

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

# Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana

*Pedagogical Knowledge on Peacebuilding Based on the Stories of Colombian Teachers in Rural Areas*

*Conhecimento pedagógico sobre a construção da paz baseado nas histórias de professores colombianos em zonas rurais dispersas*



*Carlos Valerio Echavarría-Grajales*  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
[cechavarría@unisalle.edu.co](mailto:cechavarría@unisalle.edu.co)  
 <https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

*José Luis Meza-Rueda*  
Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia  
[joseluismeza@javeriana.edu.co](mailto:joseluismeza@javeriana.edu.co)  
 <https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>

*Lizeth Lorena González-Meléndez*  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
[loregom2@hotmail.com](mailto:loregom2@hotmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0950-0314>

*Julián Santiago Bernal-Ospina*  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
[julianbernalospina@gmail.com](mailto:julianbernalospina@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0500-2983>

Recibido • Received • Recebido: 04 / 08 / 2021  
Corregido • Revised • Revisado: 05 / 04 / 2023  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 04 / 2023

## Resumen:

**Objetivo.** Identificar los saberes pedagógicos relacionados con la construcción de paz de maestros y maestras rurales que se ubican en seis departamentos de Colombia. **Metodología.** Este artículo se deriva de la segunda fase de la investigación, la cual se enfocó en las narrativas escritas por 60 maestras y maestros de instituciones educativas rurales colombianas, en el marco las misiones pedagógicas territoriales. Para el análisis se grabó, se transcribió y se categorizó en macroestructuras



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

de sentido la información producida en las comunidades mixtas de investigación, formación e innovación que constituyeron las maestras y los maestros participantes de esta investigación. **Resultados.** El desarrollo de las capacidades políticas, éticas y ciudadanas contribuye a la concreción de condiciones de posibilidad que amplían las libertades humanas e institucionales para hacer de la educación y de la paz derechos restituidos. Aunque no coinciden el discurso político educativo y las experiencias ciudadanas, los saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz resultan en una praxis que, al ser reflexionada, permite validar concepciones y creencias acerca de la convivencia, democracia, participación, derechos humanos, respeto por la diferencia, diálogo, resolución de conflictos y trabajo colaborativo. **Conclusiones.** Construir paz en la escuela rural explicita un saber pedagógico relacionado con los propósitos formativos de una cultura de paz: la memoria histórica, la formación ciudadana y la dignificación humana.

**Palabras claves:** Educación para la paz; educación rural; investigación pedagógica; educación ciudadana; misiones pedagógicas territoriales.

#### **Abstract:**

**Objective.** To identify the pedagogical knowledge related to peacebuilding of rural teachers located in six departments of Colombia. **Methodology.** This article is derived from the second phase of the research study focused on the narratives written by 60 teachers from rural educational institutions in Colombia within the framework of territorial pedagogical missions. For the analysis, the information produced in the mixed communities of research, training, and innovation that constituted the participating teachers of this research was recorded, transcribed, and categorized into macrostructures of meaning. **Results.** The development of political, ethical, and citizenship skills contribute to realizing possible conditions that broaden human and institutional freedoms to make education and peace restored rights. Although the political, educational discourse and citizen experiences do not coincide, the pedagogical knowledge about peacebuilding results in a praxis that, when reflected upon, allows for validating conceptions and beliefs about coexistence, democracy, participation, human rights, respect for differences, dialogue, conflict resolution, and collaborative work. **Conclusions.** Building peace in rural schools makes a type of pedagogical knowledge explicit; it is related to the formative purposes of a culture of peace: historical memory, citizenship education, and human dignification.

**Keywords:** Peace education; rural education; pedagogical research; citizenship education; territorial pedagogical missions.

#### **Resumo:**

**Objetivo.** Identificar os conhecimentos pedagógicos relacionados à construção da paz de professores rurais localizados em seis departamentos da Colômbia. **Metodologia.** Este artigo é derivado da segunda fase da pesquisa, que se concentrou nas narrativas escritas por 60 professoras e professores de instituições educacionais rurais colombianas, no contexto das missões pedagógicas territoriais. Para a análise, as informações produzidas nas comunidades mistas de pesquisa, formação e inovação que constituíram as professoras e os professores participantes desta pesquisa foram gravadas, transcritas e categorizadas em macroestruturas de sentido. **Resultados.** O desenvolvimento de competências políticas, éticas e de cidadania contribui para a realização de condições de possibilidade que ampliam as liberdades humanas e institucionais para fazer com que a educação e os direitos de paz sejam

restaurados. Embora o discurso político educativo e as experiências dos cidadãos não coincidam, o conhecimento pedagógico sobre a construção da paz resulta numa práxis que, quando refletida, permite a validação de concepções e crenças sobre coexistência, democracia, participação, direitos humanos, respeito à diferença, diálogo, resolução de conflitos e trabalho colaborativo. **Conclusões.** Construir a paz na escola rural explicita um saber pedagógico relacionado aos propósitos formativos de uma cultura de paz: a memória histórica, a formação cidadã e a dignificação humana.

**Palavras-chaves:** Educação para a paz; educação rural; investigação pedagógica; educação para a cidadania; missões pedagógicas territoriais.

*La educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Esta no es la única, pero sin ella no se hace nada (Freire, 2007, p. 199).*

## Introducción

Este artículo presenta los hallazgos acerca de los saberes pedagógicos que, a juicio de docentes rurales están relacionados con la construcción de paz. Se pretende sustentar la relevancia que tiene la escuela en la construcción de paz y la función política que el maestro y la maestra cumple como sujeto del saber en este proceso de formación de la niñez y la juventud colombiana. La construcción de paz en Colombia es una prioridad que involucra a la escuela y con ella los saberes pedagógicos de maestras y de maestros, específicamente para el desarrollo de capacidades éticas, políticas y ciudadanas para la paz (Echavarría-Grajales et al., 2021); para el desarrollo de una cultura de paz (Sandoval et al., 2022); para el reencuentro con la verdad y la preservación de la memoria histórica (Trujillo Campo & Gómez Ruiz, 2016). El saber pedagógico hace referencia a los conocimientos, valores, ideologías, prácticas y actitudes relacionadas con la construcción de paz. “Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” (Gudmundsdottir, 1998, p. 9).

Garantizar el derecho a la paz y a una educación de calidad requiere de una acción política, ética y ciudadana por parte de los entes implicados. Sin ello, estos derechos solo serían eufemismos discursivos que están lejos de las prácticas. Dar alcance a tales propósitos requiere de un análisis profundo y riguroso de la educación rural y sus alcances en términos de paz. Construir la paz está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de capacidades políticas, éticas y ciudadanas tanto de docentes como de estudiantes. La escuela rural, en concreto, contiene una apuesta ética, una demanda política y una intencionalidad formativa. Y, aunque la educación rural es un asunto pendiente en nuestro país, es necesario reconocer el trabajo de maestros y maestras en orden a la construcción de paz en contextos no imaginados de nuestra geografía.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

De acuerdo con [Bouvier \(2014\)](#), la construcción de paz en el contexto colombiano es una apuesta política que involucra distintos actores de los sectores educativo, social, eclesial, político y económico. Lograr la paz requiere del trabajo cooperado entre movimientos de género y étnicos ([Rojas, 2014](#)).

[Adicionalmente], construir la paz requiere enfrentar el acumulado de traumas y daños (individuales tanto como colectivos, directos como indirectos) que se manifiestan en síntomas de indiferencia, escepticismo, depresión, desconfianza, temor, dolor, rabia y odio. Para enfrentar este trauma, hace falta construir memoria histórica, reconstruir el tejido social y las confianzas cotidianas rotas, y promover la restitución y las reparaciones transformadoras individuales y colectivas. ([Bouvier, 2014, p. 13](#))

De otra parte, la construcción de paz connota una intencionalidad social que busca aportar a una sana convivencia y resolución pacífica de los conflictos. La construcción de paz está intrínsecamente relacionada con la formación política y ética de la ciudadanía, lo cual se expresa en una sociedad organizada y con suficiente actitud política para posicionar la paz como una demanda de interés de la población ([Chaux & Velásquez, 2014](#); [Echavarría Grajales et al., 2015](#); [Rojas, 2014](#); [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo \[PNUD\], 2003](#)). Además, implica reconocer la experiencia acumulada en iniciativas locales y regionales de paz en cuanto al fortalecimiento de la participación ciudadana y la organización social y comunitaria ([Esquivia Ballestas & Gerlach, 2014](#); [Mitchell & Ramírez, 2014](#); [Moncayo, 2014](#)).

En términos educativos, la construcción de paz en la escuela rural enfrenta grandes desafíos que van desde comprender dinámicas locales de reconstrucción del tejido social hasta diseñar modelos flexibles, pertinentes y profundamente plurales de formación política, ética y ciudadana para la paz. De acuerdo con la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Pero esto no será posible si la escuela no hace su aporte. Esta es la apuesta de la cátedra de la paz, la cual busca:

Artículo 2. ... fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. ([Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 2](#))

No obstante, tener claridad sobre la meta no significa saber cómo lograrla. La ciudadanía de las grandes capitales no habita el mismo tiempo y espacio topológico que la de zonas montañosas, selváticas y de sabana propias de los territorios rurales colombianos donde sus habitantes viven bajo otras lógicas espaciotemporales ([Serres, 2013](#)) que les han llevado a procurar modos educativos que merecen ser conocidos y reconocidos por las mentes ciudadinas y académicas que no saben de su existencia.

La pregunta que se interroga por los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz busca describir los fundamentos que subyacen a las prácticas pedagógicas como producto de la reflexividad crítica que maestras y maestros de las escuelas rurales realizan a propósito de problematizar su quehacer y el hecho educativo en los territorios rurales. Se aventura la hipótesis de que la construcción de paz requiere de una comunidad educativa formada políticamente, comprometida con una idea de justicia y dignidad humana e identificada con una apuesta de formación democrática, equitativa y plural.

La pertinencia de la pregunta está en el convencimiento de que los cuerpos docentes rurales son actores primordiales en la construcción de paz; son ellos quienes a través de su labor educativa crean posibilidades que desarrollan todo tipo de capacidades –cognitivas, afectivas, políticas, estéticas, éticas y ciudadanas–, las cuales son fundamentales para construir la paz en los territorio rurales y se hacen sostenibles en la medida en que se logre una adecuada articulación entre sus experiencias y las dinámicas propias del territorio. En el mismo sentido, las experiencias de paz de maestros y maestras rurales contienen la clave para la promoción de procesos de construcción de paz sostenibles en el territorio, porque estos grupos han tenido que lidiar con el conflicto, el miedo y las necesidades de sus comunidades.

La investigación tiene a la base los siguientes postulados: (1) existe una relación constitutiva entre educación, escuela y construcción de paz; (2) la educación es un acto político por excelencia y, por tanto, posee un poder transformador en la sociedad en el cual ocurre; (3) la escuela es un espacio (escenario y laboratorio) en el cual es posible llevar a cabo procesos reales en orden a la construcción de paz; y (4) el maestro y la maestra rural poseen un saber validado por su experiencia que impulsa talante transformador de la educación. Con esta investigación hemos querido posicionar al maestro y a la maestra como sujetos de saber y agentes de cambio junto con un aporte al debate sobre la comprensión de políticas, programas y acciones referidas a la construcción de paz en Colombia.

Por supuesto, la concepción de paz no parte de una visión idealista; antes bien, como han señalado algunos estudios, la paz capotea el conflicto como algo connatural a la construcción de humanidad. No es posible eliminarlo ni soslayarlo. En ese sentido, construir paz desde escenarios educativos es propiciar herramientas y estrategias para la comprensión y resolución de los conflictos desde enfoques más deliberativos no violentos que tienen como criterio moral el florecimiento humano (Echavarría Grajales et al., 2015; Harber & Sakade, 2009; Nussbaum, 2012; Power, 2014).

De otra parte, la paz se asume como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de acuerdo con la Constitución colombiana, lo cual implica que las instituciones propicien condiciones sociales que garanticen los derechos fundamentales y una paz sostenible (Arévalo Bencardino, 2014; Galtung, 1990; Webel, 2007).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Asimismo, existe relación entre la construcción de paz y la transformación de una cultura de violencia.

Jäger (2014) citando a Nipkow (2007) plantea que la educación para la paz tiene la difícil tarea de transformar los hábitos por medio de los cuales se naturalizan la ausencia de paz y el uso de la violencia ... como medios políticos de resolución de las situaciones conflictivas. Las oportunidades para incrementar la paz, según Jäger (2014) citando a Wulf (2007), dependen de que las personas aprendan a [imaginar la] paz [con] valores, actitudes, conocimientos, habilidades, creencias, atributos y prácticas ... en [clave] de paz. ... En este sentido, la educación para la paz posibilita un comportamiento pacífico y el hallazgo de soluciones no violentas a conflictos surgidos en las relaciones sociales y en contextos violentos y de guerra (Harber & Sakade, 2009; Power, 2014; Adetoro, 2015; Page, 2014; Salomon & Cairns, 2010; Jäger, 2011). (Echavarría Grajales et al., 2015, pp. 163-164)

## Método

Este artículo de deriva de la investigación *Narrativas de paz en contextos educativos rurales, voces de maestras y maestros* (Universidad de La Salle et al. (2018-2020), la cual pretendió, en primer lugar, indagar las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 maestros y maestras de instituciones educativas de la ruralidad colombiana de seis de sus departamentos: Casanare, Huila, Choco, Putumayo, Caldas y Atlántico; en segundo lugar, identificar los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz en la escuela rural. Finalmente, conocer las perspectivas teóricas y pedagógicas que deben estructurar los procesos de formación de maestras y maestros rurales. En términos metodológicos, esta investigación se desarrolló desde la lógica de un estudio mixto, donde los datos cuantitativos fueron triangulados y complementados con la información cualitativa. "El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos" (Núñez Moscoso, 2017, p. 637). Según Pereira Pérez (2011) los métodos mixtos: "representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. ... agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

Particularmente, para este escrito, se tomó como fuente de información y de análisis fragmentos de las narrativas producidas en la segunda fase del trabajo de campo de la investigación. Este segundo momento de la indagación por los sentidos pedagógicos de la construcción de paz se realizó a través de la estrategia Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT), en las cuales participó de manera colaborativa, el semillero de investigación *Auténticos*, los grupos de investigación y las comunidades de maestras y maestros de las instituciones educativas (IE) involucradas el proyecto. En total se llevaron a cabo ocho (8) Misiones Pedagógicas

Territoriales cuatro (4) en una IE del departamento de Caldas y cuatro (4) en una IE del Casanare. Con la participación de las maestras y de los maestros de cada una de las IE se conformaron dos comunidades mixtas de investigación, formación e innovación (CMIFI). Esta estrategia de asociación, colaboración e interdependencia permitió producir distintos tipos de información: cartas, representaciones simbólicas, cartografías, conversaciones y narrativas, las cuales fueron grabadas con el debido consentimiento y transcritas. De manera especial se dio relevancia a la escritura de narrativas. La narrativa fue la técnica más adecuada para recoger las experiencias de las maestras y los maestros con respecto a los sentidos y significados que daban a sus prácticas pedagógicas para la construcción de paz (Bolívar et al., 2001; Meza Rueda, 2009).

La narrativa permitió, por una parte, capitalizar las voces de los maestros y las maestras para reconocer algunas problemáticas y condiciones difíciles que de otra manera no podrían ser planteadas desde los mismos implicados; y, de otra, reflexionar sobre su práctica pedagógica para apropiarse de su experiencia y construir nuevas comprensiones sobre lo que significa ser docente y existir como ser humano (Bolívar et al., 2001).

Toda la producción derivada del trabajo de campo se sistematizó en un manuscrito gris que lleva por nombre *Halla todo lo bello que puedas. Re-colección de lenguajes escritos de maestros y maestras rurales* (González-Meléndez, 2018).

Para el análisis de la información se realizó una triangulación analítica en la que se combinaron aspectos de los estudios del discurso desde el punto de vista van Dijk (2003) y de la teoría fundamentada propuesta de Strauss & Corbin (2002). Como producto del análisis, los hallazgos se reportan en un sistema categorial, organizado en tópicos y en macroestructuras de sentido.

Con respecto a las MPT, Echavarría-Grajales et al. (2020) plantean que estas surgen con el propósito de una reflexión crítica, ética y política de la formación inicial docente (FID) en Colombia, cuya movilización por querer ampliar las fronteras del aula universitaria terminó en la creación de experiencias únicas y significativas que pusieron rostro de humanidad a la idea de llevar la universidad al territorio. Las Misiones Pedagógicas Territoriales tuvieron la pretensión ecosistémica de consolidarse como una estrategia de producción de conocimientos y de saberes pedagógicos y educativos; de formación de actores, implicados con la educación; y, de formulación, implementación y evaluación de innovaciones sociales. Se habla de una pretensión ecosistémica en tanto se busca explicitar las posibles interconexiones de interdependencia, reciprocidad y afectación que se dan entre los sistemas naturales, sociales y culturales en donde se produce el hecho educativo y los procesos de investigación, formación e innovación. En cuanto a su naturaleza territorial y territorializa, las MPT buscan abordar el hecho educativo en contexto, sus problemáticas y problematizaciones de manera integral, holística y colaborativa, dando una especial relevancia a la participación de la comunidad educativa en los procesos de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

reflexividad reconstructiva, deconstructiva y de posicionamiento de un quehacer pedagógico transformador. Las CMIFI fueron consideradas como espacios de reunión para el desarrollo de las diversas acciones relacionadas con la indagación de la pregunta que se interrogó por los saberes pedagógicos y didácticos afines con la construcción de paz. [Echavarría-Grajales et al. \(2023\)](#) afirman que las CMIFI se constituyen como un espacio de integración de actores, de propósitos, de interacciones y de intereses, por tanto, como una estrategia para llevar a cabo una investigación activista, colaborativa y transformadora. Se asume la producción de conocimiento en pedagogía como una práctica investigativa, social, sensible al poder y multisituada, a la manera de [Haraway \(2019\)](#) “el tema central es habitar con intensidad cuerpos y lugares específicos como medio para cultivar la capacidad de responder a las urgencias de mundo de manera recíproca” (p. 28).

## Resultados y discusión

De acuerdo con la información reportada en las dos CMIFI con formadas por 60 maestras y maestros que participaron de la segunda fase del proyecto, es posible deducir macroestructuras de sentido de los saberes pedagógicos relacionados con la construcción de paz. (1) *Un quehacer pedagógico contextualizado y territorial*, a partir del cual se problematiza el quehacer pedagógico en los territorios rurales; (2) *saberes pedagógicos sustentados en las capacidades humanas*, con el propósito de crear condiciones para generar capacidad de agencia, ética, política y pedagógica necesaria para la construcción de paz en la escuela; (3) *un sentido didáctico de la enseñanza para la construcción de paz*, que hace un particular énfasis en las cartografías sociales, la producción de ayudas didácticas con elementos del contexto y material reciclable, las acciones performativas y el desarrollo de proyectos de aula.

### Un que hacer pedagógico territorial y contextualizado

#### *Narrar la adversidad*

Los saberes producidos por las maestras y los maestros en sus narrativas dan indicios de un quehacer fundamentado en una idea de contexto, a la manera de [van Dijk \(2012\)](#) se utiliza la idea de contexto “siempre y cuando queremos indicar que un fenómeno, evento, acción o discurso tiene que verse o estudiarse en relación con su escenario” (p. 23). Para este caso, en particular, la escuela desarrolla su intención formativa en un contexto de referencia, el cual, desde el punto de vista de las maestras y los maestros que hicieron parte de esta investigación se trata de un escenario que les representa bastantes desafíos. Algunos de ellos relacionados con las condiciones físicas del territorio; otros con las condiciones históricas de pobreza, de conflicto armado; otros con las desigualdades en las que viven los habitantes rurales y otros referidos a las

condiciones de calidad de la escuela. Todas estas circunstancias, mejorables en algunos casos y de condiciones estructurales, que son de difícil resolución por parte de la maestra y del maestro, son determinantes de su quehacer pedagógico y, por tanto, variables a contemplar al momento de responder a la pregunta que se interroga por el sentido de la construcción de paz en la escuela rural. Las CMIFI enfatizan en las diversas circunstancias que tiene que sortear para llevar a cabo una labor con calidad; problematizan las condiciones estructurales que enfrenta la niñez y las familias rurales y los imaginarios que algunas comunidades tienen con respecto a su labor.

Los saberes pedagógicos de la paz se construyen en interdependencia con las circunstancias que viven algunas maestras y algunos maestros de las escuelas rurales colombianas, concretamente aquellas que están relacionadas con los desafíos topográficos, las distancias y los medios de transporte. Aunque estas son condiciones circunstanciales y se pueden mejorar, el grupo de docentes reiteran en sus relatos que son condiciones de precariedad que obstaculizan su quehacer. Demorarse más de siete horas para llegar a la escuela, o tener que dejar su familia para ir a vivir a la comunidad imprime una dinámica y una emocionalidad distinta al acto de enseñar en un territorio rural diferente a si se hiciera en un contexto urbano y cercano a su lugar de vivienda. Para CMIFI los saberes pedagógicos están enraizados en el territorio. El personal docente como intérprete del contexto espacial, social y cultural en donde desarrolla su práctica se siente obligado no solo a contar su versión de la adversidad, también a relatar y prospectar su quehacer. Una labor pedagógica que se fundamenta en cómo crear una condición educativa para construir la paz desde la escuela. Adaptarse a la nueva realidad es *abrir la escuela* sin importar las circunstancias que haya que sortear. Seguramente, esto estará implicado con adquirir nuevos conocimientos, fortalecer las emociones, plantearse modos de enseñanza muy local y proponer relacionamientos territoriales alternativos a los ya determinados por la política educativa. Poner en cuestión las problemáticas del territorio que enfrenta el quehacer pedagógico es obligarse, en calidad de maestra y de maestro, a hacer de la enseñanza un acto de mayor relevancia y pertinencia.

### ***Salir de casa, enfrentar el camino, encarnar los desafíos***

Una de las mayores expectativas de un profesional de la educación, una vez ha culminado su formación inicial o profesional es lograr vincularse con el Estado y trabajar en una institución educativa. De ahí, entonces, que cualquier ofrecimiento de trabajo representa una oportunidad, para una parte de docentes de ascenso social y para otra es posibilidad para ejercer su profesión y aportar al desarrollo del país. La mayoría de los relatos de las maestras y de los maestros con respecto a su trabajo es hablar de los sacrificios, y adversidades que tienen que hacer para realizar su labor, por supuesto con el anhelo de tener una condición más favorable para llevarla a cabo. En los relatos siguientes presentados por las CMIFI se habla de una condición del territorio, pero también de una disposición, de una actitud a desarrollar. En su interpretación,



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

delinea un modo de interacción al que seguramente no estaba acostumbrada, pero que, por su decisión de haber aceptado el trabajo en este contexto, estaría obligada a desarrollar conocimientos, actitudes, emocionalidades favorables a su labor. Reconocer el territorio por la vía de experimentar la espacialidad transforma la mirada del quehacer pedagógico, exige una postura pedagógica y propone una acción educativa diferente a la que se aprendió en la universidad. La mirada del territorio y del espacio, en los términos que las CMIFI la relatan, es clave analítica fundamental para comprender el quehacer pedagógico en la escuela rural Colombia. A la manera de Lefebvre (2013) “el espacio debe considerarse, por tanto, como un *producto* que se consume, que se utiliza, pero no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo *interviene en la producción*” (p. 14).

*Me enviaron a la vereda La Pradera del municipio de Orocué. En dicha vereda no había carretera. Para llegar allá me tocaba por el municipio de Maní. Eran tres horas por unos caminos donde siempre el carro que hacía la única ruta se enterraba. Partíamos de Maní a las 9:00 am y llegábamos a las 12:00 o 1:00 pm, según estuviera la vía. Pero allí no terminaba la travesía. Después caminaba tres o cuatro horas para llegar a la escuela según estuviera el terraplén. Si había llovido, fijo eran cuatro horas de camino sacudiendo las botas cada nada porque el barro se pega a las botas (CMIFI Casanare).*

### **Observar la escuela, problematizar la calidad**

La referencia que las CMIFI hacen de la escuela rural en términos de precariedades físicas y de acciones de mantenimientos que deberían hacerse, pero no se hacen, da indicios de una gestión educativa y escolar y de un control de lo público que está en tela de juicio; es señal de una problematización del modo de gobernar la educación en los territorios rurales. Ante situaciones similares como estas, Le Galès (1995, 60, citado por Tournier y Jolly, 2013) sugieren el desarrollo de un tipo de acciones bajo la lógica de la gobernanza; esto es, “funciones y acciones del gobierno, pero sin la idea de uniformidad, racionalidad o estandarización” (p. 295). La gobernanza en los territorios se caracteriza por ser un modo de gobierno horizontal, que involucra diversos actores y se opone a cualquier lógica de gobierno vertical. Con este presupuesto, la escuela rural solicita una política educativa local, específica y que se estructure tomando como referencia los desafíos que enfrenta esta institución social en los territorios rurales. *Contamos con una mala infraestructura. La unidad sanitaria no está en óptimas condiciones. No hay sala de informática. No tenemos servicio de restaurante. Contamos con una antena de internet, pero nunca ha funcionado. Lo curioso es que le hacen mantenimiento. Los pupitres están en mal estado. En la parte eléctrica hay algunas tomas dañadas, la caja del contador en mal estado y hay lugares de riesgo por cableado eléctrico (CMIFI Casanare).*

Para que la escuela alcance los objetivos de calidad, garantice el derecho a una educación equitativa e igualitaria y contribuya a la construcción de paz es necesario, según puede inferirse de los planteamientos de las CMIFI, un enfoque de políticas educativas territoriales. Esto es un modo de gobierno del territorio “que corresponden a una lógica de sectorialidad en cuanto a la regulación de las políticas públicas, mientras la gobernanza de los territorios es el modo de gobierno correspondiendo a una lógica de territorialidad” (Tournier y Jolly, 2013, p. 295).

### ***Ser testigo, la pobreza, la inequidad y la exclusión tienen rostros humanos***

La aproximación que hacen las CMIFI de las condiciones sociales, afectivas y culturales que sortean las familias y sus estudiantes y de su imposibilidad para poder contribuir a su resolución, ilustra, en primer lugar, una saber pedagógico sensible a la adversidad, que orienta una práctica compasiva y solidaria. Desde este posicionamiento del saber pedagógico, la maestra, el maestro propone un tipo de enseñanza que no solo se enfoca en que niñas, niños y jóvenes aprendan de los saberes disciplinares, sino y, sobre todo, que aprendan a vivir en unión, a que reconozcan en el conocimiento una oportunidad que amplía la perspectiva de su vida; en segundo lugar, un saber pedagógico que se constituye en el marco de una reflexividad que ilustra un fenómeno adverso, las causas que lo producen y los impactos que tiene en la niñez, la juventud y sus familias, pero, también de los límites de la escuela y de la labor que la maestra y el maestro, particularmente, puede cumplir en un territorio rural. Este saber que deviene de una reflexividad en conflicto, permite deducir que hay problemas estructurales que obstaculizan la construcción de paz y, por tanto, requieren de un trabajo intersectorial e interinstitucional para resolverlos. Dicho en otras palabras, necesita del concierto de políticas educativas, sociales, económicas en conversación, políticas sensibles a las problemáticas locales.

Adicionalmente, las maestras y los maestros rurales son testigos de diversas situaciones como la pobreza y abandono de la niñez: *Vi sus pies descalzos y curtidos por el barro, con hongos...* (CMIFI Casanare). De sus reclamos afectivos y sucedáneos: *sus necesidades son más afectivas y emocionales, pues el mundo de soledad en que están creciendo son las causas de depresión, ansiedad y el inicio al consumo de alcohol y marihuana* (CMIFI Caldas). De la violencia ejercida por sus propias familias provocada por la falta de afecto: *lo más difícil que me ha parecido es trabajar con familias disfuncionales. A esos niños y niñas les falta muchísimo amor, sufren mucho. Lo malo es que no alcanzo a cubrirles esa deficiencia afectiva* (CMIFI Casanare). De la carencia de recursos económicos: *los padres en la mayor de las veces no les compran el material a sus hijos para poder llevar a cabo todas las actividades planeadas* (CMIFI Casanare). De cierta miopía de los padres y las madres quienes creen pueden pensar que aprender a leer y escribir es más que suficiente: *mi tarea es concientizar al padre de familia que la educación es la base fundamental para los niños y niñas en un futuro porque ellos creen que el niño solo tiene que ir a la escuela a aprender a leer y escribir* (CMIFI Casanare).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

### ***Negociar expectativas, hallar corresponsabilidades***

Llevar a cabo la labor docente no solo está circunscrito a que la escuela esté en el territorio y se abra, que llegue una maestra y cumpla con su quehacer; desde el punto de vista de esta CMIFI, se requiere también de una comunidad interesada y comprometida con la escuela; que valore, motive y reconozca la importancia del quehacer pedagógico de maestras y maestros en el territorio. *Me da rabia que la comunidad sea tan inconforme, problemática, chismosa y no valore el trabajo que hace el docente con sus hijos...* (CMIFI Casanare).

*Desde mi punto de vista, es el sometimiento a críticas por parte de la comunidad, la planta docente es siempre evaluada por personas cercanas al colegio generando inseguridad en la comunidad educativa* (CMIFI Caldas). *La comunidad de La Lituania es una comunidad asequible, que colabora con todo, que le que uno les proponga les parece bien apoyan para que se lleve a cabo. Trabajamos en conjunto para un solo fin, tener bien a nuestros niños porque ellos se lo merecen todo* (CMIFI Caldas).

Tomando como referencia estas narraciones, es posible deducir que en el trasfondo de esta negociación de expectativas se produce una idea de escuela que, quizá, va más allá de lo concebido por la política educativa como un escenario para el aprendizaje y, por lo tanto, el quehacer pedagógico es de calidad cuando se desarrolla el currículo y promueve los derechos básicos de aprendizaje. Hay un relato territorial comunitario que también debe articularse; y, este está referido al nivel de participación de las madres y los padres de familia en la formación de sus hijas y de sus hijos. Este planteamiento coincide con el [Duschatzky \(1999\)](#), quien afirma: "la escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos" (p. 22).

Lo anterior parece un mal menor frente a aquellas situaciones en las cuales el maestro y las maestras ponen en riesgo la propia vida o queda en la mitad del conflicto. El temor y la zozobra parecen sentimientos legítimos sumados a la vulnerabilidad en la cual se encuentran: *me hicieron advertencias duras; que aquí mataban los profes. En Paz de Ariporo me decían: eso es mejor que deje las medidas para el cajón* (CMFI Casanare). Por ejemplo, solo en el espectro sindical, entre 1986 y 2016, la [Comisión de Derechos Humanos Fecode \(2019\)](#) reportó "al menos 6 119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016; de las cuales, 3 523 fueron cometidas en contra de maestros y 2 596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3 170 amenazas y 1 549 desplazamientos forzados" (p. 18).

En efecto, el sector rural en Colombia es un escenario de reproducción manifiesta de las injusticias y desigualdades sociales; no en vano el campo colombiano ha sufrido en mayor proporción y de manera directa las consecuencias del abandono del Estado y del conflicto armado. Resulta palmario afirmar que la construcción de paz ha de pasar por el reconocimiento

del campo como un territorio habitado y construido socialmente; y, en particular, la educación para la paz ha de tener en cuenta a los maestros y las maestras rurales por ser quienes conocen el territorio de primera mano.

## **Saberes pedagógicos sustentados en las capacidades humanas**

### ***Narrar la posibilidad para crear condición***

Un aspecto fundamental de las prácticas pedagógicas se sustenta en saberes pedagógicos relacionados con el desarrollo humano, infantil y juvenil. De acuerdo con las enunciaciones de las CMIFI, es posible deducir que esta idea refiere a una niña, a un niño con capacidad y con agencia. Estas condiciones dadas directamente en el implicado favorecen la enseñanza y motivan la labor docente. Para las maestras y los maestros que las niñas y los niños expliciten su interés por ir a la escuela y una alta motivación por aprender, les da indicios de que su quehacer tiene un sentido y representa una relevancia para la comunidad y las familias. Desde este punto de vista, la escuela y quienes la sostienen se constituyen en un escenario constructor de paz.

### ***Capacidades para construcción de paz desde la escuela rural***

Las CMIFI describen una comunidad educativa favorable a la enseñanza. La fuerza ilocutiva está dada en las condiciones de posibilidad que favorecen la enseñanza y, se diría, para la construcción de paz. En primer lugar, se resalta la motivación, el interés y entusiasmo de las niñas y los niños por aprender; seguidamente se habla de una familia comprometida con la formación de sus hijos; para luego hablar de una escuela que es agradable; finalmente se relata la vida de maestras y maestros que aportan a la construcción de paz, puesto que lideran, cohesionan las comunidades, explicitan sus intenciones formativas y orientan diversas acciones para hacer de la enseñanza una oportunidad.

### ***Potencial humano de la niñez para la construcción de paz***

Los saberes pedagógicos que están asociados a la construcción de paz en las escuelas rurales, de acuerdo con las CMIFI que participaron de esta investigación, acentúan la relevancia de una práctica pedagógica que toma en cuenta el potencial humano tanto de maestras y de maestros como de estudiantes y familias. Un saber pedagógico que oriente la labor docente a promover el aprendizaje colaborativo, cooperado y que cada uno de los implicados en el hecho educativo se sientan aprendices unos de otros. La finalidad es la dignificación. La escuela construye paz porque crea condiciones de vida en las que niñas, niños y jóvenes aprenden a vivir con otros sin arrasarse, aprenden de la ciencia, pero también de cómo vivir juntos. *Nota una familia, un ambiente formativo donde tus alumnos son libres, líderes sociales, comunitarios,*



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

*trabajadores...* (CMIFI Caldas). La enseñanza, según lo expresa esta CMIFI, se produce en múltiples vías, se aprende de la paz viviendo en paz, reconociendo el potencial que tiene la diversidad y la diferencia para construir una sociedad más equitativa y democrática; la escuela, con estas intenciones, es constructora de paz.

*Así como yo enseño a mis alumnos, ellos también me enseñan a mí. Es un constante aprendizaje ... He aprendido ... a que no todos somos iguales y que no pensamos igual, que somos mundos diferentes. Que hay que adaptarnos, comprender y tolerar. Que la mejor herramienta para educar, enseñar o aprender es la motivación y las ganas de querer hacerlo* (CMIFI Casanare).

### **Corresponsabilidad de la formación para la construcción de paz**

Las CMIFI hacen hincapié acerca de la importancia de la familia en la educación de sus hijos e hijas. Los relatos hablan de una latente tensión entre la escuela y la familia, particularmente producida por la falta de compromiso por parte de los padres y de las madres de familia para apoyar el proceso de formación de sus proles. *Es gratificante ver cómo los padres, madres y demás habitantes de la vereda acuden a la Institución para buscar ayuda, apoyo, ... Eso para mí es muy importante. De igual forma, los involucro asignándoles diferentes roles, de esta manera se puede crear el sentido de pertenencia* (CMIFI Caldas). Un aspecto central de la práctica pedagógica es acercarse a la familia e implicarla en las dinámicas de la escuela. Esto es fundamental para construir la paz, sin este acercamiento, ciertos propósitos de la formación quedarían en meras ideas. Identificar qué tipos de familias hay en la escuela y comprender las problemáticas que enfrentan es muy importante para entender las situaciones que enfrentan las niñas y los niños en la escuela relacionadas con su rendimiento académico y sus actitudes de convivencia.

*...no cuento con el apoyo suficiente de los padres, pues las familias de mis niños son disfuncionales, es muy escaso el niño que hoy en día vive con papá y mamá, esa familia nuclear de la que en las clases de religión se habla y se enseña, pero bueno, como te dije anteriormente una de las funciones que tengo o de las que me ocupó es la de escuchar y tratar de ayudar a los niños, entender porque se comportan de x o y manera y si ellos mismos me lo permiten, intervengo con padres de familia* (CMIFI Caldas).

Podría decirse que el saber pedagógico relacionados con la construcción de paz, que subyace en estos relatos de la CMIFI están orientados a proponerse una práctica de interacción con la familia con la cual acordar que el niño y la niña son el motivo fundamental de la educación. Esta idea está en coherencia con los planteamientos de [Rodríguez Bustamante et al. \(2017\)](#), acerca de la interdependencia entre la familia y la escuela para educar y formar para la paz “las dos son acciones diferenciadas que deben cumplir ambas esferas, para de esta manera permitir la formación de sujetos con capacidad de co-crear diálogos intersubjetivos, que posibiliten espacios para la construcción de una cultura de paz” (p. 211).

### ***Maestras y maestros, pedagogos de la construcción de paz***

En las enunciaciones de las CMFI se hace posicionamiento pedagógico de la maestra y el maestro en los territorios rurales, el cual está expresado en las variadas relaciones que entabla con las comunidades. Particularmente, se les nombra como hacedores y hacedoras de vida, pues extienden su quehacer pedagógico más allá de su labor en la escuela. Se les posiciona como sujetos de saber, personas constructoras de paz, líderes y lideresas que forjan esperanza y llenan de oportunidad la vida de niñas, niños y jóvenes *El maestro se convierte en un líder, padre, consejero, médico, etc.* (CMFI Casanare); son hombres y mujeres de esperanza: *... estamos llamados a ser cultivadores de ilusiones, forjadores de sueños, artesanos de esperanzas, amantes de la transformación, pero ante todo, a desempeñar nuestro oficio con pasión, con amor* (CMFI Casanare); con una generosidad y compromiso sin límites: *... Mi trabajo como docente no termina cuando se termina la clase, sino que este continúa y me puede llegar a quitar horas de sueño* (CMFI Casanare); y, sobre todo, creen en la niñez y sus capacidades: *... cada día me levanto con todas las ganas de trabajar y poder ayudar a estos niños para que sean personas de bien, que puedan ayudar a su comunidad y a su región, que salgan adelante en medio de la falta de oportunidades* (CMFI Casanare).

El mayor reconocimiento que se hace de la maestra y el maestro como constructores de paz consiste en reconocer que su labor tiene impactos en el conocimiento, las actitudes, los valores y transformación de imaginarios y mentalidades. Estar sensible al cambio y percibir el impacto de su labor en la vida cotidiana de las niñas y los niños, de suyo resulta ser todo un desencadenante de posibilidades conducentes al cuidado y la dignificación de la niñez, la juventud y las familias.

*Cuando ingresé, esos niños asistían sucios, sin bañarse, descalzos; tenían la mentalidad de que, como eran niños pobres, entonces, actuaban como tal. El trabajo con ellos fue muy bonito, con mucho cariño logré sacar a los niños de esa mentalidad de ser niños pobres. Al cabo de un corto tiempo ya eran totalmente diferentes ... Cuando uno logra grandes cosas en esos pequeños, eso es la mejor recompensa a nuestra labor* (CMFI Casanare).

Construir paz, también es estar en disposición para aprender del contexto y sus desafíos y retos; de enfrentar, como ya se expresó, otros modos de vida, otras maneras de habitar el territorio y de reconocer las condiciones y falencias que tiene, para, de esta manera, proyectar las acciones de cuidado que deban tenerse en casos de necesidad.

*He aprendido a cabalgar, a pasar caños y ríos, a dormir en chinchorro, a conducir moto por la sabana, a soportar el calor...* (CMFI Casanare). Incluso, dejar su propia familia para atender a sus responsabilidades: *El primer día que pasé esta trocha lloré de pensar que había dejado mis hijos que estaban ya estudiando la primaria y me ponía a pensar que, si se enfermaban, la desesperación me mataría por estar tan lejos. Además, solo había transporte los domingos y los miércoles* (CMFI Casanare).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Una escuela es constructora de paz cuando convoca a los padres y las madres de familia a vincularse con la educación de sus hijos e hijas, construye confianza, está comprometida con su labor y con la medición de los impactos que puede causar en la vida las comunidades. *Como profesora inconfundiblemente rural me siento orgullosa de la confianza que me tienen los estudiantes y algunos padres de familia ... Me pongo a pensar el rol tan grande que tenemos, la responsabilidad con una comunidad que nos necesita* (CMFI Casanare).

La referencia a un estudiantado alegre, respetuoso y responsable; a una familia colaboradora, que ayuda y se involucra con los asuntos de la formación; y a un personal docente comprometido, que asume la pedagogía como una clave de análisis de las problemáticas sociales que enfrenta la escuela en los contextos sociales y culturales, y que encuentra, en su práctica, una posibilidad transformadora, guarda una estrecha relación con el planteamiento de Nussbaum (2002) con respecto a la noción de capacidades humanas, “es decir, en aquello que la gente es realmente capaz de hacer y ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponde a la dignidad del ser humano” (p. 32). Los saberes pedagógicos relacionados con la paz, desde este enfoque de las capacidades, orienta el quehacer pedagógico, así como los discursos educativos al desarrollo de condiciones de oportunidad, de agencia, de participación de los entes implicados en el hecho educativo. Estudiar con este propósito de dignificación de la vida humana es relevante para seguir potenciando su capacidad para la construcción de paz; así mismo, hace pensar que construir paz está implicado con tener una actitud favorable hacia la educación, de ver la escuela como una oportunidad que es fundamental aprovechar.

### ***La construcción de paz es una intención formativa, una práctica una experiencia***

Las CMIFI hacen referencia a una noción de construcción de paz dentro de los márgenes que, a su juicio, tienen la posibilidad de ampliarse. Tienen conciencia de que lograr la paz no es fácil por la historia vivida en nuestro país Colombia; son conscientes de las incongruencias, las contradicciones y las posibilidades existentes para la construcción de paz desde la escuela. La alusión que hacen al daño causado por la guerra, al daño moral, como afirmar la comisión de la verdad, es uno de esos énfasis que podría trabajarse desde la institución educativa rural.

*aunque hay mucha voluntad y argumentos que defienden una posible paz, también son muchos los que la niegan, y me pregunto por qué existe tanta contrariedad para lograr un bien común. A nuestro país le hace mucha falta la paz. Quizás porque el daño causado por la guerra es muy grande y ha dejado muchas secuelas o quizás porque esto implica perdonar, olvidar y reconciliarse con aquellas personas que por mucho tiempo han causado tanto daño* (CMFI Casanare).

Este enunciado acerca de las posibles secuelas de la guerra y, que soportan, el argumento de algunas maestras y algunos maestros sobre los obstáculos para construir paz coincide con la [Comisión de la Verdad, Programa de Naciones Unidas \[PNUD\], & Fundación Ford \(2021\)](#), específicamente, cuando plantea “la guerra destruye todo lo que encuentra a su paso. Sus impactos en los niños, niñas y adolescentes han sido generalizados y graves” (p. 5). Desde este horizonte, la escuela tiene el desafío de aportar la reconstrucción de la memoria histórica y la promoción de los derechos humanos. Esto con el fin de evitar la repetición de hechos que, claramente, vulneran los derechos de la niñez y juventud.

Han sido desplazados con sus familias y sufrido cambios abruptos en su lugar de vivienda y sus redes de cuidado. Han vulnerado su derecho a la vida e integridad personal, pues han sido víctimas de masacres, ejecuciones extrajudiciales, desaparición forzada, mutilaciones, tortura, entre otros crímenes ([Comisión de la Verdad, PNUD, & Fundación Ford, 2021, p. 5](#)).

La construcción de paz, adicionalmente, está emparentada con la educación en valores *como la solidaridad, la convivencia, el respeto, la diversidad y la honestidad* (CMFI Casanare); con la convivencia y el pluralismo: *...al pensar en la construcción de paz pienso en la armonía, respeto y valoración de las diferencias* (CMFI Casanare); con el testimonio del personal docente: *Los maestros somos constructores de paz al ser un ejemplo a seguir, porque somos conocedores de contextos diversos en donde podemos ser gestores de cambios sociales* (CMFI Caldas); algunos conceptos desde una perspectiva espiritual *Cada mañana le pido a Dios que me dé la capacidad y el entusiasmo para llevar a los niños motivación que les permita ser tolerantes y pacíficos* (CMFI Caldas).

A partir de estos fragmentos, se pueden proponer cuatro finalidades de la construcción de paz en la escuela. (1) relacionado con la memoria histórica, (2) referido a los derechos humanos, (3) intencionado a la formación de valores y (4) soportado en la vivencia de experiencias espirituales. Adicionalmente, la alusión que hacen las CMIFI al conflicto, la violencia y sus impactos en la dignidad de niñas, niños y jóvenes son el referente central donde se fundamenta su quehacer pedagógico, se delinea una intención formativa y se marca una perspectiva ético-política y ciudadana de la construcción de paz. Estas intencionalidades parecen estar en coherencia con los planteamientos de [Fisas \(2006\)](#), [Echavarría Grajales et al. \(2015\)](#) y [Rojas \(2014\)](#).

Para [Fisas \(2006\)](#), “la educación para la paz tiene el difícil reto de aportar informaciones fidedignas y de primera mano que permitan interpretar correctamente la realidad, mostrando la verdad” (p. 365). Por su parte, [Echavarría Grajales et al. \(2015\)](#) proponen la construcción de paz en la escuela con tres principios: transformar imaginarios, desarrollar capacidades éticas, políticas y ciudadanas y llevar a cabo prácticas pedagógicas de cuidado y compasión. Finalmente, para [Rojas \(2014\)](#), la construcción de paz no se agota en el aula de clase, implica comprender las problemáticas sociales culturales que están imbricadas con la violencia de género y proponerse una cultura de la paz no patriarcal que contribuya a cerrar las brechas de la inequidad e injusticia social.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Un sentido didáctico de la enseñanza para la construcción de paz

### **Narrar la condición**

El eje fundamental de este apartado consiste en describir cuáles son los planteamientos que hacen las CMIFI con respecto a los sentidos didácticos de la construcción de paz en el aula. Se hace explícito que hay una diferencia importante entre labor que se realiza en una escuela urbana y una escuela rural; las circunstancias, las condiciones y las situaciones que viven las familias son distintas en cada contexto. ... *Que los recursos sean para todas las instituciones por igual siempre se benefician ciertos colegios* (CMIFI Caldas).

Los desafíos del contexto llevan a que maestras y maestros hagan uso de su creatividad para llevar a cabo su enseñanza; así mismo se presenta una invitación a sacar el mayor provecho del modelo pedagógico de la institución educativa, particularmente se habla de escuela nueva y modelos flexibles de aprendizaje *Aquí en la parte rural uno muchas veces es más creativo que en la zona urbana porque, cuando tú quieres hacer algo y no tienes el material, debes ponerle creatividad* (CMFI Casanare).

*Una de las estrategias pedagógicas que más utilizo es el medio en el que vivimos ... porque el estudiante pone en práctica los saberes previos que tiene con la naturaleza* (CMFI Casanare); el material reciclable: *tener ingenio para diseñar material pedagógico con icopor, botellas de gaseosa y otros elementos* (CMFI Casanare); el entorno social: *[Gracias al programa Escuela Nueva] manejamos instrumentos para interactuar con su entorno social* (CMFI Caldas); el juego y los escenarios recreados: *a través del proyecto 'La tienda' desarrollamos competencias matemáticas, lingüísticas y sociales de los niños y las niñas* (CMFI Casanare); y la conversación y el diálogo: *en la charla todos daban sus opiniones porque no los criticaban* (CMFI Casanare).

Tomando como fuente estos testimonios, es posible deducir que, si bien las condiciones de calidad no son las óptimas, las maestras y los maestros encuentran salidas al desafío. No parece haber una renuncia a sostener la intencionalidad formativa; además se soportan en su saber pedagógico para superar los conflictos, ampliar los caminos de concertación y definir estrategias que permitieran diagnosticar, reflexionar para transformar –es el caso de las cartografías–; finalmente, podría decirse que prevalece un sentido pedagógico que anima la labor y sostiene la pasión por enseñar y por aprender a enseñar.

*Durante la semana pasada hemos estado elaborando una cartografía social donde tuvimos el privilegio de compartir, de reír, de llorar, de pelear y de destruir. Fue una gran experiencia donde dimos nuestros puntos de vista y pudimos expresar nuestros sentimientos...* (CMIFI Casanare); *aprender a superar el conflicto: También surgieron momentos en los que se presentó dificultad ya algunos de ellos se disgustaron porque algunos querían imponer sus ideas, o tomar el control del trabajo en forma impositiva* (CMFI Casanare); y *aprovechar lo que se tiene a mano: La cartografía*

*de la selva nos has enseñado lo importante que es utilizar los recursos del medio. ¡Es increíble cómo cualquier objeto se puede convertir en material pedagógico!* (CMFI Casanare). Al lado de la cartografía social, han descubierto que otras estrategias, como el foro y el debate, resultan pertinentes dentro del propósito de educar para la paz.

Pero, todo lo anterior tendría una mera connotación procedimental si no estuviera impregnada por una pedagogía llena de amor y compromiso: *Si hay amor en el desarrollo del proceso, el resultado es muy bueno. He aprendido que tengo que ser parte para ver buenos resultados. Si tengo que reír, llorar, arrastrarme, abrazarlos, correr, sentarme en el suelo, tengo que hacerlo con tal de que ellos aprendan* (CMFI Casanare). *Los padres entendieron que el amor que le muestro al ejercicio de mi profesión hace que las estrategias educativas me den buenos frutos* (CMIFI Caldas). *Tiene que estar muy cerca de los niños, compartir con ellos en el desarrollo de las actividades para que ellos se identifiquen, participen* (CMIFI Casanare).

Las prácticas educativas expuestas revelan el saber pedagógico de docentes rurales cuyo epicentro es la práctica, la cual no se limita únicamente a la enseñanza. El saber pedagógico es un conocimiento construido por estos grupos docentes en torno al hecho educativo. "Este saber difiere de cualquier otro saber que busque integrar las disciplinas escolares ya que presupone una cuota de análisis, una derivación de tales saberes y una reflexión vinculada con su función social y ética" (Zambrano Leal, 2005, p. 180).

En este escenario, las prácticas discursivas e interactivas se convierten en herramientas formativas claves dentro del saber pedagógico. Tales prácticas no se quedan en algo operativo, sino que son el resultado de la reflexión realizada por el maestro y la maestra sobre su propia experiencia y la de aquellas personas con las cuales comparten su labor.

### **Enseñanza rural: Sus facetas en la construcción de paz**

El hacer nos remite al ser y viceversa. ¿Qué es aquello que dicen los maestros y las maestras de sí como sujetos constructores de paz? Reiteran que uno de los rasgos más significativos ha sido el de ser entes mediadores: *[Al discutir sobre la paz] podemos reconocer los pros y los contras que se convierten en el inicio de la solución de cualquier conflicto. ¡Qué mejor que nosotros los docentes, personas con voz y voto en el futuro de un país, para replicar y servir de mediadores en la configuración de las nuevas generaciones!* (CMFI Caldas).

Con base en la confianza y el respeto del estudiantado, padres y madres de familia, en algunos casos tienen la fuerza para intervenir en situaciones que, si bien podrían ser del *ámbito privado*, afectan tanto a los niños y las niñas como a la comunidad. Además, con convencimiento de que la educación es el mejor medio para construir la paz, han llegado a interpelar a las familias para que también crean en ella:



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

*Le dije al profe: Profe, si nos toca ir a educarlos a la cantina, ¡vamos! Y dicho y hecho. Llegamos y nos dijeron: Siéntense y se toman alguito. Así, en medio de la tomata, les dijimos: Papás, miren que es importante estudiar porque cualquier día se acaba el ganado ... Y la primera promoción de 9º fue en el 96 (CMFI Casanare).*

El personal docente como constructor de paz es *un nudo de la red*. En otras palabras, gracias a las relaciones que teje con su mundo vital, tiene sentido lo que hace; y lo que hace, transforma dicho mundo. Esta es la mejor expresión del *homo politicus* que lo habita (Meza Rueda, 2010). Los sujetos implicados, comenzando por el mismo maestro o maestra, constituyen su subjetividad gracias a la interacción con los otros seres. Al respecto, Echavarría Grajales (2003) afirma:

La escuela como escenario de formación y socialización, es aquella que trata de responder a la pregunta por el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación. (p. 5)

El trabajo silencioso de docentes rurales resulta profundo y contundente, porque tiene lugar en lo local. Tal vez no alcanzamos a imaginar todo lo que sucede en las comunidades rurales gracias a su trabajo que, sin duda, promueve procesos organizativos y construye nuevas relaciones sociales cimentadas en la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad. En este sentido, como dice Roa Suárez (2004), sus experiencias profundizan procesos democráticos y posibilitan formas de desarrollo que satisfacen necesidades básicas de la comunidad y protegen sus culturas.

## **A manera de conclusión: Todos y todas estamos aprendiendo**

Hemos arriesgado una respuesta a la pregunta por los saberes pedagógicos que deje ver su contextualidad, riqueza y complejidad. En este sentido, estamos de acuerdo con Zuluaga Garcés (1999) cuando afirma que el saber pedagógico está conformado por discursos referidos a lo conceptual, pero también a lo práctico. Los saberes pedagógicos agrupan los discursos sobre la enseñanza, la didáctica, la pedagogía y la educación. Gracias a tal saber se definen los sujetos implicados en la práctica pedagógica.

De esta manera, los saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz resultan una praxis que, al ser reflexionada, permite validar concepciones y creencias en torno a convivencia, democracia, participación, derechos humanos, respeto por la diferencia, diálogo, resolución de conflictos, trabajo colaborativo, entre otros.

La construcción de paz desde la escuela rural enfrenta desafíos estructurales que no resultan fáciles de enfrentar, tales como la exclusión, la pobreza, la falta de oportunidades; así mismo plantea retos que, a juicio de las CMIFI, son posibles de sortear por la vía de la enseñanza. Esto último significa que hacer énfasis en una cultura de la paz, trabajar por la memoria histórica, desarrollar capacidades ciudadanas, éticas y políticas y hacerse consciente de la importancia de cambiar imaginarios sociales representa una alternativa de cambio y de posibilidad para la niñez y la juventud rurales. De manera adicional, es posible plantear que, de acuerdo con dicho por las CMIFI, los saberes pedagógico guardan una estrecha relación con el contexto, puesto que son los desafíos del territorio, expresados en la adversidad, la baja calidad, el ser testigo de la exclusión y las inequidades, como el reconocimiento de las capacidades de las comunidades y de los territorios los que desencadenan quehacer pedagógico pertinente, con una apuesta ético-política definida y con una intencionalidad hacia el desarrollo capacidades. Esto es ver la educación como una posibilidad, como una capacidad.

### Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **C. V. E. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. L. M. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **L. L. G. M.** contribuyó con la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. S. B. O.** contribuyó con la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

### Referencias

- Arévalo Bencardino, J. (2014). Construcción de paz y un nuevo modelo de construcción de Estado: Una lectura de los dos primeros acuerdos de La Habana. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 131-169. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3780>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bouvier, V. M. (2014). Introducción a la edición castellana. En V. Bouvier (Ed.), *Colombia: La construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 3-14). Editorial Universidad del Rosario.
- Chaux, E. & Velásquez, A. M. (2014). Educación para la paz en Colombia: La promesa de las competencias ciudadanas. En V. Bouvier, (ed.). *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 211-224). Universidad del Rosario.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Comisión de Derechos Humanos Fecode. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y Escuela Nacional Sindical. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>
- Comisión de la Verdad., Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), & Fundación Ford. (2021). *No olvidaré sus nombres. Reconocimiento de los impactos del conflicto armado colombiano en niños, niñas y adolescentes*. Comisión de la Verdad y Taller Creativo de Aleida Sánchez B. SAS. [https://web.comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/no-olvidare-sus-nombres\\_V2022.pdf](https://web.comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/no-olvidare-sus-nombres_V2022.pdf)
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Echavarría Grajales, C. V., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N. A., González Meléndez, L., & Castro Beltrán, L. A. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ciep>
- Echavarría Grajales, C. V., González Meléndez, L., Bernal Ospina J. S., & Vanegas García, J. H. (2020). Misiones pedagógicas Territoriales (MPT): Una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. En A. M. Guzmán Rivera (Ed.), *Lasallismo y educación* (Vol. 15, pp.161-179). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/81>
- Echavarría-Grajales, C. V., Jiménez-Becerra, I., Molano-Camargo, M. González-Meléndez, L. L., & Quintero-Suárez, A. M. (2023). *Espirales de reflexividad crítica y propositiva para escribir la educación media de Bogotá* [libro en proceso de publicación]. Universidad de la Salle, IDEP; Periplo Corporación.
- Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & L. González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, 1(37), 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Esquivia Ballestas, R. & Gerlach, B. (2014). La comunidad local como espacio creativo para la transformación. La perspectiva desde los Montes de María. En V. Bouvier, (Ed.), *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (377-397). Editorial Universidad del Rosario.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.

- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research* 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- González-Meléndez, L. (Comp.) (2018). *Halla todo lo bello que puedas. Re-colección de lenguajes escritos de maestros y maestras rurales*.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 5-17). Amorrortu editores. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA\\_MC\\_EWAN\\_EGAN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf)
- Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chuthuluceno*. Consonni.
- Harber, C. & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education* 6(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/17400200903086599>
- Isacson, A. & Rojas Rodríguez, J. (2014). Los orígenes, la evolución y las lecciones del movimiento colombiano por la paz. En V. Bouvier (Ed.), *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (39-66). Editorial Universidad del Rosario. <https://vlex.com.co/vid/origenes-evolucion-lecciones-movimiento-638252677>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf>
- Meza Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas* 1(54), 97-105. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/8/>
- Meza Rueda, J. L. (2010). Homo politicus: Una lectura teológica de la dimensión política del ser humano desde el pensamiento de R. Panikkar. *Actualidades Pedagógicas*, 1(55), 71-85. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss55/10/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 15 de mayo). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz*. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>
- Mitchell, C. & Ramírez, S. (2014). Las comunidades locales de paz en Colombia. Una comparación inicial de tres casos. En V. Bouvier (Ed.), *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (319-348). Editorial Universidad del Rosario. <https://vlex.com.co/vid/comunidades-locales-paz-colombia-638253069>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Moncayo, J. (2014). La resistencia civil frente a la guerra en el Magdalena Medio. En V. Bouvier (Ed.). *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (349-354). Editorial Universidad del Rosario.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Nussbaum, M. C (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Power, C. (2014). Building a culture of peace to replace the culture of war. *Social Alternatives*, 33(4), 47-51.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2003). *El conflicto, callejón con salida: Informe nacional de desarrollo humano para Colombia – 2003*.
- Roa Suárez, H. (2004). El liderazgo del maestro y la construcción de la paz en Colombia. *Universitas* 53 (108), 891-920. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnijuri/article/view/14761>
- Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M., & Echeverri Álvarez, J. C. (2017). El aula de paz: Familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rojas, C. (2014). Las mujeres y la construcción de la paz en Colombia. Resistencia a la guerra, creatividad para la paz. En V. Bouvier (Ed.), *La construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 269-291). Editorial Universidad del Rosario. <https://vlex.com.co/vid/mujeres-construccion-paz-colombia-638253001>
- Sandoval, A., Díez, E., & López, K. (2022). Representaciones sociales de la paz, la violencia y el conflicto en un aula universitaria. *Revista de Humanidades*, (46), 191-216. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/33962/27034>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: Una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Tournier, C. & Jolly, J. F. (2013). Territorialidad y sectorialidad de las políticas públicas. Aspectos analíticos y utilidades normativas de un esquema de análisis de las políticas públicas en el territorio. En J. I. Cuervo Restrepo, J. F. Jolly, A. N. Roth, C. Salazar-Vargas, C. Tournier, G. J. Vélez (Eds.), *Ensayos sobre políticas públicas* (289-344). Universidad Externado de Colombia.
- Trujillo Campo, A. N. & Gómez Ruiz, L. C. (2016). Educación popular y educación propia: ¿Alternativas pedagógicas para la construcción de paz en Colombia? *Revista Forum*, (8-9), 53-74. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/494736>
- Universidad de la Salle, Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales. (2018-2020). *Narrativas de paz en contextos educativos rurales: Voces de maestras y maestros* [Proyecto de investigación, CT 039-2018]. Colciencias, Gobierno de Colombia.
- Van Dijk, T. A. (Comp.). (2003). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Webel, C. (2007). Introduction. Toward a philosophy and metapsychology of peace. En C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 3-13). Routledge. <https://www.mkgandhi.org/ebks/handbook-of-peace-and-conflict-studies.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. cooperativa editorial magisterio.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia.

