

UN GIRO EPISTEMOLÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ¹

AN EPISTEMOLOGICAL TURN ON THE TEACHING PRACTICUMS OF EDUCATION FOR PEACE

ANA MARGARITA GRISALES POSADA²
NATALIA MEJÍA RESTREPO³
SANDRA MILENA TORO OCAMPO⁴
LUZ DARY RUÍZ BOTERO⁵

Recibido 19 de Julio 2018
Aprobado 5 de Noviembre 2018

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación «Representaciones sociales de educación para la paz» que corresponde al trabajo de grado de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia), 2018.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de básica secundaria y media en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del municipio de Nariño (Antioquia, Colombia). anamar988@yahoo.es

³ Normalista superior con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de educación básica secundaria de la Institución Educativa Braulio Mejía. nmnatybell@gmail.com

⁴ Normalista superior. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Informática. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de básica secundaria y media en la institución educativa Escuela Normal Superior «Pbro. José Gómez Isaza» del municipio de Sonsón (Antioquia, Colombia). samy-smto@hotmail.com

⁵ Trabajadora Social (Universidad de Antioquia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-Cinde). Docente investigadora de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Asesora del trabajo de grado. luzdary_ruiz@yahoo.com.co

RESUMEN

La necesidad de ampliar la comprensión de la educación para la paz desde las prácticas docentes y la existencia de un vacío epistemológico en el abordaje de estas prácticas, hacen parte de los hallazgos de la revisión de literatura académica de la que se ocupa este artículo. La información de la producción académica en el tema, que sustenta este texto, corresponde a la última década. Su organización se hace en fichas bibliográficas y matrices de relaciones, las interpretaciones se esbozan en memos analíticos con el propósito de precisar relaciones de educación para la paz y práctica docente. El artículo se estructura en dos partes, la primera enfatiza en las concepciones de la práctica docente y la educación para la paz, mientras la segunda se ocupa de la configuración de estas prácticas en función de la educación para la paz y es allí donde se argumenta la necesidad del giro epistemológico para mejor comprensión del tema. A lo largo del texto se plantean seis retos de las prácticas docentes de educación para la paz desde las que se hilvana la escritura y se pretende argumentar los sentidos del giro epistemológico.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la paz, cambio epistemológico, práctica docente.

ABSTRACT

The need to broaden the understanding of peace education from teaching practices and the fact of an empty epistemological approach of these practices, are part of the findings of the review of the academic literature that this article addresses. The information of the academic work on the subject sustained in this text corresponds to the last decade. Its organization includes bibliography cards and relationship matrices, the interpretations are outlined in analytical memos with the purpose to precise the correlation of peace education and teaching practice. As for the structure of this article, it is divided into two parts: the first emphasizes the conceptions of teaching practice and peace education, while the second one deals with the configuration of these practices based on peace education. At this point, it is there where the need for an epistemological turn for a better understanding of the subject is explained. Throughout the text there are six challenges of educational practices of education peace from which ties-up writing and its intends to argue the sense of the epistemological turn.

KEY WORDS:

Education for peace, Epistemological change, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación para la paz desde las prácticas docentes actualmente ha tomado mayor relevancia en los procesos y escenarios educativos a nivel mundial, al asumirse como una tarea importante en la formación de valores, actitudes, imaginarios y acciones de los sujetos para que contribuya a la construcción de la paz. Sin embargo, es necesario ampliar la visión y comprensión de lo que significa esta educación en aras de su aporte a transformaciones socioculturales de la sociedad.

De ahí que en el presente texto se aborde la necesidad de un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz como eje central, orientado a las nuevas comprensiones y maneras de asumir la educación en la escuela, como una posibilidad para generar cambios en las lecturas de la realidad, en las relaciones e interacciones con otros, en la forma de solucionar y afrontar los conflictos, es decir como una oportunidad para la transformación social y la construcción de una cultura de la paz.

La revisión documental de la literatura que soporta el artículo se organiza desde fundamentos conceptuales, elementos de la configuración de prácticas docente de educación para la paz y estado de la producción académica en el tema, donde se precisa el vacío epistemológico con base en las posibilidades y las necesidades de ampliar la investigación en este ámbito.

METODOLOGÍA

Para la elaboración del artículo de revisión se hizo un rastreo documental de investigaciones, textos académicos, artículos científicos y libros resultados de investigaciones que abordan las categorías de educación para la paz y prácticas docentes en la última década. Para el acceso a la producción académica se consultaron bases de datos como Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Scholar, así como repositorios de universidades reconocidas por su labor en el tema (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz y la Universidad de Pereira).

Como hallazgos de la producción académica, se identificaron artículos en revistas como: *Educare*; *Convergencia*; *Iberoamericana de Educación*; *Iberoamericana de Evaluación Educativa*; *Raximhai*; *Innovación Educativa*, *Paz y Conflicto*; *Multiciencia Ikala*; *Revista de Filosofía, Derecho y Política*; *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. Así mismo, al georreferenciar el conocimiento, se encontró que la producción es mayoritaria de Latinoamérica (Colombia, Venezuela y México), Centroamérica (Guatemala, Cuba), Norteamérica (Canadá) y Europa (España, Portugal).

La organización de la información se estructuró por medio de fichas bibliográficas por texto leído y una matriz relacional que articula elementos claves de cada categoría: educación para la paz y práctica docente. Para clasificar y analizar la información en perspectiva de resultados se construyeron memos analíticos basados en las concepciones y las configuraciones de las prácticas docentes de educación para la paz, que es como se presenta a continuación el artículo.

A PROPÓSITO DE LAS CONCEPCIONES

Rastrear formas de comprender e interpretar las prácticas docentes y educación para la paz a través algunos elementos que les dan sentido, hizo parte de la revisión de documentación académica en el tema que se presenta en este apartado.

Desde la práctica docente

La identificación de la práctica docente permite comprender desde diferentes ámbitos el ejercicio de ser docente en el contexto educativo. De esta manera, se comparten aportes de autores que orientan su definición a quien asume la práctica como un ejercicio en el que se realizan acciones de manera reiterativa, de forma continua y permanente de acuerdo a unas reglas que le son propias, pero no rígidas, es decir son voluntarias y consensuadas (Gimeno, 1992). Por su parte, Kemmis (1996) considera que las prácticas tienen un sentido y una significación y las ubica en cuatro planos: en primer lugar, las intenciones profesionales; en segundo, el plano social; en tercer lugar, aún más general, el plano histórico; y, finalmente, el plano político (p. 23).

Desde ahí esta práctica está enmarcada en el quehacer pedagógico a partir del ámbito intencional, social, político e histórico, por lo tanto, no se concibe como aislada de su entorno. Por ello «la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad» (Campo y Restrepo, 2002, p. 25). Ello implica dos retos en estas comprensiones, de un lado reconocer las partes sin perder de vista el todo de la práctica docente y de otro, interpretar las prácticas docentes sin desconocer los contextos que posibilitan su emergencia.

En el mismo sentido, Cecilia Fierro y Johana Contreras (2003) proponen una forma de abordar las prácticas docentes desde dimensiones que aportan una visión integral y contextualizada, son ellas:

- Dimensión personal: alude al carácter particular del docente en tanto ser humano con capacidades, cualidades, motivaciones, defectos e historia propia. Ello implica que la práctica docente es una práctica humana, que se da entre humanos, imperfectos e inacabados.
- Dimensión institucional: las escuelas como espacios de socialización y construcción cultural aportan a aprender saberes, normas, costumbres y tradiciones desde las acciones educativas. Por ello la educación conlleva construcciones socio-culturales donde es vital la responsabilidad del docente.
- Dimensión interpersonal: en tanto el quehacer educativo se genera entre estudiantes, docentes, directores, madres y padres de familia, la práctica docente se fundamenta en las relaciones entre estos actores. El ambiente de trabajo, clima institucional y condiciones del quehacer están correlacionados con la manera como estas prácticas se entretienen en la cotidianidad de la escuela.
- Dimensión social: es el conjunto de relaciones del docente como agente educativo desde las formas de percibir y expresar su labor con diferentes sectores sociales: gubernamentales, sociales, económicos, académicos entre otros.
- Dimensión didáctica: se refiere al papel del docente como agente que orienta, dirige, facilita y guía a través de los procesos de enseñanza del saber colectivo culturalmente organizado.

Estas dimensiones apuestan por las posibilidades del cambio educativo desde un docente consciente de sus implicaciones en el acto educativo y con estrategias pedagógicas coherentes a sus intereses. Así como la orientación de la práctica docente, donde la interacción con la comunidad educativa está estrechamente relacionada con la realidad social, económica y cultural que lo rodea y con los cuatro planos planteados por Kemmis (1996).

De este modo, la práctica docente debe estar «respaldada por una adecuada formación didáctica, en la reflexión sobre su acción, en el trabajo colaborativo, en valores democráticos, en la orientación y tutorización del estudiantado y en la adaptación a la diversidad» (Martínez, 2007, p. 58). Es decir, en el reconocimiento de sus cosmovisiones de vida y comprensiones de la educación, así como en las posibilidades pedagógicas del acto educativo desde herramientas y didácticas pertinentes a su modelo pedagógico. Por lo tanto, esta práctica «va más allá del salón de clases» (Abarca, 2014, p. 1) implicando el acto educativo en sí mismo con la historia de los sujetos en la interacción, las condiciones y escenarios para el desarrollo del acto educativo y las motivaciones que lo orientan.

Igualmente, esta práctica es inseparable de la gestión escolar, ya que se da en el seno de la institución escolar (Campo y Restrepo, 2002, p. 23), con normatividades propias, funciones asignadas por la sociedad, roles de los sujetos, responsabilidades en administración de recursos y habilidades de gestión que requiere del docente capacidades tecnológicas, administrativas y legislativas para que sus acciones lleven al mejoramiento de la calidad de educación desde la institución.

Si bien la docencia puede entenderse «como acción de enseñar, es decir, poner en signos lo previamente aceptado, aprendido para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda» (Campo y Restrepo, 2002, p. 47), la práctica docente se ve configurada por la formación y el interés por la construcción de conocimiento, la superación de dificultades en el acto educativo por medio de las habilidades de creación e imaginación para recrear sus conocimientos. Lo anterior, es promovido desde las instituciones formadoras de docentes que de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) tienen un compromiso con permitir cuestionar la naturalización de ciertas conductas, hábitos e interacciones sociales con el pasado, pues estas instituciones.

Tienen un lugar estructurante en la docencia, por ello es esencial la comprensión y reflexión de los procesos de formación y la construcción y configuración de dichas prácticas, a partir de ello se expresa la necesidad de propiciar espacios que nos permitan una mejor comprensión de los procesos a los que estamos sometidos como sujetos (Fierro et al., 1999, p.1).

Por ello, es un tercer reto trascender la concepción técnica de la labor del docente para ser comprendido como un profesional ético-político responsable de orientar múltiples acciones direccionadas a los diferentes actores educativos (autoridades, estudiantes, padres de familia, comunidad, entre otros), porque «la práctica docente en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir un conjunto de valores» (Fierro et al., 1999, p. 35). Esa referencia axiológica sin duda contiene visiones de ser humano, de sociedad y del papel de la educación en su construcción.

Como la parte y el todo están en conexión al ser interdependientes, en este caso el docente desde su práctica y la escuela en tanto institución formadora respectivamente, «para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya como investigador de su propia práctica profesional» (Latorre, 2003, p. 11).

Es la insistencia en la constitución de un docente en tanto sujeto crítico con habilidad de reconocer los contextos del acto educativo, de convocar la voz de sus estudiantes desde sus historias y de proyectar conscientemente el tipo de sociedad a la que aporta desde el acto educativo. Ello sin duda implica la reflexividad pedagógica y la investigación educativa de las propias prácticas en tanto posibilidades de caer en la cuenta de visiones, acciones e imaginarios que posibilitan u obstaculizan la educación para la paz.

Por lo tanto, la práctica docente como praxis social es intencionada de manera continua con hechos cotidianos y particulares del actuar docente. Práctica condicionada —mas no determinada— por un contexto y con posibilidad de construir y reconstruir la realidad desde transformaciones socioculturales en los sujetos y de paso en la misma sociedad.

En conclusión, a la educación para la paz se le apuesta por medio de estos tres retos de las prácticas docentes: reconocer las partes sin perder de vista el todo, no desconocer los contextos que influyen el acto educativo y finalmente, trascender la concepción técnica de la labor del docente.

Cuando de educación para la paz se trata

La educación para la paz se configura a través de elementos claves que se derivan de las concepciones de los diferentes autores sobre el tema, entre los cuales se pueden resaltar: la educación para la paz como formación en valores (Jares, 1999a, 1999b; Cerdas, 2015; Salamanca, 2008; Zurbano, 1998; Fernández y López, 2014), la educación para la paz orientada en la resolución positiva del conflicto (Lederach, 2000; Simmel, 1977; Cascón, 2006; Jares, 1999a, 1999b; Ospina, 2010; Hernández, Luna y Cadena, 2017), la educación para la paz como la vivencia de los derechos humanos y democracia (Cerdas, 2015; Ribotta, 2011; Ceballos, 2013) y la educación para la paz como una propuesta ético-política (Ospina, 2010).

En coherencia con lo anterior, Cerdas (2015), Unesco (2015), Salamanca (2008), Zurbano (1998) y Fernández y López (2014) fundamentan la educación para la paz a partir de la aprehensión de valores y actitudes en el ser humano que posibiliten un cambio social y personal. Valores considerados esenciales en la convivencia humana como: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la confianza, la justicia, la autonomía, la defensa de los derechos humanos.

Por su parte, Xesus Jares (1999b) afirma que «la educación para la paz es una forma particular de educación en valores; es un proceso continuo y permanente y esta vista como una dimensión transversal al currículo que afecta todos sus elementos y etapas educativas» (p. 90). En el mismo sentido se expresa Cascón (2006), quien argumenta que educar para la paz «es educar desde y para un determinado conjunto de valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación, el respeto, la autonomía, es decir, en los valores relativos a una cultura de paz» (p. 33). Este énfasis en valores y actitudes que implican cambios personales, son recurrentes en la literatura de educación para la paz y pueden ser asumidos como enfoques particularistas y microsociales en la comprensión de la sociedad.

Las visiones de los conflictos desde una perspectiva positiva son otro de los elementos desde los que se explica la educación para la paz. Al

respecto Lederach (2000), Simmel (1977), Cascón (2006), Jares (1999a, 1999b), Ospina (2010), Hernández, Luna y Cadena (2017) asumen el conflicto como un eje central en las relaciones sociales, en la medida en que son parte de la socialización del ser humano y el encuentro con las diferencias. Esta concepción, permite transformar el conflicto a partir de alternativas democráticas para abordarlo de forma no violenta y reconocer sus aportes a la dinámica social y escolar. En el mismo sentido, Galtung (2003) expresa la necesidad de distanciar el conflicto de su concepción tradicional, al considerar que no puede ser visto como problema o crisis, sino como algo natural, como una oportunidad de transformación y experiencia vital de aprendizaje. En este enfoque, se puede situar la perspectiva crítica de la educación por su reconocimiento al conflicto como posibilidad transformadora tanto de los sujetos como las condiciones de vida y contextos de sus prácticas.

La vivencia de los derechos humanos y la democracia es la tercera manera de asumir la educación para la paz. En este sentido, Cerdas (2015), Ribotta (2011) y Ceballos (2013) resaltan la educación en los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía. En tanto, una educación de este tipo busca incidir sobre diferentes espacios sociales, promoviendo el respeto y la garantía de los derechos humanos en perspectiva de posibilitar una sociedad en la que sea posible la participación y la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico.

Por su parte, Ospina (2010) enfatiza en una propuesta ético-política que promueva la formación de ciudadanos capaces de lograr su emancipación, es decir, que asuman posturas críticas que posibiliten la transformación social, cuestionen sus realidades y luchen por un mundo mejor.

Es por lo anterior, que la educación para la paz contiene unas intencionalidades claras en el proceso educativo, en especial cuando es orientado a promover la formación de la cultura de la paz. En este sentido, Muñoz (2004) expresa:

Conformar una cultura de la paz sobre los valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, y que rechace la violencia y se adhiera a los principios de la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el entendimiento entre los pueblos,

grupos y personas, es un sostén, una referencia permanente, una forma creativa de hacer comunidad con el género humano, de construir universalidad y unidad desde la diversidad, que debe tener y tiene implicaciones en el orden moral, educativo, político, social, cultural y económico (pp. 445-446).

En el mismo horizonte se sitúan Hernández, Luna y Cadena (2017), al plantear que educar para una cultura de paz «implica ser, conocer, hacer y convivir mediante el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente. Una educación que cultive en el ser humano los valores de justicia, equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros» (p. 20). Es el respeto a la vida digna desde la interacción social mediante principios y valores que asuman la diversidad como seres humanos y potencien la convivencia democrática con incidencia en diversos ámbitos de la sociedad cuando se va haciendo comunidad.

Por lo anterior, la educación para la paz desde la práctica docente, requiere nuevas comprensiones. De una parte las visiones complejas de la práctica docente en esta praxis social, y de otra, se requiere entender la paz desde la concepción de paz imperfecta o inacabada, como un proceso dinámico, inconcluso, en constante construcción; es decir, reconocer que las relaciones sociales de los seres humanos están enmarcadas en situaciones conflictivas, por lo tanto, la paz no es un estado perfecto, acabado o realizado (Muñoz, 2001) y ello es un cuarto reto en la labor docente de educación para la paz.

CONFIGURACIONES DE PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Estas configuraciones como «un arreglo de características o propiedades del objeto que pueden estar en relaciones fuertes o débiles» (De La Garza, 2002, p. 6) son rastreadas en investigaciones de los últimos diez años que incluyan ambas categorías, prácticas docentes y educación para la paz, desde una revisión documental en repositorios de diferentes universidades y bases de datos, como se indicó antes.

Respecto a esas características o propiedades de las prácticas docentes de educación para la paz según los textos objeto de la revisión documental para este artículo, se identifica que el 89 % de los trabajos analizados

han desarrollado su aspecto metodológico y solo un 11 % aborda lo epistemológico⁶.

Ese predominio del aspecto metodológico en el abordaje del tema en las producciones académicas permite interpretar que los estudios se centran principalmente en la identificación y análisis de valoraciones a la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz, la revisión del currículo que promueve la cultura de la paz, la formulación de propuestas de formación docente, la implementación de actividades pedagógicas en diferentes asignaturas para la introducción de la educación para la paz, el análisis de proyectos como «Red Escuela: Espacio de Paz» (Oña y García, 2016) y la propuesta «Aulas en Paz» (Patiño, López y Gómez, 2015), por citar algunos ejemplos.

Además, se precisa que las estrategias utilizadas por los docentes, en relación con el aspecto metodológico para promover la cultura de la paz en los estudiantes y comunidad educativa en general, están orientadas en un 73,6 % a las actividades que realizan en el aula de clase, entre las cuales se pueden destacar el análisis de casos, debates, trabajos grupales, actos cívicos, juegos cooperativos y dinámicas que aportan a la resolución de conflictos. En un menor porcentaje, 21 % de las investigaciones se abordaron proyectos específicos como: «Aulas en paz», «Escuela espacio de paz», «Juegos de paz» y programa «Hermes», los cuales son implementados en las escuelas para mejorar la convivencia escolar. Sólo el 5,2 % de textos incluye estrategias de sensibilización a padres de familias sobre la educación para la paz. Indicando con lo anterior, que la población objeto mayoritaria de este aspecto metodológico son estudiantes y las aulas el lugar privilegiado para el desarrollo de las metodologías.

La literatura revisada puntualiza, además, en la implementación de diversas estrategias dirigidas a fomentar valores democráticos como la tolerancia, la justicia, la solidaridad, el respeto hacia el otro y la valoración de los derechos humanos individuales y colectivos (Sanz, 2012; Patiño

⁶ Los porcentajes que se presentan en lo que sigue del texto corresponden al porcentaje de los artículos, libros resultados de investigación, informes académicos, entre otros, identificados en la búsqueda documental de literatura para este artículo de revisión.

et al., 2015), también hacia la formación en actitudes que posibilitan la resolución de conflictos de forma pacífica, lo cual conduce al mejoramiento de la convivencia escolar (Pérez, Veliz y Artega, 2016).

Desde esta perspectiva, el docente como profesional requiere cualificar sus propias prácticas educativas para una intervención más intencionada en la realidad escolar. Quizás ello conlleve el reconocimiento de su práctica docente como un recurso importante en la promoción de espacios, sujetos y condiciones que promuevan la paz con estudiantes (Medrano, 2016) y comunidad educativa en general.

Del mismo modo, se precisa en los textos académicos revisados las finalidades de la práctica docente orientada a la educación para la paz. Se encuentran trabajos que señalan como propósito principal de estas prácticas, el desarrollo de competencias ciudadanas en los actores educativos, por lo que el docente es poseedor de conocimientos, habilidades, relaciones y oportunidades, que le posibilitan la construcción de la paz en el ámbito escolar. Este sería el caso de los trabajos de Villamizar (2016); Ayala, Galindo, Hernández y Peñuela (2016); Molano, Campos y Quintero (2008); Aguirre (2016). En cambio, otros estudios como los de Pérez *et al.* (2016) y Sanz (2012) enfatizan en los ambientes escolares que conducen a la apropiación de la cultura de la paz como una finalidad central de estas prácticas docentes. Ello amerita el aporte a construir una convivencia democrática, facilitar la apropiación de nuevos contenidos para resolver de forma pacífica los conflictos, fomentar valores democráticos y la valoración de los derechos humanos.

En contraste con lo anterior, el aspecto epistemológico en la configuración de las prácticas docentes de educación para la paz, con poca presencia en las investigaciones analizadas, lejos de restarle importancia, requiere su abordaje para mejor comprensión. En este sentido, se propone que la educación para la paz requiere ser vista más allá de su utilidad (Molano *et al.*, 2008), es decir que no puede estar limitada únicamente a la ejecución de acciones educativas que disminuyan la violencia en las escuelas o el mejoramiento de la convivencia escolar, debido a que presenta un alcance más significativo cuando a través de las prácticas docentes se hacen realidad procesos formativos de educación para la paz orientados a:

Llevar a cabo acciones de paz o paces en sus diferentes dimensiones. Donde la teoría y la práctica para que sean acciones transformativas tienen que ir de la mano. Además de empezar a conformar acciones no en solitario, sino con la fortaleza del grupo de estudiantes, de docentes, de padres de familia, de escuelas, para ir generando redes de transformación conjunta, en el que no es un recetario de fórmulas mágicas las que nos van a salvar, sino la construcción conjunta y continua de espacios de paz, ya que la paz es acción permanente (Abarca, 2014, p. 95).

Por lo tanto, está en juego en esta visión, las paces como un proceso permanente en la interacción humana en pro de transformaciones conjuntas donde se articulen la práctica y la teórica y se actúe colectivamente. Siendo el acto educativo un escenario potente para avanzar en perfilar esos espacios de paz y esos sujetos que se reconozcan en su historia y devenir con posibilidades de aportar a dichas transformaciones.

De ahí que se evidencia en el abordaje metodológico una condición necesaria pero no suficiente en perspectiva de la educación para la paz, por lo cual es ineludible transformar las prácticas docentes con el giro epistemológico en las comprensiones. Este quinto reto del giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz implica, entre otras cosas, la reflexión de estas prácticas desde las pretensiones sociales, culturales, históricas y políticas de la educación para la paz, como plantea Kemmis (1996) y Fierro y Contreras (2003).

Necesidad de un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz

A partir de lo anterior, se puede concluir con dos hallazgos de la revisión documental: el primero de ellos relacionado con la necesidad de ampliar la comprensión de la educación para la paz desde las prácticas docentes y el segundo, sobre la existencia de un vacío epistemológico al momento de abordar las prácticas docentes de educación para la paz, como lo evidencian las investigaciones revisadas. De ahí que este texto enfatice en las posturas que reclaman la necesidad de un giro epistemológico de la educación para la paz, pues estas situaciones y «las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios para la paz tienen como común denominador un giro epistemológico» (López, 2011, p. 89), que no puede verse limitado

únicamente a modificar la concepción de la paz sino también, cambiar las lecturas que hacemos de la realidad en relación a las prácticas docentes de educación para la paz.

Inicialmente, la noción de giro epistemológico supone la idea de cambio pero

Esto no implica una mera «vuelta de la tortilla», lo cual ya sería en sí misma una práctica provechosa, sino posibilitar una comprensión multilateral, integral, compleja y no meramente unilateral (ya sea desde la paz o desde la violencia), de los hechos y de las interacciones humanas en sus diversos contextos (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 119).

Esas comprensiones integrales y complejas de las interacciones en contextos educativos y orientadas desde la práctica docente a la educación para la paz, presupone cambios en miradas, lecturas, relaciones e interacciones según horizontes de sociedad de los sujetos y las instituciones donde actúan.

Realizar un «giro o inversión epistemológica», como lo propone Muñoz (2001), implica adoptar otras perspectivas comprendiendo que se requieren

Nuevas dialécticas abiertas en cuanto consideran que en la realidad de los conflictos pueden intervenir múltiples actores y múltiples motivaciones; holísticas por considerar todas las interacciones posibles y la pertenencia a un universo global; posibilistas en cuanto se adaptan a la realidad de lo posible sin olvidar lo deseable, conecta las realidades de paz individuales con las grupales, regionales y globales, nos permiten ser actores de la paz desde nuestras realidades y nuestros conflictos; pragmáticas por su descripción «realista» del mundo para promover la justicia; reformistas en tanto que intenta aprehender la realidad tal cual es y a partir de ella transformarla al máximo; negociadoras porque reconocen las realidades y potencialidades de cada uno de los actores de los conflictos y a partir de ello intenta interrelaciones que mejoren las condiciones de partida (Muñoz, 2001, p. 21).

De acuerdo con lo anterior, el abordaje de un giro epistemológico desde nuevas dialécticas holísticas, posibilistas, pragmáticas, reformistas

y negociadoras requiere procesos de transformación de los pensamientos, emociones y acciones en los sujetos para asumir una postura abierta e integradora que posibilite reconocer que somos seres condicionados más no determinados por la sociedad, en tanto se tiene la responsabilidad de cambiar las preguntas que se hacen sobre su propia realidad con el propósito de transformarla. Además, es necesario la reflexión de cómo afrontar las relaciones con otros a partir de las interacciones que se dan en el contexto, donde se privilegie el reconocimiento de las diferencias, las historias propias y comunes y se asuma los conflictos como posibilidades y motores de cambios. Así mismo, se conciben sin dicotomías los ámbitos globales, nacionales y locales o los personales, interpersonales o institucionales como esferas de acción intencionada desde el acto pedagógico con sus posibilidades de aprendizaje y sus aportes a la construcción de la paz.

Es precisamente en este punto donde toma gran importancia la educación para la paz, debido a que bajo la mirada del giro epistemológico se presenta como una propuesta de transformación social de amplio alcance, porque posibilita la construcción de la cultura de la paz, entendida como un proceso de «consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global» (Hernández *et al.*, 2017, p. 157). Adicionalmente, esta nueva mirada de la educación para la paz permite trascender la concepción tradicional que se tiene sobre la misma, relacionada con un proceso formativo que solo se desarrolla en las instituciones educativas, ya que involucra a todos los actores sociales en la corresponsabilidad. A partir de esta perspectiva, se plantean grandes desafíos en la educación para la paz para abordar nuevas concepciones de la paz, la resolución de los conflictos, las formas de desaprender la guerra, las otras lecturas que demandan los contextos actuales, la consolidación de prácticas sociales más humanas, entre otros.

Se trata entonces de promover una educación para la paz que sea

Crítica y emancipadora, porque uno de sus objetivos es promover la autonomía y la afirmación personal, el empoderamiento ante las realidades injustas y excluyentes; comprende más que la transferencia de información, implica trabajar en una lucha constante por los cambios en las estructuras sociales basadas en la

violencia estructural y la desigualdad. Esta acción es una lucha que deben llevar a cabo los pueblos latinoamericanos, la cual, según Freire (2005), no se manifiesta en una actitud pasiva de «quien cruza los brazos y espera» (p. 111), sino que se centra en una lucha que nace con la esperanza motivadora (Cerdas, 2015, p. 138).

También lleva a pensar el concepto de paz en plural: paces. Se habla de paces en «sentido polisémico dada la complejidad y la amplitud que involucran los temas que están comprometidos en su definición y alcances, dada la complejidad teórica, metodológica, axiológica, histórica y práctica que implica una definición del concepto de paz» (Hernández *et al.*, 2017, p. 152). Además, requiere reconocer las relaciones sociales insertas en situaciones conflictivas; por lo tanto, la paz no es un estado perfecto, acabado o realizado (Muñoz, 2001); es una paz imperfecta o intermedia, por el dinamismo e inconclusión que implica la regulación de los conflictos. Para ello se requiere la reconstrucción de capacidades y habilidades «para adaptarse a cada momento, situación y contexto específico» (Herrero, 2012, p. 290). Así mismo, las aproximaciones desde lo plural –*paces*– como parte del giro epistémico, se ocupa no solo de las guerras y las violencias, sino también de las competencias para el abordaje de los conflictos (Martínez, 2000) y el reconocimiento de la pluralidad de su significación.

Considerar desde la paz imperfecta que las relaciones sociales están enmarcadas en situaciones conflictivas, supone que desde el giro epistemológico se asuma los conflictos como «características inherentes a los seres humanos, no derivan siempre en violencia, por el contrario, la mayor parte de ellos desembocan en soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar» (López, 2011, p. 89). Conflictos que potencian la vida en sociedad y abordados democráticamente permiten mayores y mejores interacciones humanas.

De este modo, no se educa para la paz como la ausencia de conflicto, sino como la capacidad para la resolución de los mismos, los cuales se presentan como una oportunidad para mejorar y reorientar las relaciones interpersonales y la vida en sociedad. Como lo expresa Galtung (2003), educar para la paz, sin duda, implica educar sobre el conflicto, no confundido con la violencia. Por ello, requerimos aprender de nuestros propios conflictos, «puesto que la paz no es otra cosa que la “fase superior de los conflictos”, es

decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta» (Galtung, 2003, p. 354). Por supuesto en los aprendizajes de nuestros conflictos, la escuela y la acción docente tienen una labor importante.

Por lo tanto, los conflictos constituyen un núcleo esencial para comprender y abordar la educación para la paz, de ahí la importancia del papel de la educación en las maneras de apropiarlos y tramitarlos de forma pacífica y no violenta. Siendo la interacción pedagógica una oportunidad de establecer espacios y relaciones donde se reconozca los conflictos, se aprenda de ellos y se adquieran habilidades y voluntades para un tratamiento democrático de los mismos.

En igual sentido, la construcción de la paz en tanto proceso de largo plazo en la sociedad, implica transformaciones en las estructuras, las instituciones y las relaciones que constituyen condiciones para que se gesten las violencias en tanto expresiones de los conflictos. Una perspectiva positiva de los conflictos, implica reconocerlos como esenciales de la vida humana y transformarlos en relaciones democráticas, pacíficas y sostenibles. Lo anterior demanda sujetos capaces de establecer relaciones mediadas por el diálogo, la participación, la negociación y el análisis crítico.

Igualmente, cambiar las lecturas que se hacen de los conflictos exige comprender tres ideas fundamentales, según Hernández, Luna y Cadena (2017, p. 154): La primera es la actitud positiva, pues los conflictos son propios en contextos y relaciones de seres humanos, siendo constitutivo de la autonomía y el autorrespeto. Segundo, la actitud analítica para diferenciar dilemas internos y conflictos con los demás, así como capacidades de separar agresividad, conflicto y violencia, reconocer causas de controversias. Y tercero, la actitud transformadora que permite al ser humano sentir el deseo de trascender, ir más allá para transformar el conflicto en motor de cambio y bienestar en contextos de crecimiento individual y colectivo.

Hay que mencionar, además, que desde la perspectiva de generar las paces también se dirige la mirada a pensar y experimentar de una nueva forma las relaciones humanas, en las cuales «aprendamos a vivir juntos(as), con y para los(as) otros(as), así como desarrollar las capacidades personales, ejercer las libertades, ser autónomos(as), asumir responsabilidades y crecer

en la solidaridad, la esperanza y el amor humanos» (Cerdas, 2015, p. 139). Ahora bien, la práctica docente como praxis social, para no estar alejada de estos propósitos, requiere ser transformada y resignificada. Superar, por ejemplo, concepciones tradicionales de la educación donde prima en la relación el autoritarismo, la transmisión de conocimientos desde la memorización de contenidos, la competencia y la homogenización del aprendizaje, las violencias simbólicas que eliminan al otro en su palabra y su vida. Y, por el contrario, posibilitar la dignidad humana desde el reconocimiento de las diversidades en tanto potencial para las relaciones, posibilitar la voz del excluido, significar la propia vida del estudiante desde sus intereses y ayudar a dar forma y descubrir capacidades y habilidades, así como motivaciones de la vida en sociedad. Es ahí cuando la educación para la paz como esa lucha que nace con la esperanza motivadora confronta el inconformismo con la vida, la tradición escolar y reta la práctica docente como sexto asunto fundamental.

Para concluir, la necesidad del giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz implica avanzar en estudios e investigaciones que interroguen epistemológicamente estas prácticas, pero también en el desarrollo de iniciativas y procesos educativos que consideren las cosmovisiones que soportan e interpelen la reproducción del acto educativo sin conciencia de las motivaciones que lo orientan. De ahí que ese giro amerita cambios en las mentalidades y las prácticas de docentes en términos de asumir(se) como:

- Seres humanos con capacidad de transformarse y transformar el mundo a través del compromiso pedagógico. Como seres docentes que reconocen los contextos y problemáticas que inciden en la educación y la comunidad educativa
- Una interacción pedagógica donde prime el dialogo, el trabajo colaborativo, la vigencia de los derechos humanos y el respeto propio y hacia los demás para la formación ciudadana. Pues, desde su actividad profesional, el docente promueve consciente o inconscientemente educación en la paz o en la violencia, en función del tipo de prácticas implícitas y explícitas que desarrolla en un contexto determinado como el educativo (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 129).

- Lo anterior se propicia al privilegiar la utilización de metodologías que permitan la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, tanto individual como grupal al mismo tiempo, participativo, recíproco y dialógico, significativo donde se implica a la familia y a la comunidad mediante el protagonismo y compromiso del estudiante (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 132).
- Opciones ético-políticas comprometidas con el reconocimiento de los conflictos y decisiones por transformar las exclusiones e inequidades desde la educación. También con fomentar valores la cooperación, la autonomía, la justicia y la solidaridad en las relaciones.
- El desarrollo de visiones integrales, complejas y posibilitadoras de la realidad y el ser humano, en tanto se asume para el aprendizaje la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivas-emocionales en la experiencia (Fernández y López, 2010, p. 7), para aportar a sujetos con capacidad reflexiva, autonomía, crítica y comprometidos con la sociedad
- Sujetos que ganan en autonomía al reafirmar sus capacidades frente a las violencias y la injusticia y asumen responsablemente la lucha contra el conformismo, el autoritarismo y el modelo económico que genera indignidad a la vida. Es un docente que transforme su práctica docente en una más humana, inclusiva y justa, en la cual, se estimule la autonomía de las personas de la comunidad educativa. De ahí que la autonomía va a ir generando capacidades de lucha, de acción y de liberación ante las opresiones violentas y excluyentes (Cerdas, 2015, p. 148).

Finalmente, un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz supone el surgimiento de nuevas formas de conocimiento de la realidad, del comportamiento e interacción en la comunidad educativa, así como de la comunicación entre los diferentes actores que interaccionan en el proceso educativo. De ahí que el acto educativo debe propiciar la apertura de las mentes, las aulas y las instituciones educativas a la comunidad, así como soportarse en principios de cooperación, autonomía y solidaridad para generar aprendizajes significativos.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión académica realizada deja entrever la necesidad de ampliar y transformar la comprensión de la educación para la paz en las prácticas docentes, con la finalidad de superar el vacío epistemológico existente en las mismas. Lo cual es posible si las prácticas docentes orientadas a la construcción de la paz se configuran a partir de un giro epistemológico que permita el surgimiento de nuevas miradas sobre la propia realidad con el propósito de transformarla. Dicho giro implica la reflexión constante sobre la manera como se dan las interacciones en un determinado contexto, el reconocimiento de las diferencias para potenciar la formación de seres humanos en construcción, la comprensión positiva del conflicto como posibilidad de cambio y la generación de prácticas sociales más humanas.

De igual manera, este giro epistemológico en tanto propuesta de transformación social busca promover la concepción de paz imperfecta o paces en plural y la transformación de las prácticas docentes dignificantes para contribuir a la cultura de la paz. Y para ello son seis los retos identificados en este artículo: primero, reconocer las partes sin perder de vista el todo de la práctica docente. Segundo, interpretar estas prácticas sin desconocer los contextos que posibilitan su emergencia. Tercero, trascender la concepción técnica de la labor del docente para ser comprendido como un profesional ético-político. Cuarto, entender la construcción de la paz como un proceso dinámico, inconcluso, imperfecto e inacabado y de reconocimiento de los conflictos. Quinto, asumir el giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz desde la reflexividad del acto educativo y sus motivaciones; y sexto, comprender la educación para la paz como esa lucha que nace con la esperanza motivadora, confronta el inconformismo con la vida, la tradición escolar y reta la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Raximhai*, 10(2), 95-112.
- Aguirre, D. P. (2016). *La perspectiva de género en la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz de una Institución Educativa del Municipio de Remedios*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5210/1/AguirreDiana_2016_PerspectivaGeneroCalidad.pdf
- Ayala, I., Galindo, A., Hernández, J. y Peñuela, M. (2016). *Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19499/AyalaMedinalsisPaola%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo, R. y Restrepo M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cascón, F. (2006). Educar para la paz y el conflicto. En S. Ribotta, *Educación en derechos humanos: La asignatura pendiente* (pp. 1000-1047). España: Dykinson.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y la democracia. *Raximhai*, 9(1), 35-48.
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Educare*, 19, 135-15.
- De La Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto standard de teoría. En G. Valencia, E. de la Garza y H. Zemelman, *Epistemología y sujetos: Algunas contribuciones al debate* (pp. 17-39). México: CEIICH-UNAM; Plaza y Valdés. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/configuraci.pdf>
- Fernández, A. y López, M. C. (2010). La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, (53).

- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia*, 2(64), 117-142.
- Fierro, S. y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Recuperado de: http://www.academia.edu/8379891/La_pr%C3%A1ctica_docente_y_sus_dimensiones
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gimeno, J. (1992). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017) Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Hist. Edu. Latinoam*, 19(28), 149- 172.
- Herrero, S. (2012). *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM (reconstructivo-empoderador)*. (Tesis doctoral). Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Castellón, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf?sequence=>
- Jares, X. (1999a). *Educar para la paz y la convivencia: Tarea de todos y todos*. Madrid: Popular. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6910/12040003REV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jares, X. (1999b). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En: W. Carr (ed.), *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (2000). *Educar para la paz. El abecé de los conflictos*. Madrid: Catarata.

- López, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*, (2), 85-96.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia*, 49-96.
- Martínez, A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de Investigación. (pp. 73-80). Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Medrano, R. M. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Raximhai*, 12(3), 297-308.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, F. y López M. (2004). *Historia de la paz*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Historia_de_la_Paz.pdf
- Molano, O., Campos, M. y Quintero, M. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de la paz. *Multiciencias*, 8(2), 163-171.
- Oña, J. M. y García, E. A. (2016). Proyecto Escuela: Reflexiones sobre una experiencia en un Centro Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético- política de emancipación democrática. Origen fundamentos y contenidos. *Filosofía, Derechos y Política*, 11, 93-12.
- Pérez, N., Véliz, M. y Artega, S. (2016). La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la educación para

- la paz en las escuelas pedagógicas. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(56), 112-121.
- Ribotta, S. (2011). La educación para la paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas. *Derechos Fundamentales*, 7. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19334/educacion_ribotta_PTD_2011.pdf
- Salamanca, M. E. (2008). *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sanz, L. (2012). Reflexión sobre la propia práctica docente en la asignatura Educación para la paz y la igualdad en formación inicial del profesorado. Una propuesta de mejora. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1001/1/TFM-B%205.pdf>
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Simmel-Georg-Sociologia-Estudios-Sobre-Las-Formas-de-Socializacion-Vol-III-1908.pdf>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: Unesco. Recuperado de: <file:///C:/Users/Profesociales/Downloads/replantear%20la%20educacion%20hacia%20un%20bien%20comun%20mundial%202015.pdf>
- Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: Transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *Revista de Investigación en Administración e Ingeniería*, 4(2), 1-7.
- Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/FAMILIAS/6%20BASES%20DE%20UNA%20EDUCACION%20PARA%20LA%20PAZ%20Y%20LA%20CONVIVENCIA.pdf>