años ha aflorado como una categoría crucial para el mundo, pero especialmente para Colombia y específicamente para la formación de docentes en cualquier disciplina. La actualización sentida de paz, y aunque se presenta el recorrido histórico del término, es claro, que su aplicación se acoge a partir de la pedagogía.

Si se invita a la exploración y aplicación del concepto de paz a partir de la pedagogía, lo que se arguye es la construcción de la convivencia a través de la formación de la subjetividad política docente. Lo que demanda en primer lugar, hacer una revisión del devenir histórico, ya anunciado sobre éste término, esto es, la parte discursiva que todo maestro universitario debe reconocer.



Partamos en primer lugar por examinar que desde estudios historiográficos, la paz, se ha construido desde tres tradiciones religioso – morales que han conquistado los estudios sobre ésta hasta el presente actual y que enarbolan la historia de las ideas de la guerra³.

La tradición de “la guerra justa”

Se llama “guerra justa” a la tendencia de regular el fenómeno bélico, es decir, de humanizar los conflictos armados. Este tipo de doctrina de paz como “guerra justa” ha originado el *Derecho de los “Conflictos Armados”* o “*Ius Ad Bellum*” (Salmón, 2004) y que deviene del pensamiento aristotélico de la “Causa Justa” retomado por Santo Tomás de Aquino en la que se acuña los términos de justicia e igualdad.

La justicia y la igualdad en la “guerra justa” derivó en unas primeras normas bélicas, a saber: la tregua, la reconciliación, el combate singular vinculante, el arbitraje y los convenios; la prescripción, la justa causa que se halla en la Carta de Naciones Unidas, artículo y número 52 del capítulo VII, paz y condición o las codificaciones de leyes dadas por la doctrina cristiana (San Isidoro de Sevilla, 633 dC; Santo Tomás de Aquino, 1224 – 1274; Fray Bartolomé de las Casas, 1474 – 1556; Francisco de Vittoria, 1486 – 1546; como la *Ius Codex Civili e Ius Codex Canonici* que sustentan en el presente actual el Derecho de los Conflictos armados (Fernández, 1982).

La teoría de “la guerra justa” recabada en todo lo mencionado, se sintetiza en lo que se ha dado en llamar un “belicismo relativo” porque se acepta la condición de la guerra entre Estados para defender su soberanía de forma legítima o para hacer

³ La guerra desde los griegos ha pasado por diferentes conceptualizaciones: fue concebida como principio de un orden cósmico, o instrumento político, o auspiciadora de la profesionalización del ejército, ejemplar para la defensa de la soberanía nacional, hasta la actual consideración de su desaparición. Sin embargo, ella continua siendo tema esencial de la filosofía e historia política.



posible la reparación de un agravio, la reclamación de un derecho o la prevención de un ataque (Jaramillo y Echeverry, 2005).

Actualmente, esta teoría está llegando a su obsolescencia (Ferrajoli, 2004 citado por Jaramillo y Echeverry, 2005) porque la guerra no admite argumentos morales ni políticos, especialmente porque las confrontaciones contemporáneas azotan a la población civil excluyendo toda responsabilidad personal y, además estos conflictos han llegado a ser desmesuradas e incontrolables (Kaldor, 2001 citado por Jaramillo y Echeverry, 2005).

La Tradición político – utópica

Esta tradición fue iniciada por Dante con “De Monarchia” y Marsilio de Padua con “Defensor pacis” (1324), las ideas de estos autores trascienden hasta la actualidad bajo la forma de “paz perpetua”. La tesis central de esta perspectiva es asumir que la paz se debe buscar en la historia a partir de la política con el ideal de constituir la comunidad humana. Esta tradición fue asumida por Kant (1795) desde el derecho público como condición para la paz. Tal consideración sitúa al Estado como el único garante de la paz en tanto instaurador del orden jurídico, todo lo que se oponga a este orden pertenece al estado de naturaleza que es el estado de guerra y la fuente que nutre al Estado es la política (De Julios-Campuzano, 2004).

La idea kantiana de “paz perpetua” sitúa en el derecho internacional⁴ (Monroy, 1995) el derecho cosmopolita, esto es, la invitación a todo Estado constitucional que se basa en los derechos humanos de pertenecer a un orden jurídico global que vincule a los pueblos y elimine las guerras; sin embargo y al decir de Habermas (1997) esto no resulta apropiado para la actual situación mundial.

⁴ El derecho internacional es una rama del derecho público que estudia las relaciones entre Estados y entre estos y los demás sujetos de derecho internacional.



En primer lugar, porque Kant plantea la paz en términos negativos, como terminación de la *guerra para siempre*. Limita la paz tanto como la guerra limita la vida. En segundo lugar, este filósofo solo instalaba su discurso filosófico-político en conflictos limitados entre Estados individuales y alianzas, no sobre guerras mundiales y en este sentido para él, no hay crimen de guerra, en tanto son perpetuados al interior de la misma. En tercer lugar, Kant no aborda una conceptualización jurídica del orden cosmopolita que permita entrever la diferencia con el derecho internacional: no explica cómo se garantiza la asociación de un “arreglo civil” de los conflictos internacionales. Estas son las principales fallas kantianas que Habermas (1997) entrevé; sin embargo, plantea que la reforma de las Naciones Unidas constituye una reformulación a la idea de Kant para los tiempos contemporáneos, basada principalmente en la constitución de capacidades supranacionales en las diferentes regiones de la tierra y transmita a todos como la política global de los Derechos Humanos.

La tradición, el pacifismo absoluto

Deviene de Erasmo de Rotterdam (1467 – 1536) quien no estaba de acuerdo con la guerra, la brutalidad y la mentira. Es un pensador que reclama la caridad cristiana y la sabiduría. Con él se llega a la conclusión que es mejor abandonar el poder para no cometer injusticia. Erasmo (1985) se opone a una soberanía sin límites y por ello es reconocido pacifista.

Este tipo de pacifismo reclama la vida en comunidad de forma rigurosa lo que exige negar la participación política y la no aceptación al trabajo militar. Erasmo impacta con su doctrina a tal punto que en la contemporaneidad se instalan diversas formas doctrinarias de pacifismo, especialmente en el siglo XIX por ejemplo en 1892 la creación en Berna de la Oficina Internacional de Paz, o en la Conferencia de la Haya de 1899 la aparición del tribunal internacional de la Haya como dispositivo de arbitraje internacional. Luego de las guerras mundiales en la década de los cincuenta



aparecen organismos internacionales que se dedican a cuidar la paz del mundo como la ONU (Díaz, 2013).

A partir de este horizonte de sentido, el pacifismo absoluto, es una posición ético-jurídica que no justifica ninguna participación bélica, que va desde la postura gandhiana o moral de la no violencia hasta el pacifismo radical pasivo que prefiere perder todo para no sucumbir en la muerte. Díaz y Ruíz (1996) actualizan este sendero teórico de paz en el presente actual, situando como pacifistas absolutos el cristianismo radical, los Testigos de Jehová, que luchan por el “limitacionismo bélico” (p. 252) que considera inaceptables la conducta bélica.

Ahora, algunos elementos necesarios para sintonizar estas perspectivas de paz que la hacen ciencia, pero sin distanciarnos del tratamiento de las categorías que concentran la atención en este capítulo.

La Ciencia de la Paz

La paz con la tradición pacifista ha tenido un recorrido histórico que se puede sintetizar en tres etapas: primera etapa, la paz negativa, estudios científicos de la guerra; la segunda etapa, la paz positiva, estudios sobre cooperación al desarrollo, desarme y refugiados y tercera etapa, paz cultural y cultura de paz, nuevas culturas *versus* nuevas realidades.

A partir de estas tres tradiciones, especialmente de la pacifista, y de estas etapas, el mundo inaugura la ciencia de la paz. Una especie de preocupación teórico/científica parece reconocer la necesidad de crear movimientos científicos que actúen para la comprensión de dicho fenómeno humano; es así, que en 1957 se crea el Pugwash⁵ y de estas conferencias, la publicación de la obra de Theodore Lentz

⁵ Se conoce como conferencia Pugwash o conferencia de Pugwash a cada una de las conferencias internacionales sobre ciencia y asuntos mundiales a sugerencia de una serie de científicos, filósofos y humanistas, entre los que se contaban Albert Einstein, Frédéric Joliot-Curie y Bertrand Russell. La primera de ellas tuvo lugar en julio de 1957 en la residencia particular del filántropo estadounidense Cyrus Eaton en el pueblo de Pugwash, en Nueva Escocia, Canadá, de donde reciben su nombre



Toward a Science of Peace (1961) cuya tesis central se halla en la concentración de la ciencia y la democracia como camino para armonizar los asuntos humanos y evitar la guerra. A partir de esta obra, se desarrollan diferentes publicaciones que defienden esta relación entre ciencia, democracia y paz, como el *Journal of Conflict Resolution* de la Universidad de Michigan, y la revista *Journal of Peace Research* que se convirtieron en hitos de la investigación para la paz.

Estos primeros movimientos científicos entorno a la paz, visibilizan teóricos como Johan Galtung (1930) y su teoría del conflicto (2003c), que es una perspectiva antropológica en tanto introduce el término del *sentido de lo humano* para identificar tres elementos de la historia de la humanidad: paz-violencia-humanidad. Para el autor en mención, lo humano es una realidad compleja que exige para su comprensión de respuestas complejas, lo que insta a romper con el pensamiento dualista y abrirse a una racionalidad triádica. Su propuesta teórica de paz parte del reconocimiento de que el hombre tiene la capacidad de paz, en otras palabras, tiene la capacidad de dar sentido y no depender de sus determinaciones biológicas. Este último autor da un giro epistemológico a la concepción de *si quieres paz prepara la guerra* de Flavio Vegecio Renato, mostrando que ésta es una realidad que puede ser teorizada y racionalizada o *si quieres la paz prepárate para la paz*. Para el autor, pensar la paz requiere pensar el conflicto.

O Adam Curle (1978) quien afirma que definir la paz como concepto es algo vago, emotivo y manipulable, así exige plantearla en términos de relaciones y condiciones para estudiar las interrelaciones que ocurren en un contexto de conflicto. Entender la paz requiere comprenderla en términos de relaciones “pacíficas” o “desarrollo positivo de cooperación entre las partes (individuales o internacionales) y “no pacíficas” a la violencia que afecta a una parte u otra en un conflicto.” (Lederach, 2000, p. 33). En pocas palabras la existencia de paz positiva exige la no existencia de dominio, desigualdad y no reciprocidad.



John Paul Lederach (2000) que parte su análisis sobre la educación para la paz identificando los siguientes enfoques: 1) la centrada en el estudio de otras culturas y en la comprensión internacional; 2) la que propone el estudio de las relaciones internacionales y de los problemas globales de la humanidad; 3) la que propugna un mayor conocimiento del Tercer Mundo y de los mecanismos del subdesarrollo (educación para el desarrollo); 4) la centrada en el estudio de los conflictos y el dominio de su regulación y 5) los estudios sobre el ordenamiento mundial (mundialismo).

El autor estudia las profundizaciones etimológicas, sociales, culturales y políticas que deben realizarse para considerar el término paz, a saber: la *pax romana* es la que ha prevalecido en occidente y se ha distribuido por los continentes. Refiriéndose a Galtung, Lederach (2000) afirma que esta herencia ha originado dos tendencias de paz: 1) tendencia a definir la paz como la “unidad interior contra una amenaza exterior” y una 2) tendencia a definirla en función de “un universalismo que nace y tiene su centro en el Occidente”. Ambas conciben en basar la idea de “paz” en una comprensión negativa, de ausencia de violencia o guerra” (p. 19). Y enfatiza:

La paz ha sido transmitida por la educación como “competencia y materia propia y singular de los Estados naciones, y sobre todo, de los más poderosos. Ha sido transmitida como sinónima del mantenimiento de ciertos valores y un orden dentro de los Estados y en el transcurso de no guerra en las relaciones internacionales. La guerra se concibe como una necesaria forma de solucionar los conflictos (Lederach, p. 22).

Y Argamengol Fisas (2006) quien define la paz no como ausencia de conflicto a pesar de que todos añoren ese estado de tranquilidad, casi espiritual, o estado de bienestar personal. Reconoce que todos portan esa concepción negativa de paz, porque llevan en sí la marca de la guerra, de la destrucción, creándose la imposibilidad de ver al conflicto como el eje central de la paz. En este sentido la paz sería “la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural” (p. 19) o lo que es



el afrontamiento de la violencia y no de la guerra como condición para la paz; la violencia es un ejercicio de “poder” sean o no visibles sus efectos.

La búsqueda de la paz, es quizás un tema importante en el contexto de violencia a diferentes niveles que se vive, sin embargo, se debe ser consciente tal y como han señalado algunos autores (véase Tortosa, 2001) que no se trata de acabar con la guerra en el mundo, tarea sin duda ideal pero demasiado utópica, sino de reducir sus costes y encontrar caminos hacia la paz teniendo en cuenta el paso del conflicto a la violencia; no es tanto prevenir (sin lugar a dudas lo que en principio se tendría que hacer) sino buscar alternativas para reducir la violencia, buscar la paz y mantenerla por medios pacíficos una vez que la violencia se ha desencadenado (Galtung, 2003c).

A partir de esta tipología, se elabora una definición de paz más concreta: "paz es una situación, un orden, un estado de cosas, caracterizado por un elevado grado de justicia y una expresión mínima de la violencia" (Fisas, 1987, p. 74). Siguiendo con el concepto de paz, algunos autores consideran que la paz es un problema político que lleva a la ley y orden o a la revolución. De manera que tanto la paz como la violencia se pueden situar en cuatro niveles: global, estatal, personal e interniveles. En lo que respecta al primer nivel se sitúa la violencia interestatal y vinculada al concepto de *pax romana* (orden y autoridad).

Otro concepto importante en el estudio de investigación para la paz es el de conflicto como señala Fisas es

una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz), por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad



(inicial, pero superable) entre dos o más partes y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas (1998, p. 30).

Son todas estas ocupaciones sociológicas, antropológicas y filosóficas las que han permitido *la ciencia para la paz* pero lo que obturó esta necesaria aprehensión internacional era el hacer posible que los docentes universitarios, esto es, los “científicos se mantengan más relacionados con las humanidades y tengan conciencia de su responsabilidad para con la humanidad por el resultado de sus trabajos” (Wilkinson citado por UNESCO, 2010).

Corresponde a los académicos, a los intelectuales, a los docentes universitarios, a los estudiantes desde sus prácticas científicas participar en la “recomposición del mundo, impedir que se agrave la ruptura entre un universo técnico demasiado abierto y unos nacionalismos culturales demasiado cerrados” (Touraine, 2000, p. 309) para poder formar juntos.

Reconciliación

La investigación de Méndez (2011) permite identificar unos antecedentes sobre la reconciliación que acompañaron a la construcción de la paz, y que se introdujo explícitamente a partir de la experiencia de Sur África en los años 90. En esta misma década, América Latina con el proceso de la democratización, también incorpora dicho término especialmente por la instauración de la justicia transicional a partir del derrumbe de la opresión dictatorial.

Autores como Jeong y Lerche (2002), Dywe (1998) y Gibson (2001) inauguran diferentes fundamentaciones de la reconciliación. Ella se comprende como una serie de percepciones individuales y como la meta mínima hacia el consenso; o clasificada para su comprensión en dos grupos: la reconciliación interpersonal generada por procesos personales entre víctimas y victimarios y la reconciliación individual enfocada a la restauración de la paz nacional a partir de la instauración de una cultura de paz vía derechos humanos.



Bashir y Kymlicja (2008) por su parte, comprenden a la reconciliación como la búsqueda de justicia restaurativa que consiste en la idea de perdón individual por encima del castigo para los victimarios o justicia retributiva. La justicia restaurativa defiende a la víctima permitiendo que el victimario confiese y pida perdón para sanar. Estos mismos autores, proponen otra forma de entenderla como construcción de nación bajo la idea de nación arcoíris o de nación multicultural y una última comprensión basada en la doctrina de los derechos humanos concentrada en el juzgamiento de los victimarios, la reparación de las víctimas y el establecimiento institucional.

La reconciliación, en sentido amplio (*lato sensu*), es el restablecimiento de la concordia entre dos o más partes en conflicto. Para Vinyamata (2015) experto en conflictología⁶, afirma que el éxito para resolver conflictos es la reconciliación. Así la define como un proceso en que las partes involucradas en un problema que escala de violencia inician una relación que les lleva un mutuo reconocimiento para sentar las bases hacia un pacto tácito, espontáneo y voluntario de amistad.

Para el sicólogo social Beristain (2011), la reconciliación, es el mecanismo de recuperación de las relaciones fracturadas y garantiza que la violencia del pasado no volverá. Puede tener una significación positiva, por ejemplo:

Reconciliación en el sentido en que la gente pueda vivir sin miedo, en que haya un espacio de participación política para todos y en que se generen unas bases sociales para la convivencia basada en el respeto a los derechos humanos. Reconciliación en el sentido de una capacidad de discusión con los otros, con quienes mantienen diferentes políticas (p. 2).

Desde el punto de vista, socio-político, la reconciliación, se entiende como un proceso complejo y multidimensional, como alternativa para la transformación de las sociedades víctimas de la violencia, que implica, como *conditio sine qua non*, la

⁶ La conflictología es el compendio de conocimientos y habilidades para comprender e intervenir en la resolución pacífica y no violenta de los conflictos sociales.



disculpa como admisión de responsabilidad, la justificación como rendimientode cuentas y el perdón. Méndez citando a Beristain (2011) reconoce que este término se asocia a cuestiones genéricas como el rescate de la convivencia entre grupos enfrentados, reconstruir el tejido social y organizativo fracturado y el establecimiento de un nuevo consenso social luego de enfrentamientos armados o regímenes de represión política (p. 2).

O como lo entrevisté Bueno (2006) un diálogo en el que se reconstruye el tejido social:

un proceso continuo de reconstrucción de tejido social y de instituciones legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable. Es entrar en un diálogo abierto, para hacer frente a la violencia que se hizo presente en parte de la historia de un pueblo o una nación y proyectar con bases sólidas un futuro viable para todos los actores que intervienen en el conflicto (p.67).

El autor de referencia da cuenta de unos principios básicos del proceso reconciliatorio: la verdad, o esclarecimiento y reconocimiento de las acciones realizadas por cada uno de los actores; la memoria, como un instrumento para el establecimiento, reconocimiento y divulgación de la verdad de hechos que permanecen ocultos o irresueltos para el conjunto de la sociedad; la justicia restaurativa, según la cual prima la relación víctima-victimario, en un intento por acercar el perdón a los actores del conflicto violento; el perdón que corresponde a un acto de liberación tanto de la víctima como del victimario; la amnistía o olvido de los delitos políticos, otorgados por quien tiene la potestad de hacer las leyes y la reparación y la restitución o adopción de medidas que busquen mejorar las condiciones de las víctimas, subsanar el dolor y el daño resarcando económica, social y moralmente” y, como actores del desarrollo reconciliatorio a la víctimas (Bueno, 2006, pp. 68-76)



Para Sobrino (2002), en un proceso de reconciliación, las víctimas y victimarios, deben perdonar y dejarse perdonar, centrados en los principios de verdad, justicia y perdón. Se necesita de la verdad objetiva, que permita reconocer las estructuras y comportamientos que dieron origen a la barbarie. Se necesita nombrar debidamente a las víctimas y verdugos y no tergiversar la verdad, hay que aceptar la verdad del pasado, ya que sin ello no se llega a la real reconciliación.

Al asumirse, la pedagogía como un saber re-constructivo, esto es dialógico y reflexivo en el que la participación creativa de la enseñanza es central para superar las versiones de una formación técnico-curricular, y afrontar los contenidos enciclopédicos para vincular la vida a la teoría, la narrativa vital a la enseñanza, la autoridad disciplinar al diálogo de saberes, se halla coherencia con la formación para la paz y la reconciliación.

Formar para la paz y la reconciliación precisa una postura pedagógica: quizás, repetimos, la pedagogía como saber re-constructivo. La asunción de esta perspectiva se vincula al abanico conceptual presentado entorno a la paz y a la reconciliación, y está en el maestro la acertada versión que seleccione, siempre y cuando permita la mirada re-constructiva de cada una de las visiones de paz y reconciliación que hayan vivido sus estudiantes, no basta con citar historiográficamente, lo que aquí se ha presentado. Esto debe ser enriquecido con la experiencia de quienes hayan vivido y conquistado la paz y la reconciliación.



“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras. Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos. Cuida tus actos, porque convertirán en tus hábitos. Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino” Gandhi





CAPÍTULO II. Formación y desarrollo profesional docente para el posconflicto⁷ colombiano

CHAPTER II. Teacher training and professional development in Colombia's post-conflict.

Por Myriam Esperanza Monroy González⁸, David Fernando Cortés Saavedra⁹ y Rosmery Cifuentes Bonnet¹⁰

La formación y el desarrollo profesional docente para el posconflicto colombiano es un tema que exige su revisión dentro del sistema de educación superior, especialmente en programas de licenciatura. La formación docente se ha desarrollado inevitablemente en medio del conflicto armado, creando condiciones humanas esperanzadoras y construyendo experiencias pedagógicas con procesos, contenidos, didácticas, valores, horizontes curriculares y docentes re-significados que han contribuido de una u otra forma al forjamiento de una conciencia docente capaz de hacer posible el posconflicto colombiano en sus aulas.

El capítulo que se ofrece, entrevé una serie de visiones epistémico-curriculares que dinamizan la formación y el desarrollo profesional docente: la cátedra para la paz, la pedagogía de la memoria y la praxeología.

⁷ Se entiende por posconflicto un proceso de incorporación en la agenda política de cualquier nación con problemas de violencia política, de acuerdos de paz entre Estado e insurgencias que incluye intervención de la comunidad internacional para sostener el diálogo continuo, lograr la reintegración a la vida civil y democrática de la beligerancia y celebrar elementos nodales de reparación, verdad, reconocimiento de las víctimas, justicia transicional, reformas constitucionales y políticas, dejación de armas, etcétera.

⁸ Miembro del Comité Científico de la Red Edutranslatin Doc. Docente Investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁹ Docente Investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Magister en Filología, Lingüística y literatura comparada de Université de Paris –Sorbonne-Paris IV. Doctor de filosofía en Historia del arte de Jacobs University Bremen.

¹⁰ Licenciada en psicopedagogía, Magíster Investigación Educativa y Doctora en Educación. Docente Investigadora de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.



Cátedras para la Paz

Las cátedras para la paz en programas de licenciatura plantean la urgente exigencia histórica en la profesión docente de hacer posible la emergencia de la pedagogía como el saber constructor del postconflicto. La sociedad merece ser actualizada en la función social de la pedagogía más cuando el Estado y los medios masivos de comunicación se vuelcan a ella, con una mirada estrecha de lo que es. La pedagogía como saber constructor del postconflicto es acción-reflexión-interpretación-creación-acción instituyente o en palabras de Zemelman (2012), es lectura de lo potencial - humanizante en las prácticas docentes universitarias. Por lo tanto la pedagogía no es únicamente la aplicación de talleres para intervenir de forma difusa sino prolija la exigencia del postconflicto.

Más allá o más acá de la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, las instituciones de educación superior han incorporado al interior de su dinamismo formador y profesionalizante tiempos y espacios denominados “Cátedra para la paz” con algunos otros sustantivos al lado de la paz como el de ciudadanía o democracia. Dichas cátedras no solo se han integrado a carreras de licenciatura sino también a otras profesiones imprimiendo el carácter siempre inextinguible de lo ético y lo político en sus contenidos curriculares.

Las diferentes cátedras para la paz en programas de licenciatura han surgido de los docentes universitarios. Esto significa que ellas son el *dobles* de la experiencia significada en un conjunto de vivencias políticas de docentes que han sufrido en carne propia el conflicto armado colombiano en diferentes escenarios. No pueden diseñarse ni desarrollarse cátedras de la paz en programas de licenciatura sin docentes que tengan una vivencia académica, política, económica, humana de lo que fue y es la construcción de la paz en Colombia porque él o ella son la fuente del horizonte



fundamentador de los contenidos curriculares y de las metodologías a proponer en un contexto que empieza a sanarse.

Tampoco es posible sin estudiantes en formación con voluntad histórica de paz. Las cátedras para la paz, exigen de las experiencias, los sentires, las posturas de los docentes en formación que deseen hacer re-sonar sus narrativas, ya que ellos y ellas también han vivido el contexto del conflicto en densas singularidades. Estos estudiantes coadyuvan desde sus visiones a forjar los contenidos curriculares y las didácticas postconflicto porque convierten éstas cátedras en los reservorios didácticos y pedagógicos concretos cuya raíz dinámica se concentra en sus narrativas, para tejer el sentido formador del postconflicto que es en sí mismo, el reconocimiento de las diferencias y la simetría entre estas a través del diálogo creador.

Este encuentro de subjetividades, la del docente universitario y la del docente en formación hacen de las cátedras de la paz, las pedagogías de las narrativas del postconflicto y las narrativas de las pedagogías postconflicto hechas de diversas maneras; ambas configuran lo que puede denominarse unas nuevas gramáticas de unas otras micropolíticas (Tapia, 2008) de la expresión de paz, tan necesarias para un mundo más comunicado desde sus apropiaciones vitales. Ellas materializan las palabras de docentes universitarios/docentes en formación en la identidad profesional pedagógica, que han de actualizarse o estar acompañadas de la memoria pedagógica de nuestras culturas académicas.

Lo que ha de mover el currículo formador de la profesión docente son las fuentes pedagógicas que adelantadas a su tiempo, fueron escasamente aplicadas por que aún no era su momento histórico, o de otras, que están abriéndose paso para su contribución. Varios son los ángulos pedagógico-epistemológicos y didácticos latinoamericanos que, actualizados en nuestro tiempo, postulan unas pedagogías de las diferencias constructoras de unas otras didácticas haciendo posible las cátedras para la paz. Estas son escenarios estratégicos de las narrativas del reconocimiento, entre los que se encuentran la propuesta de José Martí dirigida al trabajo de los sentimientos y el pensamiento para la vida (Martínez, 2010) a partir de lo que al nuevo



sujeto le ha antecedido para que sea mejor, o la de Freire (2005, 2002) que a partir de la dialogicidad hace posible la práctica de la libertad tan esencial para la re-construcción de un sociedad oprimida por el conflicto armado. En la misma línea hallamos la investigación de González (1929, 1936) cuya realización pedagógica se centra en la libertad del espíritu que se asombra en las formas como la gente hace la vida o se impresiona viviendo la reflexión en la montaña, en la ciudad, en el niño, en la abuela, en el papá, en la mamá, en el joven o en el libro caminando en el suelo colombiano. Dicha propuesta insta a inaugurar una pedagogía de la vida, palpitante, intensa de lo que somos, relacionada con las pedagogías de Quintar (2006) que se escabulle en medio de tanto modelo pedagógico que desconoce las singularidades culturales de la región para plantear lo que ha denominado “Didáctica no Parametral” (Salcedo, 2009). Los contenidos y metodologías de esta pedagogía se desgajan de las categorías emergentes o formas contingentes de conocimiento y saber que dan sentido a la diferencia, potencian la ruptura de lo que se ha considerado esencial para vivir por otras posibilidades, en las que actuamos, más cercanas a lo que estamos siendo en la vida cotidiana, entre otras muchas, que falta por escuchar y potenciar.

En su conjunto, las cátedras para la paz, ya están actuando en algunas universidades colombianas y en diversos programas de licenciatura. Estas genialidades, están invitando al sistema de educación superior y al sistema de formación y profesionalización docente a su diseño, implementación y desarrollo permanente. Estas potencias didácticas para la paz se construyen y realizan en y para las narrativas del reconocimiento de diversas y singulares experiencias que tejen a diario quilombos de reconciliación y de confianza que ha de ser currículo para los programas de licenciatura en una Colombia que inicia un trayecto que no es fácil sin una docencia formada para la paz.

Pedagogía de la Memoria

Algunas Facultades de Educación han creado procesos de participación docentes desde líneas de investigación que buscan identificar contenidos curriculares



en paz, conflicto armado, violencias, víctimas, resolución del conflicto, etcétera para la creación de espacios académicos con una titulación que hace evidente el tema del posconflicto como un campo de saber pedagógico.

Una de estas tendencias se denomina la “Pedagogía de la Memoria” concentrada en “Narrativas Testimoniales” en las que dialogan los docentes en formación de diferentes facultades y programas, porque es un tema que se hace a partir del diálogo de saberes.

El aula en la educación superior y en programas de licenciatura es el epicentro testimonial de estudiantes que han sido víctimas del conflicto político colombiano, cuando se incorpora esta perspectiva de la “Pedagogía de la Memoria”. Un seminario o espacio académico con dicha tendencia pedagógica se dirige la mayor de las veces a la formación de docentes para contextos escolares; y en él se dirige atención a la reflexión y acción didáctica de las relaciones y factores que conectan los fenómenos de violencia, el conflicto armado y la desprotección social, con los entornos educativos.

La pedagogía desde y para la memoria plantea la reflexión sobre las relaciones temporales con lo que se ha dado en llamar, el “pasado cercano”. Así, el “desde” instala esa temporalidad como el ángulo de emergencia en el que se origina la memoria que al mismo tiempo es su propia realización.

En estos términos, la pedagogía de la memoria, funge como una propuesta reflexiva sobre el pasado cercano de las violencias cuya apuesta es el re-significar el lugar de ésta en la actualización del dolor, la marginalidad, la trasgresión a los derechos humanos y evitar que vuelva a suceder. Un ejercicio formativo en y para las nuevas generaciones de no olvido. Esta pedagogía evita la supresión de la memoria haciendo posible la formación del “no matarás” al “no lo repetirás” (Todorov, 2000, pp. 11-60).

Podría afirmarse, recurriendo a Todorov (2000) que si esta pedagogía se vale de la memoria, hace reflexión desde el *pasado reciente* mediante el uso de la



supresión (olvido) y la conservación. Lo que equivale al uso de la memoria como mediación formativa que re-establece el pasado seleccionando los recuerdos que no pueden ser repetidos porque no deben ser olvidados.

Ahora bien, si se plantea la reflexión sobre el *pasado reciente* se reclama que la pedagogía de la memoria procede con un tipo de pensamiento histórico y en tal sentido forma. La historia entonces se acoge no como disciplina historiográfica que reclama la lectura de textos históricos para datar los hechos considerados relevantes por el historiador sino como historicidad del dolor y del “no repetirás” que propone la auto-comprensión de quien relata alejándose de todo prejuicio al escucharlo porque “en realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella” (Gadamer, 1977, pp. 331- 377). La pedagogía de la memoria es la reflexión sobre la formación de la historia vivida aquella que se realiza en nosotros y con nosotros haciéndonos posible como historia; esta formación vivida reclama el *tiempo reciente* a partir de la evocación de la justicia, la verdad y la reparación, en los elementos formativos.

Quizás la pedagogía de la memoria como apuesta de la educación y la cultura política configure un otro sujeto político con sus propias prácticas de memoria, de reconciliación, de justicia y de reparación. Un tipo de pedagogía que desde el *pasado reciente* encuentra al sujeto víctima, porque se le reconoce como ser historizante, aquel ser humano que no ha sido siempre víctima; esto es victimizado, no sólo por el victimario sino luego de él, por la sociedad que le señala como tal.

La pedagogía de la memoria rescata al sujeto histórico que emerge como capacidad política o como ser humano radicalmente pensamiento histórico. Esto es, como su propia posibilidad de re-significarse desde el dolor, la marginalidad, la injusticia, etc., rompiendo los significados que le han hecho víctima para re-conocerse con la capacidad de imaginar otro orden social posible (Zemelman, 1992).

Ahora bien, la pedagogía de la memoria, como se planteó inicialmente emerge como reflexión sobre el *pasado cercano*, esto reclama su comprensión.



El *pasado cercano* entonces permite interpretar la historia contemporánea a partir de los contextos de dolor producidos durante el siglo XX como consecuencia de la Gran Guerra y las distintas formas en que ella se ha irradiado no sólo en Europa sino en otros continentes, en forma de dictaduras, genocidios y conflictos armados internos.

La relevancia de esta temporalidad se halla en la interpretación de realidades situadas en el presente histórico. Un tiempo que reclama el pasado a partir de la pregunta ¿Cómo fue que fue posible? (Franco y Levín, 2007) para situar su trabajo reflexivo-formativo en la *historia reciente* que se construye por los sujetos y sus contextos: las víctimas, los victimarios y la guerra haciendo posible la voz política y ética de sus prácticas sociales. No hay *historia reciente* sin *pasado cercano* que formar sin las representaciones sociales de holocaustos y genocidios.

Y tampoco se vislumbraría el *pasado cercano* sin su memoria. Como lo apuntan Franco y Levín (2007)

La noción de memoria permite trazar un puente entre lo íntimo y lo colectivo, ya que los relatos y sentidos contruidos colectivamente pueden influir en las memorias individuales; además, la relación entre historia y memoria radica en que cada una, desde la función que cumple, puede complementar a la otra (p. 275).

El *pasado cercano* en la pedagogía de la memoria permite hacer “próximo” en los sujetos en formación el no reconocimiento sufrido del ¿cómo fue que sucedió? permitiendo su enunciación privada y reprimida por el terror en el espacio público de la reflexión formativa brindando testimonios que coadyuvan a la justicia y a la reparación, no obstante

las críticas que se le han hecho a la historia reciente: la falta de distancia temporal, la dificultad con las fuentes (por ser escasas o muy abundantes pero,



según el caso, no confiables) y, por último, el carácter inacabado de su objeto de estudio (Levín, 2007).

Dicho objeto de estudio inevitablemente cruza las cotidianidades del presente. Un pasado que desde el dolor, interpela distintas disciplinas, por lo cual se ha convertido en objeto de su investigación no solo para la historiografía, sino que ha instado a paradigmas, enfoques, abordajes en general de las ciencias humanas, las cuales ha recurrido principalmente a la *Memoria* como fuente e instancia de mediación política para asumir el desafío en el abordaje de los distintos testimonios que cobran vida, retoman voces y trascienden estéticas para ser contados desde diversas narrativas como el cine, periodismo, etc., otorgando posibilidades múltiples de pesquisa, lo que amplía el análisis del campo historiográfico, no sólo para la disciplina, sino para las metodologías investigativas. Facio al respecto es contundente:

La historia del tiempo presente es una historia que se interpreta y escribe en modo inverso a la cronología. Se inicia en la inmediatez; esta inmediatez se inscribe en una determinada coyuntura (período de tiempo, cuyas fronteras cronológicas varían) y esta su vez dentro de una larga duración, es decir, un proceso. Sólo así se entiende la importancia del cambio histórico, se comprende la significación del acontecimiento y se restablece el vínculo entre pasado y presente. [...] Un procedimiento como el que acabamos de describir, al tiempo que reivindica la importancia del acontecimiento, con toda su carga de azar y necesidad, es también un buen antídoto contra el exceso de racionalización que generalmente porta el análisis más convencional que le asigna a la historia la función de destacar la génesis de los acontecimientos, lo que lleva a una historia que desecha todo aquello que no participa directa o indirectamente a favor de la construcción de ese acontecimiento (1998, p. 55).

Así, en el campo educativo, la enseñanza de la *historia reciente* posibilita una pedagogía de la memoria sobre esas memorias que otros enfoques de la historiografía no han abordado. La historia de dolor, por lo mismo reclama la validación de la experiencia, la vivencia, el recuerdo y el testimonio como recursos,



medios y fuentes de historicidad que desde análisis críticos permitan la contextualización de hechos, acontecimientos, fenómenos, rupturas y continuidades de historias subjetivas que contextualmente ofrecen marcadores colectivos susceptibles de ser contrastados y por supuesto comprobados. Los cánones de verificación y contrastación no escapan a los requerimientos de producción de conocimiento concebidos desde occidente, en tanto que:

En definitiva esta discusión remite directamente al complejo vínculo entre historia y “pasión”. Este involucramiento de la afectividad es inherente a la historiografía en cuanto la dimensión política es indisociable de la producción de conocimiento sobre el pasado y, más aún, del pasado cercano en tanto pasado-presente (Franco, Levín, 2007, 47).

Asumir pedagógicamente la historia de *tiempo presente* como lugar de memorias, es gestionar presente y aventurar futuro. Al establecer las relaciones entre lo dicho oficialmente y lo callado social y políticamente sobre entornos dinamizadores de hitos históricos, categorías abordadas, procesos, hechos, eventos y realidades documentadas, (es decir, contextualizadas temporalmente), realizamos implícitamente un diálogo triádico entre memoria, historia y política. Así, al restablecer los lugares donde se cuentan y se activan las historias, se vuelve también prioritario el posicionamiento de quien narra. En este caso particular nos referimos al posicionamiento de quien enseña sobre esos lugares, pues al momento de elaborar estrategias educativas que fomenten la reflexión sobre los Derechos Humanos, nuevas ciudadanía, subjetividades políticas, a partir del uso activo de la memoria, es importante tener presente el “lugar” desde donde la historia se cuenta, pues existen una serie de principios claves para la pedagogía de la memoria. Para que se recuerde, qué sentido tiene la y de qué modos “esta memoria” se utiliza como principio de acción para el presente.

Desde este horizonte de sentido, la pedagogía de la memoria en relación con la enseñanza de la *historia presente*, supone la redimensión de la histórica y del quehacer pedagógico. Así, la historia deja de reconocerse como la



ciencia que tiene por objeto de estudio el pasado de la humanidad, para lo cual utiliza como métodos comprobables y contrastables de acuerdo a los cánones del método científico para ser reconocida como el modo distinto de recuperar lo humano en el presente recordando para no sólo el no olvido del pasado sino para no volverlo a hacer. La *historia vivida* es la *historia del presente* porque ella se fundamenta en las realidades históricas de quienes las padecieron (Arostegui); y la pedagogía como la disciplina que se encarga de transmitir una verdad que tiene por función dotar a un individuo de actitudes, de capacidades, de conocimientos que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica (Foucault, 2008) por otra, en la cual la memoria deja de ser simplemente transmitida, para ser historizada para la acción intergeneracional. Una pedagogía que se instala y dimensiona en el presente como campo y objeto de la historia vivida o en otras palabras, que permite otra forma de acercamiento a la vida.

Praxeología

La perspectiva praxeológica nace en campo de la sociología con Simmel (1986) que aboga por la *filosofía de la vida* y hace reconocer a las ciencias histórico-sociales que “el hombre está determinado, en todo su ser y en todas sus manifestaciones por la circunstancia de vivir en acción recíproca con otros hombres” (p. 13); noción que más adelante desarrolla Mises (1981, 1995a, 1975, 1962) y Schütz (1972).

Lo que reclama Simmel y sus seguidores es que la sociología no puede realizar explicaciones sobre la sociedad y sus instituciones a partir de la enunciación de hipótesis diseñadas por la experticia teórica, antes bien, debe hacerla posible en el flujo individual y en las interacciones de estas con otras, porque todos contribuimos al devenir histórico-social. Es la acción-humana individual la que vinculada a otras, gesta la historia y las condiciones sociales.

Mises en sus investigaciones, arriba citadas en los años de su publicación, incorpora a Simmel en su presupuesto de la acción-humana y la explica como teleología –medios/fines- o acción que carga siempre sentido; así las acciones



individuales siempre hacen sentido al mundo social. Todos los individuos experimentamos los motivos y los fines de nuestras acciones heterogéneas, de las cuales emergen la cultura.

A partir de estos presupuestos, la praxeología se incorpora como enfoque educativo, al asumirse como la reflexión sobre la acción. Toda práctica singular se asume objetivándola mediante análisis para hacerla más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento social con el objetivo de mejorarla para hacerla más pertinente. Así, la praxeología es un proceso constante de investigación sobre la acción práctica (Uniminuto, s.f.)

Situada como reflexión crítica sobre el quehacer y la experiencia, la praxeología se empieza a reconocer como un saber de la hermenéutica práctica que vinculada a la docencia universitaria, a procesos formativos de la educación superior, que le permiten transfigurarse como un enfoque educativo.

Como enfoque educativo, la praxeología, es un método práctico para realizar docencia reflexionada (Vargas, 2011). El “hacer” se estudia en la praxis de su acontecimiento no fuera del lugar de su realización. En este sentido, ubicamos el “hacer” formación en el plano de las dimensiones humanas; la praxeología ubica a este tipo de formación como integral en el “sentido de que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, de manera que articule su proyecto de vida (ser), con el saber (teoría), el actuar (praxis) en el contexto social” (Madrid, p. 4). En otras palabras, se fija en la reflexión en y con la condición humana para evitar relegarla a los planes y programas curriculares.

La praxeología en el campo educativo, ha de interpretarse y aplicarse en el campo de las relaciones pedagógicas, entre el maestro y el docente en formación, entre estos y los saberes que les integran como sujetos que aprenden de la actividad humana. Así, la formación con este enfoque, atiende



las diferentes conductas humanas y las actividades de creación, de producción y de fabricación (la praxis y la poiesis); las actitudes (en los planos cognitivos, afectivos y comportamentales); el saber hacer y las habilidades; las prácticas, los métodos de trabajo y los procedimientos; las herramientas, los materiales, las técnicas y la tecnología; las palabras y los escritos; las obras, los productos y los resultados (Bédard, 2003, p. 78).

Esta integralidad, hace del enfoque praxeológico, un método dialéctico en el que las dimensiones de la actividad humana están vinculadas en una serie continua de cuatro prácticas armoniosas: ella misma, la epistemología, la ontología y la axiología (Bédard, 2003).

... la epistemología es visualizada no como un territorio particular, es decir una disciplina o un campo especializado aunque así lo hayamos identificado arriba, sino como una función general de vigilancia crítica que ejerce su autoridad sobre todos los territorios especializados...

... Si el elemento clave de la epistemología es el criterio de validez, en la axiología, el valor juega un rol fundamental análogo, puesto que es ella la que determina aquello que es valedero, es decir, aceptable, admisible, bien fundado, digno de ser creído y ejecutado. La distinción entre válido y valedero permite ver bien la complementariedad de la epistemología y de la axiología como funciones de vigilancia con respecto a las prácticas...

...a praxeología está no solamente apoyada en un cuadro conceptual teórico y empírico, sino también, validado por la epistemología y legitimado por la axiología, que, conjuntamente, tienen por visión asegurar el fundamento de la acción. Sin embargo, la seguridad que ellas aportan para tomar la idea de certeza de Descartes, no es ni suficiente ni completa, pues la epistemología y la axiología en sí mismas, tienen su origen en los fundamentos más vagos y a menudo no formulados. Para que exista una explicación completa de la praxeología, la epistemología y de la axiología, es siempre necesario una



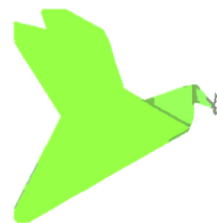
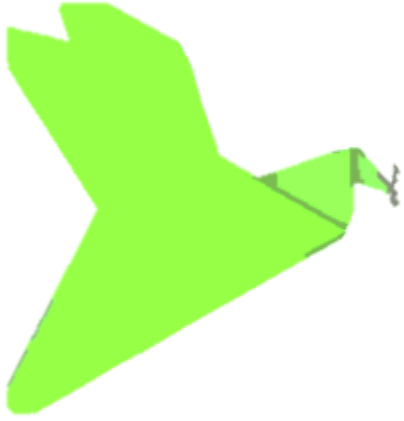
ontología... [Esta] busca aportar respuestas a los interrogantes fundamentales de la persona sobre la naturaleza de la realidad en la cual ella vive y sus relaciones con los diferentes elementos de aquella (pp. 79 – 88).

En este orden de ideas, la praxeología junto a las otras tres instancias que la configuran son una misma realidad pedagógica. El cuadro praxeológico permite hacer evidente que la formación docente es integral, es decir, que toda actividad formativa es una acción que pertenece al dominio de la praxis o de la *poiesis*, esto es, que exige del dominio epistemológico, axiológico y ontológico de la persona para intervenir en los discursos de la paz y la reconciliación.

La asunción de cualquiera de estas tres visiones epistémico-curriculares que dinamizan la formación y el desarrollo profesional docente: la cátedra para la paz, la pedagogía de la memoria y la praxeología se hace posible con una postura de la pedagogía como saber re-constructor, ya que como se lo mencionaron Vásquez y Turriago en el capítulo anterior, a partir de esta perspectiva, el maestro es capaz de escuchar y hacerse parte de la construcción de saberes vitales que compartidos entre todos, como iguales, inician la formación para la paz y la reconciliación en las aulas universitarias.



Enseñar a pensar es construir lógicas de razonamiento que permitan pensar que hay otros modos de ser, es decir, de pensar, de sentir, de hacer. Otros modos de nombrar la realidad como posibilidad de creación de lo nuevo, que naciendo no terminen por cristalizarse, sino estar siempre dándose.
Zemelman, 2011





CAPÍTULO III. ENFOQUE PLURIVERSAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PAZ Y RECONCILIACIÓN

CHAPTER III. PLURIVERSAL APPROACH FOR TEACHER TRAINING IN PEACE AND RECONCILIATION

Por Javier Ricardo Salcedo Casallas¹¹ y Cristhian Jamez Díaz Meza¹²

El capítulo que se ofrece, entrevé una visión epistémico-curricular que se desea llamar “pluriversal”, la cual constituye la envoltura y al mismo tiempo el lugar de trabajo para formar y desarrollar la profesión docente en cualquier disciplina con un carácter interdisciplinario y de diálogo de saberes. En este orden de ideas, se plantea la conjunción de tres miradas fundamentadoras para el diseño y desarrollo de proyectos curriculares postconflicto que dinamizan la formación y el desarrollo profesional docente: la cátedra para la paz, la pedagogía de la memoria y la praxeología, que configuran uno de tantos ángulos del pluriverso de la formación de docentes para el postconflicto, esto es, para la paz y la reconciliación permanentes porque siempre estamos/siendo en condiciones de posición diferentes. Lo que equivale a afirmar con Ruíz y Prada (2012) que esta perspectiva esta “lejos de los enfoques remilgados y civilistas de quienes hablan de educar en valores para que los alumnos se mantengan quietos en sus asientos y no hablen sin antes levantar la mano” (p. 18).

¹¹ Miembro del Comité Científico de la Red Edutranslatin Doc. Docente Investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Filólogo Clásico de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana y Candidato a doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹² Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Licenciado en Educación Religiosa Escolar. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle y doctorando en Educación y Liderazgo de Saint Mary’s University of Minnesota, USA.



El Pluriverso

El sentido del pluriverso (Escobar, 2011) se devela en hombres y mujeres postconflicto como el lenguaje y el pensamiento más allá de lo abismal (De Sousa, 2009) constituidos por las singularidades individuales interconectadas por la vida, que coadyuvan en su cotidianidad, sea esta académica, familiar, laboral, recreativa, en la acción comunitaria, en la vida religiosa, en el acto ecológico, en la producción económica, en el folclor, en el orden cósmico considerado, en la espiritualidad consciente, a la transición de un único universo a otro múltiple e inédito.

En el universo único, lo abismal es la realidad; corresponde a una larga y macabra formación contra humana, o zona colonial o *par excellence*, o reino de las violencias y de los victimarios; de la opresión contra la esperanza, o reino de las cooptaciones vitales que asimilan la vida como apropiación, silencio, destrucción física, material, cultural y humana (De Sousa, 2009, p. 166); es la apropiación de las creencias, los mitos, los ritos, las ceremonias que danzan por la vida y que están siendo extinguidas. Es la colonización de lógicas de depredación, devastación, regulación, de la violencia. Es el universo de un epistemicidio (De Sousa, 2010) o destrucción de todas las formas diversas de conocimiento.

El pluriverso es “un nuevo paradigma cultural y económico reconocido tanto como necesario como activamente en construcción” (Escobar, 2011, p. 44) que plantea una espiritualidad pertinente para una era Ecozoica (p. 42), caracterizada por la búsqueda de justicia ecológica, diversidad biológica y cultural, biorregionalismo, arraigo al lugar, autonomía y transparencia, democracia participativa y auto-organización cooperativa.

Como lo señala Escobar (2014), el pluriverso, es un modelo en construcción que busca discursos y propuestas de transición hacia un mundo en el que quepan muchos mundos (Pluriverso): “El pluriverso se refiere a una visión del mundo que hace eco a la creatividad y dinámica autopoietica de la tierra y al indudable hecho de que ningún ser viviente existe de forma independiente de la Tierra” (149). Somos parte del



pluriverso, nutrimos o desgastamos con la creación de nuestros mundos particulares la vida sionatural.

La mirada de Escobar (2014) entorno al pluriverso plantea vínculos con la formación de los seres humanos entre otros aspectos, que nos permitimos presentar textualmente.

Estudios pluriversales (EPV¹³)

- Tendencias en teoría social orientadas al pluriverso. Investigación del potencial y las limitaciones de la teoría social moderna (Occidental) para contribuir a las tres dimensiones. Los límites del episteme moderno.
- Tendencias en universidades y la cuestión de otras academias. La mayoría de las universidades de Latinoamérica (¿y el mundo?) están cediendo a la presión de capacitar a las personas para que le respondan a la globalización en términos del mercado y el MU. ¿Es posible crear espacios dentro de las universidades para promover las perspectivas del pluriverso, las transiciones y el diseño? ¿Son necesarias y posibles otras academias?
- La teoría y la práctica de los estudios pluriversales. El marco de la Ontología política. Otros conocimientos y saberes. Desarrollo de textos académicos y para la enseñanza sobre los EPV.

Estudios de transición

- Narrativas de transición y movimientos para la transición en el Norte global.
- Narrativas de transición y movimientos para la transición en el Sur global.
- Visualización e investigación de transiciones regionales: el valle geográfico del río Cauca y el Pacífico colombiano. Posibles estudios para otras regiones del mundo. Ecologías de escala. Diseño y comunicaciones.
- Diseño ontológico. Diseño para transiciones.
- Movimientos sociales y diseño. Diseño comunal (basado en el lugar).
- Nuevos medios para el pluriverso (pp. 142 – 143).

¹³ Estudios Pluriversales.



Los Estudios Pluriversales se centran en el análisis del MU específicamente en lo que le ha constituido, la ontología dualista: naturaleza/cultura, humano/no humano, mente/cuerpo, etcétera; y estos estudios se desarrollan con Estudios de Transición de conceptos duales a conceptos con ontologías no dualistas, lo que proporciona el pluriverso que estaría configurado por multiplicidad de mundos entrelazados y co-constituidos pero diferentes (Escobar, 2014).

Así, tanto los *estudios pluriversales* como los *estudios de transición*, son una propuesta de un Mundo Único (MU) que declara la existencia de una única realidad (el mundo) hecha por múltiples culturas, perspectivas o representaciones subjetivas. O afirma que hay muchas realidades o “reales” que no pretende corregir la idea de un solo “real”, se propone “el pluriverso como una herramienta para, primero, crear alternativas para el Mundo-Uno plausibles para los uni-mundistas y, segundo, proporcionarle resonancia a aquellos otros mundos que interrumpen la historia del Mundo Uno” (Blaser, De la Cadena y Escobar, 2013, citado por Escobar, 2014).

La pluriversidad exige entonces de estudios pluriversales basados en estudios de transición. Estos últimos son el centro de atención de la investigación en el siglo XXI ya que permiten hallar campos de estudios cruciales para el postconflicto como el denominado por Escobar (2014) *la ontología política* o práctica atravesada por el poder que crea un mundo u ontologías particulares.

En esta ontología política se acuñan singulares estudios para el posconflicto colombiano, ya que este, es la entrada al pluriverso, a unos mundos de poderes constituidos de interrelaciones entre mundos particulares y singulares, cada uno con sus conflictos ya que cada pieza, encarna una ontología diferente que lucha por su reconocimiento en el encuentro diverso de caminos que se tejen actualmente, en la configuración de una sociedad más justa y democrática.

Los estudios pluriversales versan en las acciones postconflicto a partir de estudios de transición. Esto implica identificar vínculos entre estudios particulares con



las narrativas de los campesinos, los políticos, las mujeres, los jóvenes, los niños, los sacerdotes, los maestros, los estudiantes, los hombres, es decir, con la vida sociocultural del postconflicto para configurar la ontología del postconflicto.

El posconflicto estudiado bajo el enfoque del pluriverso consiste en “el análisis de mundos y de los procesos por medio de los cuales se constituye como tales” (Escobar, 2014, p. 108) esto es, estudiar para una ontología del postconflicto colombiano. Transfiriendo el pensamiento de Escobar (2014) y de De Sousa (2009) al postconflicto colombiano, se afirma a manera de provocación para pensar, lenguajear y formar, que la ontología postconflicto o la epistemología postabismal¹⁴ constituida por otras ontologías o ecología de saberes¹⁵ que consiste en todos aquellos saberes diferentes como creencias e ideas no científicos o el conocimiento-como-intervención-en-la realidad, no el conocimiento-como-una-representación-de-la-realidad, debe partir del reconocimiento de la exclusión social y epistémica para emerger como “diversidad inagotable de experiencia de mundo” (De Sousa, 2009, p. 183).

Hablar de postconflicto colombiano desde el enfoque pluriversal, además, plantea la exigencia ética de no sólo hablar del mundo de los políticos, de sus horizontes jurídico/económicos, esto es de una serie de principios y de valores unívocos como referentes de la representación social hegemónica y monopólica de eticidad, sino de otros valores que permiten “mundificar” la vida (Escobar, 2014, p. 9) de tal forma que la ontología postconflicto defienda estos otros ecovalores y ecosaberes. En este orden de ideas, el multiverso es el reino de las epistemologías alternativas que emergen como lenguajes y pensamientos de transición. Aquellos conocimientos que pertenecen a plurales universos, espacios y tiempos en donde las pedagogías de las esperanzas se desarrollan bajo prácticas formativas postabismales, especialmente, aquellas que se concentraron y aún lo hacen, en educar a los proteicos sociales, los maestros y las maestras.

¹⁴ Proviene de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología.

¹⁵ Se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento.



El Pluriverso como Enfoque Formativo para la Paz y la Reconciliación

El pluriverso como enfoque formativo para la paz y la reconciliación alude, entonces, a la visibilización y empoderamiento de las voces y los conocimientos otros de las víctimas y de todos nosotros que aunque de manera *massmediatica* también hemos sufrido y estamos atravesados por ese MU dualista y violento, tenemos exigencia de paz y reconciliación. Ellas, ellos y nosotros nos reconocemos con otros haceres (acción), otros saberes (teorías), otras actuaciones (praxis), otras historias recientes (memoria) que empiezan a configurarse como experiencias histórico-culturales inteligibles y conmensurables sin perder su inconmensurabilidad y que deben sostener toda práctica formativa en paz y reconciliación para docentes en formación.

Desde este horizonte de sentido formativo, éste enfoque suministra en primer lugar un ángulo posible de pedagogía postconflicto o pedagogía postabismal que se interviene a sí misma como *saberes, ontologías, teorías, praxis, historias recientes* para enseñar la ontología política del postconflicto colombiano como devenir, esto es, como movimiento de singularidades cuyos tiempos son dinámicos y así, transformadores, inconmensurables, múltiples, que hacen posible prácticas de pensamiento y de lenguaje pluriversales en la formación de los docentes del siglo XXI del postconflicto colombiano. La pedagogía postconflicto y en acuerdo con Zuluaga (1999) es reflexión en, sobre y para las prácticas de enseñanza pluriversales, lo cual implica re-pensar en las *prácticas de enseñanza* porque constituyen a la pedagogía bajo la forma de didácticas pluriversales, que se van a tratar más adelante, y estas se comprenden a partir del enfoque que se expone, como el saber interno del saber pedagógico que reflexionado en la acción de la enseñanza permite re-pensar la enseñanza no dualista para la formación de ontologías políticas postconflicto u ontologías no dualistas. La pedagogía postabismal ha sido creada por el sujeto abismal, el testigo, el sobreviviente esperanzador y de ella emergen como condición para comprenderla la didáctica no parametral, como elemento académico en el que



los docentes en formación entran en relación postabismal con esa creación singular e inédita.

En segundo término, nutre otro ángulo vital de comprensión del postconflicto como práctica de prácticas postabismales desde De Sousa (2009) o prácticas ontológicas pluriversales a partir de Escobar (2014), lo cual quiere decir, que se concibe no como conocimientos abstractos, declarados desde teorías letradas, académicas, científicas sino como prácticas de saberes que permiten e impiden ciertas intervenciones en el mundo real; cree en una pragmática epistemológica como lo enfatiza De Sousa (p. 189) porque empodera las experiencias vitales de la pluriversidad testimonial y sobreviviente. En estos términos, el postconflicto colombiano no es un concepto sino una categoría, esto es, una lectura de lo potencial (Zemelman, 2012) que somos, algo que no debe ni puede definirse, determinarse porque es creación instituyente o capacidades asociadas para la paz y la reconciliación y por ende es necesidad que permanece abierta a múltiples contingencias de concreción que plantea la conciencia de las posibilidades de errores en la concepción y en su demostración.

Y como tercer elemento, enfatiza en la consideración de entender la formación de docentes y su profesionalización para el postconflicto como un proceso pluriversal y de ecología de saberes, en el que el asidero o fuente de los conocimientos docentes no salgan de las disciplinas sino de los pluriversos y de las pragmáticas epistemológicas y que las disciplinas se comprendan como las consecuencias epistemológicas del acervo socionatural de los pluriversos y epistemes postabismales. De tal forma, que los currículos de formación y de profesionalización docente sean comprendidos como tejido socionatural o emergencia de escenarios pluriversales y pragmáticas epistémicas inteligibles capaces de revelar nominalizaciones/tiempos/espacios/didácticas otras de las “intervenciones concretas de la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer” (De Sousa, 2009, p. 189)



Este enfoque reconoce como didácticas ontológicas no dualistas, las didácticas no parametrales (Quintar, 1998, Salcedo, 2009) cuyos contenidos devenidos de las ontologías postconflicto que son las narrativas testimoniales de los sobrevivientes socioculturales (todos nosotros, pluriversos y postabismales) de las violencias, son de transición porque no son orientados por una teoría general de lo posible, ni tampoco por una sola forma cultural sino inter-cultural e inter-epistémica que hace posible la justicia cognitiva en el aula, en el foro, en la conferencia, en el taller, en el cineclub o cualquier otra forma de distribuir y compartir conocimientos, y mucho menos, con un modelo único de ontología sino con ontologías múltiples cuya intención formativa es la de penetrar la sensibilidad de la historia presente como acción para el presente y enseñar a nunca más repetir las violencias. Lo que corresponde a “pasar de la comprensión moderna del mundo como universo al mundo como pluriverso (sin pre-existentes universales) o desplazarse de un paradigma de la ‘globalización’ a uno de la ‘planetarización’” (Escobar, 2011, p. 18), que hace posible recuperar a lo humano desde su historia singular e inédita.

La pedagogía pluriversal actúa a partir de lo emergente: en aquello que ha sido mantenido en límite, abstraído de su voz, prolongado en su sufrimiento, mimetizado como estadística, absorbido por su posición socio-económica, remilgado por su espectro de saber porque su energía pedagógico/didáctica de urdimbre no parametral fluye en y para lo sentipensante, en los saberes otros cuyas lógicas de conocimiento chocan con “la tradición liberal y secular europea (...) con sus principios de democracia, mercados, individuos, orden y racionalidad” (Escobar, 2014, p. 109) pero que han de ser conectados como unos otros saberes y no como “los conocimientos” para trascenderlos en la armonía pluriversal.

La formación de seres humanos en los programas y facultades de educación reclama un enfoque pluriversal como condición del postconflicto formativo para la profesión docente en tanto acciones postabismales: cátedras de paz, pedagogías de la memoria y praxeología; en otras palabras, vivencias y experiencias académico/políticas/narrativas testimoniales (no olvidar para no repetir) y reflexione(s) sobre las acciones que hacen posible la precondition del reconocimiento

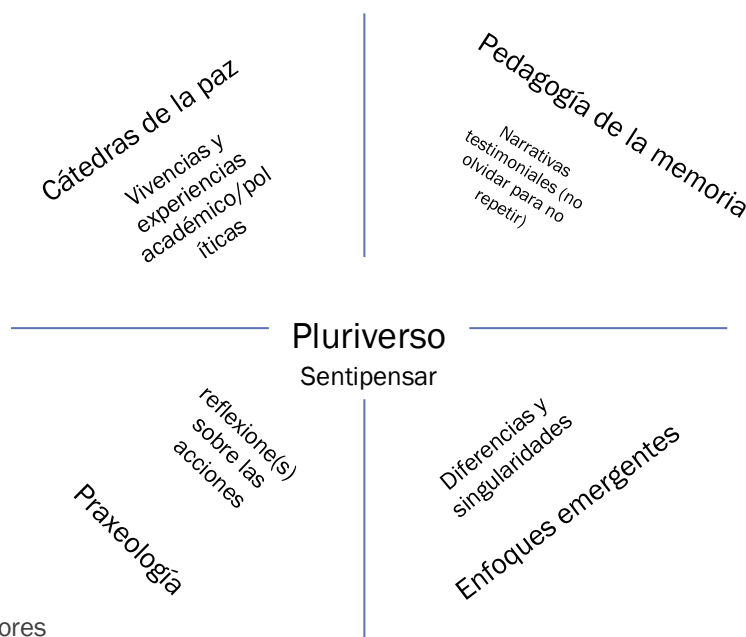


de la exclusión social para hacer emerger las formas de exclusión no-abismal (De Sousa, 2009, p. 181) que han vivido las violencias abismales.

Esta propuesta pluriversal conecta cuatro posiciones pedagógico/didácticas no parametrales, esto es, no acabadas, siempre en constante movimiento, nutridas todas entre sí: las cátedras de la paz cuyos contenidos son las vivencias/experiencias políticas del conflicto colombiano de los maestros y los estudiantes; la pedagogía de la memoria configurada por espacios y tiempos curriculares en donde las narrativas testimoniales de docentes y estudiantes resultan intervenidas desde sus memorias para no olvidar y no repetir; la praxeología que educa desde la práctica reflexionada articulando los saberes, los haceres, el ser de los maestros y de los estudiantes, para componer la integración de las dimensiones humanas. Y se abren condiciones de posibilidad para las diferencias y las singularidades de enfoques emergentes cuyo eje pluriversal desafié la médula sentipensante del postconflicto en la formación de los maestras y maestros que se sitúan en las apéndice A y B de este texto, además del esquema que se ilustra en la siguiente Figura.

Figura No. 1

Modelo de Enfoque Pluriversal para la formación de docentes en paz y reconciliación.



Fuente: los autores



La propuesta del pluriverso como enfoque formativo para la paz y la reconciliación de los maestros y las maestras colombianos parte de lo *sentipensante* que es la fuerza epistemológica porque es considerada como la *pragmática epistemológica* de la que fluye de *lado a lado* la dinámica pedagógica de la *didáctica no parametral*. En esta pragmática se mueve el eje curricular orientador y re-sonador de la formación postconflicto, las *ontologías pluriversales*, con *didácticas no parametrales* entendidas como unas otras didácticas paralelas a la didáctica parametral en las que

Se encuentran en el horizonte de sentido de la enseñanza. Y es que sus ángulos epistémicos desde donde miran este horizonte realmente son contradictorios. La didáctica parametral, lo que hace es eso, instala parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones propias de la lógica civilizatoria. La didáctica no-parametral es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto (Salcedo, 2009),

En esta *didáctica no parametral* y en lo que comparte su autora, Quintar, está hecha metodológicamente de *círculos de reflexión* o espacios epistémicos que se potencian por la mediación de lo grupal y de la *resonancia didáctica* que caracteriza la dinámica y fluir del círculo de reflexión, visibles en las narrativas didactobiográficas o “narración que requiere de dispositivos de autorreferencia y de resonancia concretos alojados en el mismo sujeto narrador” (Salcedo, 2012, p. 125) cuyos temas vitales emergen de las emodidactobiografías o

uno de otros modos posibles de hacer que la vida de sentido a la teoría en los seminarios teóricos universitarios en los que se enseña a leer el mundo para investigarlo. Basada en el enfoque de la narrativa biográfica, ella es una apuesta original de didáctica no parametral cuyo eje del aprendizaje y de la enseñanza es la memoria emocional de los estudiantes (Salcedo, 2015).



Estas otras didácticas o *didácticas no parametrales* entran en sintonía con la pragmática epistemológica de Escobar (2014) y se entronizan en los Estudios Pluriversales concretamente en las “Tendencias en universidades y la cuestión de otras academias” y en los Estudios de Transición específicamente en las “Narrativas de transición y movimientos para la transición en el Sur global, en el Diseño ontológico. Diseño para transiciones y Nuevos Medios para el Pluriverso” que propone el autor aquí señalado y que abre nuevas condiciones para la investigación de la pedagogía como saber y de didácticas otras que podría dar origen a ecodidácticas o didácticas postabismales o didácticas pluriversales postconflicto, para la formación y profesionalización de los maestros y maestras colombianos.

El mayor obstáculo epistémico que se presenta en la formación de docentes para el postconflicto colombiano se halla en que la mayoría no ha sufrido, ni por vía familiar ni de forma directa, las violencias del conflicto político, aunque existen casos de estudiantes y maestros universitarios que sí han padecido el flagelo de la violencia política, resulta clave afirmar, que las didácticas no parametrales que aquí se enuncian son puente entre las narrativas de las experiencias postabismales que han construido didácticas esperanzadoras concretas y transformadoras, posibilitadoras de vida en medio de la persecución y la muerte y los contenidos testimoniales que se distribuyen como narrativas digitales, textuales en libros académicos, documentales, poesía, informes estatales, etcétera, orientando la labor praxeológica y de memoria testimonial de reflexionar las prácticas formativas en paz y reconciliación que se gestan en los programas de licenciatura; que las emodidactobiografías en ausencia de los testimonios de carne y hueso de las sobrevivientes por límites espacio-temporales, permiten quizás la no reconstrucción de los hechos sufridos y tal vez colaboran a hacer posible la exteriorización de las interpretaciones sensibles y críticas que atraviesan la existencia de los muchos que hemos padecido *massmediaticamente* las dinámicas abismales para la construcción de ontologías no dualistas de los maestros y maestras en formación.

A continuación se pretende una matriz que queremos denominar Pluriversal de Didácticas Postabismales.



Tabla No. 1

Matriz Pluriversal o de Didácticas Postabismales para la formación y profesionalización de maestras y maestras postconflicto.

Pluriverso	Pedagogías Postabismales	Didáctica No parametrales
Proyecto Masa Toribio. Norte de Cauca	Mingas de resistencia, asambleas permanentes, la guardia indígena, los diálogos con actores armados, la denuncia pública, las marchas pacíficas, acciones colectivas que han impedido a los actores armados tomarse los municipios, protección espiritual.	<p>Círculos de Reflexión/Re-sonancias: encuentros entre pares a partir de diálogo de saberes que no siempre parte de lecturas académicas, sino de las percepciones, sensaciones causadas por las practicas postabismales que se vive en el país, en la ciudad, en el barrio, en la familia, en el grupo universitario, en el cine, en la calle, etcétera.</p> <p>Didactobiografías: apertura a escribir relatos de vida en los que se narren las sentires que se provocan cuando se reconoce didácticas postabismales en medio del conflicto y que entren a desafiar la vida del maestro en formación para re-pensar en otras formas didácticas postabismales de hacer posible la construcción de la paz y la reconciliación desde los elementos arriba mencionados.</p> <p>Emodidactobiografías: apertura a escribir relatos de vida a partir de las emociones y sentimientos que se producen al leer tantas formas creativas de vivir en medio de la violencia política para que el maestro en formación enuncie aquellas emociones y sentimientos que hacen posible pensar en crear didácticas no parametrales para el postconflicto.</p> <p>Cartografías sentipensantes: construcción de mapas de sentimientos, evocación de imágenes resultado de las reflexiones y resonancias entorno a la manifestación de pedagogías esperanzadoras para la resolución de los conflictos humanos.</p> <p>Otras emergentes</p>
Asociación Campesina Integral del Atrato. Choco.	Formación y organización que fortalece la identidad étnica para evitar el ingreso de jóvenes en las filas armadas; mecanismos para superar bloqueos impuestos por los armados (bodegas comunitarias para almacenar alimentos y red de tiendas comunitarias, la creación del arca de noé portadora de los productos y alimentos a las tiendas comunitarias de la red previo a comunicados públicos por el itinerario de la embarcación, etc...)	
Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare-ATCC. Magdalena Medio.	Diálogos históricos realizados con las FARC, el ejército y las autodefensas que les permitieron superar la violencia generalizada y degradada soportada durante 12 años causante de la muerte de aproximadamente 500 campesinos. Acuerdos históricos con los actores armados consistentes en la aceptación de la circulación o permanencia en el territorio, siempre y cuando no involucren a la población civil en el conflicto, respeten la vida y la autonomía de las comunidades.	
Organización Femenina Popular. Bajo Magdalena.	Capacidad creativa para conseguir avanzar en sus objetivos superando la imposición de los actores armados sin enfrentarse a ellos. Varios ejemplos serían: Los paramilitares les declaran objetivo militar si celebran el día 8 de marzo en el 2001. Ellas celebran durante una semana el 8 de marzo pero bajo el camuflaje de la novena (tradición religiosa). Los paramilitares demolen una de sus casas de la mujer para asustarla y que abandone su trabajo. En cambio ellas hacen de este hecho una estrategia para fortalecer el acompañamiento nacional e internacional e incrementar sus actividades etc...	
Comunidad de San José Apartadó. Apartadó.	Economía de resistencia Zonas Humanitarias como mecanismos de protección de la población civil y de la aplicación del Derecho Internacional Humanitario. Elaboración participativa de reglamentos internos de la comunidad. Mantenimiento de la memoria viva de los mártires y de su historia. Conformación de la Red de Comunidades en resistencia y creación de la Universidad	



	campesina de la resistencia civil Denuncia pública frente a violaciones de ddhh e infracciones de dih como mecanismos de protección y acción contra la impunidad.	
Asamblea Municipal Constituyente - AMC-Tarso, Antioquia.	Explicitación pública de no querer ser involucrados en la guerra. Experiencia de reconciliación entre los diferentes sectores sociales y superación del bipartidismo político.	
Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas. Urabá antioqueño.	La movilización: Herramienta pedagógica para la visibilización, la denuncia de los efectos de la guerra en la vida de las mujeres y de hermandad y acompañamiento entre las mujeres de nuestras regiones. Consiste en la marcha de miles de mujeres de diferentes regiones y lugares del país en caravana (cientos de autobuses) hacia los lugares donde las mujeres están siendo víctimas del conflicto armado. - Construcción de un nuevo lenguaje simbólico a través de la danza, el canto, la creatividad, la palabra, los colores, como una forma para exorcizar los miedos, los dolores, la rabia que ocasiona la violencia generando una ética de autocuidado. y el cuidado mutuo. Reivindicando lo simbólico y lo estético como dimensiones de lo femenino. Acompañamiento a la elaboración de duelos. (Barbero, 2006)	

Fuentes: Los autores.

La matriz pluriversal plantea el desafío de construir una pedagogía postabismal a partir de didácticas no parametrales; en otras palabras, y como se afirmó anteriormente, la pedagogía postabismal configura el pluriverso para que la vida académico/investigativa con sus lógicas letradas hagan posible la re-conciliación de los maestros y maestras en formación y en profesionalización con unos otros saberes a partir de sus emergentes maneras, siempre sensibles, de aportar o re-sonar, unas didácticas no parametrales que coadyuven al almacenamiento y puesta en acción de estas para la formación de otros seres humanos postconflicto.

Esta matriz, además, exige hacer girar la memoria del ángulo que recuerda las violencias ya que de eso estamos atravesados, hacia la re-construcción de las prácticas postabismales constituidas de esperanza activa, de acciones auto gestantes, de narrativas instituyentes; asombrosas por su creatividad, configuradoras de prácticas de presente inspiradoras, posibilitadoras de las capacidades humanas para instalar la vida siempre pensando y actuando para ella.



Y finalmente, la matriz *Pluriversal* o de *Didácticas Postabismales para la formación y profesionalización de maestras y maestros postconflicto* debe ser alimentada por inconmensurables prácticas pedagógicas postabismales cuyo contenido didáctico no parametral espera a ser encontrado por los maestros y maestras universitarios y por los maestros y maestras en formación y profesionalización, ya que el postconflicto se convierte en capacidad pedagógica de hallar en lo obvio y desapercibido de las relaciones humanas aquellos indicios que las configuran como relaciones mantenidas de reconocimiento de la diferencia y asombro ante tal narrativa, que día a día, hora tras hora, minuto a minuto permiten aún estrecharnos fraternalmente.



REFERENCIAS

- Arostegui, J. s.n. La historia del presente. ¿Una cuestión de método? Tomado de http://www.researchgate.net/profile/Julio_Arostegui/publication/28242564_La_historia_del_presente_una_cuestin_de_mtodo/links/5467c60f0cf20dedafcf51c9.pdf
- Barbero, A. (2006). Construyendo Paz en Medio de la Guerra: Colombia. Tomado de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/colombia/colombia020e.pdf>
- Bedard, R. (2003, junio-diciembre). Los Fundamentos del Pensamiento y las Prácticas Administrativas. *Revista AD-MINISTER*, 3, pp. 68 – 88.
- Blaser, M; De la Cadena, M; y Escobar, A. (2013). *Introduction: the anthropocene and the one-world. Borrador en progreso para el Pluriversal studies reader*. En Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra. Nuevas Lecturas sobre Desarrollo, Territorio y Diferencia*. Medellín: Colombia., Ediciones UNAULA.
- Bueno, M. (2006). *La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas*. Tomado de: <http://www.revistas.unab.edu.co>
- Curle, A. (1978). Conflictividad y pacificación, en Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: España., Catarata.
- De Julios-Campuzano, A. (2004). De la Paz Perpetua al Constitucionalismo Cosmopolita. *Revista Teorema*. 1(3), pp. 71 – 88.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: México D.F., Siglo XXI, CLACSO.
- _____. (2010). *Decolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Uruguay., Ediciones Trilce.
- Dwyer, S. (1999). Reconciliation for Realists. *Ethics & International Affairs*. 13(1), pp. 81-98
- Díaz, A. (2013, marzo). Hacia una sistematización del pacifismo político. *Revista Española de Ciencia Política*. 31, pp. 175 – 189.
- Díaz, E., y Ruíz, A. (1996). *Filosofía Política II. Teoría del Estado*. Madrid: España., Editorial Trotta.
- Escobar, A. (2011, 10 de noviembre). Más Allá del Desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, pp. 23 – 62.



Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra. Nuevas Lecturas sobre Desarrollo, Territorio y Diferencia*. Medellín: Colombia., Ediciones UNAULA.

Facio, H. (1998). *La historia de tiempo presente: Una historia en construcción*. En: *Historia Crítica*. N° 17. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.

Franco M. y Levín, F. (2007) (compiladoras). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Argentina. Paidós.

Fernández, J. (1982). *Del derecho de la guerra*. Madrid: España, Ediciones Ejército.

Ferrajoli, F. (2004). Razones jurídicas del pacifismo jurídico. En Jaramillo, J., y Echeverry, Y. (2005, Julio-Diciembre). *Las Teorías de la Guerra Justa. Implicaciones y Limitaciones*. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 3(2), pp. 9 - 29.

Foucault, M (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Argentina.FCE.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: México D.F., Siglo XXI Editores.

_____. (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: México D.F. Siglo XXI Editores.

Fisas, V. (2014). Anuario de Procesos de Paz. Tomado de <file:///D:/PROYECTOS%20GROW%20Y%20RED%202015%20206/libro%20digital%202016/Fisas,%20procesos%20habituales%20de%20negociaci%C3%B3n.pdf>

Fisas, A. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. París: Francia., UNESCO.

_____. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: España., Kerna.

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: España. Ediciones Sígueme.

Galtung, J. (2003c). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: España., Gernika Gogoratzuz.

Gibson J. (2001). Does Truth Lead To Reconciliation? Testing the Causal Assumptions of the South African Truth and Reconciliation Process. American Political Science Association.

González, F. (1929). *Viaje a Pie*. Medellín: Colombia., Corporación Otraparte.



_____. (1936). *Los Negroides*. Medellín: Colombia. Corporación Otraparte.

Habermas, J. (1997). La Idea Kantiana de Paz Perpetua. Desde la Distancia Histórica de doscientos años. *Revista Isegoría*, 16, pp. 61 – 90.

Jaramillo, J., y Echeverry, Y. (2005, Julio-Diciembre). Las Teorías de la Guerra Justa. Implicaciones y Limitaciones. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 3(2), pp. 9 – 29.

Jeong y Lerche. (2002, September). Reconciliation and its Social and Political Dimensions. *Magazine International Politics*, 39(3).

Kaldor, M. (2001). Las nuevas guerras. La violencia organizada en la era global. En Jaramillo, J., y Echeverry, Y. (2005, Julio-Diciembre). Las Teorías de la Guerra Justa. Implicaciones y Limitaciones. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 3(2), pp. 9 – 29.

Kymlicka, W. and Bashir, B. (eds.) (2008). *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies*. Oxford: Oxford University Press.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la Paz y los Conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: España., Catarata.

Madrid, J. (2013, junio). El Papel de la Praxeología en la Formación del Profesional de Ciencias Humanas y Sociales: Algunos Apuntes para la Reflexión. *Revista Electrónica de Psicología Social "Poiesis"*. 25, pp. 1 – 6.

_____. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Cuba, Imprenta Nacional, Ministerio de Educación.

Martínez, J. (2010). José Martí y la Educación del Ciudadano para el Ejercicio Responsable de sus Derechos en la República. Tomado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/jamg.pdf>

Mendez, M. (2011). *Revisión de la Literatura Especializada en Reconciliación*. Tomado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/08551.pdf>

Mises, L. (1981) *Epistemological Problems of Economics*, trans. G. Reisman, New York and London., New York University Press.

_____. (1995a). *La Acción Humana: Tratado de Economía*. Madrid: España., Unión Editorial.



- _____. (1975). *Teoría e Historia*. Madrid: España., Unión Editorial.
- _____. (1962). *The Ultimate Foundation of Economic Science*, Princeton: Estados Unidos., Van Nostrand.
- Monroy, M. (1995). *Derecho Internacional Público*. Bogotá: Colombia., Editorial Temis S.A.
- Quintar, E. (1998). *La Enseñanza como Puente a la Vida*. México: México D.F., Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Rotterdam, E. (1985). *Educación del príncipe cristiano y Querrela de la paz*. Barcelona: España., Aguilar.
- Ruíz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad lingüística: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Argentina., Paidós.
- Salmón, E. (2004). *Introducción al Derecho Internacional Humanitario*. Lima: Perú., Instituto Democracia y Derechos Humanos y Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Salcedo, J. (2009, enero-junio). Pedagogía de la Potencia y Didáctica No parametral: Entrevista a Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 31(1), pp. 119 - 133.
- _____. (2012). *Huella Indicial y Didactobiografía. Formar con sentido desde la vida cotidiana*. Bogotá: Colombia., Ediciones Antropos.
- _____. (2015). *Las Hijas del Capitalismo Cognitivo. Emodidactobiografías Universitarias. El Derecho a la Educación Superior*. [En edición].
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Argentina., Editorial Paidós.
- Simmel, G (1986) [1908]. *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: España., Alianza Editorial.
- Sobrino, J. (2002). *Víctimas y victimarios. Perdonar y dejarse perdonar*. Tomado de <http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=360>
- Soto Gamboa, A. (2004). *Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización*. HAOL. Núm. 3. Universidad de los Andes, Chile. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829443.pdf>.



Tapia, L. (2008). *Política Salvaje*. La Paz, Bolivia: CLACSO, Muela del Diablo.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: España. Paidós.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos Vivir Juntos? : Iguales y Diferentes*. México: México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Tovar, Z. (s.n.). *La historiografía colonial*. Tomado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1429/3/02CAPI01.pdf>

Zapata, V. (s.f.). La Evolución del Concepto Saber Pedagógico: Su Ruta de Transformación. *Revista Educación y Pedagogía*. 37, pp. 177 – 184.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y Poder. Razonar y Gramática del Pensar Histórico*. México: México D.F., Siglo XXI Editores.

_____. (1992). *Los horizontes de la razón*. Vol. I - II. Barcelona, España: Anthropos.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, la Enseñanza. Un Objeto de Saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Uniminuto. (s.f.). ¿Qué eso de la praxeología? Tomado de http://especiales.uniminuto.edu/file.php/1/Textos/anexo_1.pdf

Vargas, C. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá: Colombia., Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Vengoa, F. (1998). *La Historia del Tiempo Presente: Una Historia en Construcción*. En: *Historia Crítica*. No. 17. Pp. 47-57. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.

Vinyamata, E. (2015, enero-junio). *Conflictología*. *Revista de Paz y Conflictos*. 8(1), pp. 9 – 24.

Wilkinson, E. (2010). Discurso de Bienvenida. En Lemarchand, G. (ed.). (2010). *Ciencia para la Paz y el Desarrollo. El Caso de Juramento Hipocrático para Científicos*. Montevideo: Uruguay., UNESCO y Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe.



APÉNDICE A “RECURSOS DIGITALES” DOCUMENTALES DE PEDAGÓGICAS POSTABISMALES

<https://www.youtube.com/watch?v=das2Pipwp2w> No hubo tiempo para la tristeza

<https://www.youtube.com/watch?v=GUOEYTaGM-s> El Jordán, ejemplo de construcción de paz en Antioquia y Colombia.

<https://www.youtube.com/watch?v=12eYoOKfuYQ> Carnaval del perdón, ejemplo de reconciliación para Colombia.

https://www.youtube.com/watch?v=He4CgwVRN8&list=PL6UufLK0Yxgjq4ohCIYkKr-aGQX_Xhhdt Somos por la paz: sentipensante soy yo.

https://www.youtube.com/watch?v=r_gyzUaHU1M Documental de la Marcha Mundial por la Paz y la No Violencia.

https://www.youtube.com/watch?v=9-xzn1_YvNU Minga Nacional de la Resistencia Indígena.

<https://www.youtube.com/watch?v=HJH4r5neQg4> Minga de Resistencia Indígena de Putumayo, Jardín de Sucumbíos y Baja Bota Cauca.

<https://www.youtube.com/watch?v=28AyNcNylvg> Bojayá, una semilla para la reconciliación.

<https://www.youtube.com/watch?v=BuxMNS3jc8M> Las Ospinas: una revolución agroecológica.

https://www.youtube.com/watch?v=w_s8fX3mi04 VII Encuentro de Pueblos y Semillas del Macizo Colombiano.

https://www.youtube.com/watch?v=CRZZZsMeQ_U Potrero Grande. Acciones de Paz.

https://www.youtube.com/watch?v=gc_2mXh9uho Cuatro jóvenes que a través del arte hablan de paz en el Barrio Potrero Grande de Cali.



ÁPENDICE B. DOCUMENTOS DIGITALES DE PROPUESTAS POSTABISMALES PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN

Vela, M., Rodríguez, J., Rodríguez, A., y García, L. (2011). Acción sin Daño como Aporte de Paz: Propuesta para la Práctica. Tomado de http://www.pnud.org.co/img_upload/61626461626434343535373737353535/2011/accion_sin_dano.pdf

Hernández, E. (s.f.). Diplomacias Populares No Violentas: Prácticas de Paz Imperfecta en Experiencias de Construcción de Paz en Colombia. Tomado de http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/los_habitus_de_la_paz/habitus_9.pdf

UNESCO. (s.f.). Cultura de Paz en la Escuela. Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>

Baribbi, A. (2011). Campesinos, Tierra y Desarrollo Social. Reflexiones desde la Experiencia del Tercer Laboratorio de Paz. Tomado de http://eeas.europa.eu/delegations/colombia/documents/projects/cartilla_tierra_y_desarrollo_lab_paz_iii_es.pdf

Ikeda, D. (2014). La Creación del Valor como Factor de Cambio Global: Construir Sociedades Sostenibles y Resilientes. Tomado de <http://www.sgi.org/es/assets/pdf/2014-Propuesta-de-Paz.pdf>

Fundación Rigoberta Mechu Tum. (2009). Una Propuesta Pedagógica para Transformar. Tomado de <http://frmt.org/mm/file/Propuesta%20pedagogica.pdf>

Rettberg, B. (2006). Buscar la Paz en Medio del Conflicto, un Propósito que no da Tregua: Un Estudio de la Iniciativas de Paz en Colombia (Desde los años 90 hasta hoy). Tomado de http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/buscar_la_paz.pdf

ISBN: 978-958-58935-2-8

<http://www.growfoundationhd.org/>

<http://www.rededutranslatindoc.org/>



**GROW FOUNDATION FOR
HUMAN DEVELOPMENT**



REDEDUTRANSLATINDOC

